

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i spesialpedagogikk**

**Mai 2022**

«Elever med fysisk funksjonsnedsettelse og kroppsøvningsfaget i et  
inkluderingsperspektiv»

«Pupils with physical disabilities and physical education from a  
perspective of inclusion»

Ingunn Eckhoff Gjeitnes



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## FORORD

Min masterperiode nærmer seg slutten og det har vært en interessant og lærerik reise. Masteroppgaven setter punktum for en seksårig lærerutdannelse, og nå ser jeg frem mot det kommende arbeidslivet. Til tross for at det har vært noen krevende perioder i løpet av prosjektet, er jeg svært takknemlig for at jeg har kunne fordypet meg i et tema som jeg engasjerer meg for. Prosjektet har utfordret mine forutinntatte holdninger og bevisstgjort meg på viktigheten av et inkluderende samfunn. Kunnskapen jeg har opparbeidet meg vil være av betydning for meg personlig og i arbeidslivet.

Det er flere jeg ønsker å rette en stor takk til. Først og fremst vil jeg takke de fire informantene som takket ja til å la seg intervju. Takk for at dere ville dele deres erfaringer, refleksjoner og opplevelser. Uten dere ville ikke dette masterprosjektet vært gjennomførbart.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Rolf Bjarne Fasting. Takk for all støtte. Din evne til å motivere og gi konstruktive tilbakemeldinger har vært helt avgjørende for meg og dette prosjektet. Takk for at du har hatt troen på meg, både på gode og mindre gode dager.

Til slutt vil jeg takke medstudenter, familie og venner som har oppmuntret meg til å gjennomføre masterprosjektet. Heia-ropene deres har vært av stor betydning. Takk for sosiale avbrekk og de gode samtalene hvor vi både har reflektert og diskutert omkring prosjektets tematikk.

Ingunn Eckhoff Gjeitnes

## SAMMENDRAG

Kroppsøving er et obligatorisk skolefag og i lys av en inkluderende fellesskole har alle elever rett på en tilpasset opplæring i faget (Haug, 2014, s. 18). I kroppsøvingsfaget viser det seg dog å være fordringsfullt å følge opp intensjonene om en inkluderende opplæring (Bredahl, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Studien til Svendby (2013) peker blant annet på et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som erfares av funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingsfaget. Elever med fysisk funksjonsnedsettelse har rett til en inkluderende opplæring i kroppsøvingsfaget og studien ønsker derfor å undersøke nærmere hvilke erfaringer de har med kroppsøvingsfaget. Det resulterte til følgende problemstilling: *«Hvilke erfaringer har elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse med kroppsøvingsfaget».*

Problemstillingen tar for seg elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse, og studien retter en spesiell oppmerksomhet mot de elevene som benytter rullestol i kroppsøvingsfaget. Formålet med studien er å rette søkelys på elevenes erfaringer med kroppsøvingsfagets faglige og sosiale fellesskap, deltakelse i kroppsøvingsundervisningen, samt deres opplevelse av medvirkning og utbytte av faget.

I denne studien benyttes en kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming. For å innhente studiens datamateriale ble det gjennomført fire forskningsintervju. Utvalget består av fire gutter i alderen 17-23 år hvorav alle sitter i rullestol. Ett av studiens inklusjonskriterier var at informantene har deltatt/deltar i ordinær kroppsøving med bruk av rullestol.

Resultatene av studien viser at elever med fysisk funksjonsnedsettelse har varierte erfaringer med kroppsøvingsfaget. Enkelte elever med fysisk funksjonsnedsettelse liker kroppsøvingsfaget svært godt, mens andre opplever at kroppsøvingsfaget domineres av ekskluderende praksiser. Studiens empiri viser at fysisk funksjonsnedsatte elever kan oppleve det mer utfordrende å ta del i det faglige og sosiale fellesskapet i kroppsøvingsfaget enn i andre skolefag. Ønske om å få delta i kroppsøvingsfaget ser ut til å dominere blant elever med funksjonsnedsettelse, og studien viser at informantene enten deltar i felles undervisning eller gjennomfører individuelt opplegg separert fra medelever. Funn fra studien viser at elever med fysisk funksjonsnedsettelse ofte erfarer å få medvirke inn i eget opplæringstilbud i kroppsøving, men dog kan dette være et resultat av at det ofte er elevene selv som må tilpasse

kroppsøvingundervisningen til egne forutsetninger. Basert på informantenes erfaringer knyttet til kroppsøvingsfagets utbytte ser det ut til at fysisk funksjonsnedsatte elever kan, i likhet med de uten funksjonsnedsettelse, oppleve det utfordrende å skulle beskrive hva de har lært og hva de skal lære i kroppsøvingsfaget.

**Nøkkelord:**

Kroppsøving, fysisk funksjonsnedsettelse, rullestol, erfaring, inkludering, elevperspektiv og videregående opplæring.

## ABSTRACT

Within the policy of an inclusive school all pupils have the right of an adapted and equal education in Physical Education (PE) (Haug, 2014, s. 18). It seems though demanding for the course physical education to follow up the intentions of an including education (Bredahl, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Svendby (2013) claims there is a gap between the rhetoric of inclusive schooling and what pupils with disabilities experience in physical education. Students with physical disabilities have the right to an inclusive education in physical education. This study will therefore examine which experience students with physical disabilities have in physical education. My study question is:

*“How do pupils with physical disabilities experience physical education in high school?”*

The study question focuses on pupils with physical disabilities in high school, specifically on pupils using a wheelchair in physical education. This study aims to put the pupils' experiences with educational and social inclusion on the agenda, their role as participants in PE, and their experience of involvement and learning outcomes in the course.

The study is based on a qualitative approach. The data got gathered by doing interviews with four participants. The selection consisted of four boys aged between 17 and 23 with physical disabilities. The recruitment required that the pupils actively participated in ordinary PE with a wheelchair.

My findings indicate that pupils with physical disabilities have different types of experiences towards PE. Some pupils seem to like PE very much, while other pupils dislike PE because of multiple experiences of exclusion. This study shows that physically disabled pupils can find it more challenging to take part in the educational and social community in PE than in other school subjects. It seems like pupils with disabilities often want to participate in PE, and my findings indicate that participants in this study either participate in PE with the rest of the class or carry out individual programs separately from fellow pupils. Findings from this study show that pupils with physical disabilities often experience being able to involve and contribute into their own training provision in PE, but this may be a result of the fact that it is often the pupils themselves who must adapt activities to their own state of physical function. Based on my findings towards learning outcomes of PE, it appears that physically disabled

pupils can find it challenging to describe what they have learned and what they are going to learn in PE.

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 Introduksjon av tema .....	9
1.2 Oppgavens problemstilling og formål .....	11
1.3 Oppgavens oppbygging.....	12
<b>2.1 TEORETISK BAKGRUNN</b> .....	<b>13</b>
2.1 Begrepet funksjonshemming .....	13
2.1.1 Teoribaserte forståelser av funksjonshemming .....	14
2.2 Nasjonale føringer og planverk .....	16
2.3 Inkludering.....	18
2.3.1 Dimensjoner ved inkludering .....	19
2.4 Kroppsøving.....	22
2.4.1 Kroppsøvingsfagets egenart. ....	22
2.4.2 Trekk ved kroppsøvingsfagets praksis .....	24
2.4.3 Kroppsøving, inkludering og funksjonshemming .....	27
2.5 Forskning på feltet .....	29
2.5.1 Søkeprosessen.....	29
2.5.2 Utvalgte forskningsfunn .....	30
2.5.3 En sammenfatning av nyere forskning.....	33
2.6 Problemstilling og fokusområde.....	34
<b>3.0 FORSKNINGSMETODE OG DESIGN</b> .....	<b>35</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	35
3.2 Kvalitativ metode .....	36
3.2 Design.....	37
3.2.1 Utvalg .....	37
3.3.2 Semistrukturert intervju – intervjuguide .....	39
3.3.3 Prøveintervju .....	40
3.3.4 Gjennomføring av intervjustudien.....	41
3.5 Reliabilitet og validitet.....	42
3.5.1 Reliabilitet .....	42
3.5.2 Validitet .....	43
3.6 Etske refleksjoner og omsyn .....	45
3.7 Analyse av data.....	47
3.7.1 Transkribering av intervju .....	47

3.7.2 Plan for analyse .....	48
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>49</b>
4.1 Fellesskap .....	50
4.4.1 Opplevelsen av å være en del av klassefellesskapet.....	50
4.4.2 Fellesskapet i kroppsøving .....	51
4.2 Deltakelse.....	53
4.2.1 Deltakelse i undervisning .....	53
4.2.2 Tilpasset og tilrettelagt undervisning .....	55
4.2.4 Universell utforming .....	57
4.2.5 Assistentens betydning for deltakelse .....	59
4.3 Medvirkning.....	60
4.3.1 Elevens stemme .....	60
4.3.2 Dialog med lærer .....	61
4.3.3 Planlegging for deltakelse og utbytte .....	63
4.4 Utbytte.....	65
4.4.1 Faglig og sosialt utbytte.....	65
4.4.2 Egenopplevelse av faget.....	67
4.5 Sammenfatning av funn.....	70
<b>5.0 DRØFTING OG KONKLUSJONER .....</b>	<b>71</b>
5.1 Fellesskap .....	72
5.1.2 Fellesskap – sammenfattende slutninger og konklusjoner .....	75
5.2 Deltakelse.....	76
5.2.1 Deltakelse i kroppsøving .....	76
5.2.3 Betydningen av universell utforming .....	81
5.2.4 Assistentens betydning for deltakelse .....	82
5.2.5 Deltakelse – sammenfattende slutninger og konklusjoner .....	83
5.3 Medvirkning.....	85
5.3.1 Medvirkning – sammenfattende slutninger og konklusjoner .....	87
5.4 Utbytte.....	88
5.4.1 Utbytte – sammenfattende slutninger og konklusjoner .....	90
<b>6.0 OPPSUMMERING .....</b>	<b>91</b>
6.1 Veien videre .....	94
<b>LITTERATUR .....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>103</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	103
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant og samtykkeerklæring.....	105
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD.....	107



# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Introduksjon av tema

I min utdanning for å bli faglærer i kroppsøving og idrett ble jeg gjort bevisst på hvor viktig det er å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. I etterkant av endt studieløp sitter jeg dog med en følelse av å ha begrenset kunnskap om hvordan jeg i praksis skal tilpasse og legge til rette undervisningen for de elevene med fysisk funksjonsnedsettelse. Opplevelsen av ikke å ha nok kunnskap har på sikt blitt forsterket ettersom jeg har opparbeidet meg jobberfaring med å bistå mennesker som sitter rullestol. Når jeg tenker tilbake på egen utdanning har jeg sjeldent lært noe om hvordan man skal tilpasse aktiviteter og øvelser for elever som sitter i rullestol, og jeg undrer meg hvorfor dette er tilfelle. Vi som kroppsøvingslærere har et ansvar i å tilpasse faginnholdet for elever med fysisk funksjonsnedsettelse, også for de som benytter rullestol i undervisningen (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). Jeg opplever nå som ferdig utdannet kroppsøvingslærer et gap mellom min kompetanse om tilpasning og tilrettelegging av undervisning for elever med fysisk funksjonsnedsettelse og hva de har rett på i sitt skoleløp (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Å føle på dette gapet jeg beskriver innledningsvis viser seg å være gjeldene blant flere kroppsøvingslærere, noe som har kommet frem i tidligere studier (Rekaa et al., 2019; Svendby, 2013). Studiene viser at kroppsøvingslærerne opplever tilpasning av undervisning for funksjonsnedsatte elever som krevende, blant annet grunnet manglende kompetanse og ressurser. Hvis en kroppsøvingslærer opplever det krevende å skulle tilpasse undervisningen, hvordan oppleves da undervisningen for de elevene som trenger ulike former for tilpasning? Dette er et spørsmål jeg har stilt meg selv, og som jeg ønsker å få økt forståelse og kunnskap om etter denne studien.

Inkludering ble tatt inn som et bærende begrep i læreplanverket etter at Norge ratifiserte Salamanca-erklæringen fra 1994 (Bachmann & Haug, 2006, s.87), og implementeringen skapte en endring i skolens tilpasningspraksis. Fra å hovedsakelig tenke at det var elevene som skulle tilpasse seg skolen, ble tanken omgjort til at det er skolen som skal jobbe for å tilpasse seg elevmangfoldet (Haug, 2014). Det viser seg dog å være et mulig gap mellom retorikken om en inkluderende opplæring og det som erfares i praksis (Berg, 2021, s.13). Å følge opp intensjonene om en inkluderende opplæring i kroppsøvingsfaget ser blant annet ut

til å være fordringsfullt (Bredahl, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Standal (2021) mener forklaringen kan ligge i at kroppsøvingens innhold og praksis utfordrer arbeidet med inkludering på en annen måte enn andre teoretiske skolefag. Grunnet utfordringene med å skape en inkluderende opplæring i kroppsøving er det av betydning å undersøke nærmere elevene sine erfaringer med å ta del i kroppsøvingens faget. Elevenes erfaringer fra praksisfeltet vil blant annet ha betydning for utviklingen og arbeidet med å sikre et inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Berg, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg vil med dette studie rette oppmerksomhet mot erfaringene til elever i videregående opplæring som deltar i kroppsøvingens faget med en fysisk funksjonsnedsettelse, og har et ønske om at studiens resultater kan fungere som et bidrag inn i arbeidet om å sikre en inkluderende skole.

Ifølge litteraturstudiet til Wilhelmsen og Sørensen (2017) er det begrenset med forskning som tar for seg erfaringene til elever med funksjonsnedsettelse. Majoriteten av forskningen viser seg hovedsakelig å være konsentrert mot lærerens erfaringer og perspektiver på inkludering i kroppsøving. At få studier har satt søkelys på erfaringene til funksjonsnedsatte barn og unge når det gjelder kroppsøving og inkludering, har tidligere blitt poengtert av Goodwin og Watkinson (2000), Goodwin (2009) og Svendby (2013). I lys av de nevnte studiene er det derfor svært aktuelt å se nærmere på erfaringene til elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøvingens faget, noe denne studien har som formål. Ifølge Berg (2021, s. 5) vil også en synliggjøring av erfaringene til elever med funksjonsnedsettelse trolig tydeliggjøre behovet for endringer i kroppsøvingens faglige praksiser og dermed fungere som et springbrett i utviklingen av en mer likeverdig praksis. Elevperspektivet kan gi feltet et dypere innsikt i hvordan elevene selv opplever å være kroppsøvingselev, og både jeg i yrket som kroppsøvingslærer og forskningsfeltet ta nytte av erfaringene for å optimalisere arbeidet med inkludering.

Den forskningen som jeg har fått oversikt over viser at elever med funksjonsnedsettelse har varierte erfaringer med kroppsøvingens faget (Svendby, 2013; Rekaa et al, 2019; Heggedal, 2020). Erfaringene viser på den ene siden at barn og unge med funksjonsnedsettelse liker kroppsøvingens faget godt, men på den andre siden ser man at opplæringstilbudet i varierende grad er inkluderende og tilpasset deres forutsetninger. Konsekvensen av at det er utfordrende å skape en inkluderende kroppsøvingundervisning er at det gjentatte ganger etableres segregerte «løsninger» for de elevene med funksjonsnedsettelse (Berg, 2021, s. 84). Nyere

forskning viser derfor at enkelte elever med funksjonsnedsettelse har erfart å bli ekskludert i undervisning, noe som står i kontrast fra opplæringens overordna mål (Opplæringslova, 1998). Erfaringene strider også imot konvensjonen til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) som spesifiserer at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal, i likhet med andre, få tilgang til en inkluderende grunnutdanning og de skal ikke utestenges fra utdanningssystemet grunnet sin funksjonsevne (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Sett på bakgrunn av nyere forskning er det behov for å utvikle og kvalitetssikre inkluderingspraksisen av funksjonsnedsatte elever i kroppsøvfaget.

## 1.2 Oppgavens problemstilling og formål

På bakgrunn av elever med nedsatt funksjonsevne sin rett til en inkluderende opplæring, og at deres erfaringer har betydning for arbeidet med å skape en inkluderende opplæring, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer har elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse med kroppsøvfaget»*

Problemstillingen tar for seg elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse, og har til hensikt å belyse deres erfaringer med kroppsøvfaget. Formålet med studien er å rette søkelys på elevenes erfaringer med kroppsøvfagets faglige og sosiale fellesskap, deres rolle som deltaker i kroppsøvfagundervisningen, samt deres opplevelse av medvirkning og utbytte i faget. Elevenes erfaringer vil bli presentert i lys av Haugs (2014) dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Denne dekonstruksjonen vil bli benyttet som et gjennomgående rammeverk avhandlingen, med en utdypet presentasjon i kapittel 2.3.1.

### **Begrepsavklaring**

Studiens problemstilling retter oppmerksomhet mot begrepene erfaring og fysisk funksjonsnedsettelse. Jeg vil derfor gjøre en kort begrepsavklaring for å tydeliggjøre hva jeg legger i begrepene slik de står i problemstillingen.

Begrepet *erfaring* blir forstått som en fellesbetegnelse for en ervervet ferdighet, innsikt eller viten, og denne oppnås gjennom en hendelse, observasjon eller opplevelse (Holmen, 2021; Erfaring, u.å.). *Fysisk funksjonsnedsettelse* blir ansett som et samlebegrep og blir brukt om personer med forskjellige funksjonsnedsettelse (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018). Samlebegrepet omfavner både de personene med synshemming, bevegelseshemming, hørselshemming, utviklingshemming og psykososiale funksjonsnedsettelse (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2022). Rullestolbrukere vil fall inn under samlebegrepet fysisk funksjonsnedsettelse. Hvordan begrepet funksjonshemming defineres og forstås i lys av ulike teoretiske modeller vil jeg ta for meg under kapittel 2.1.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

**Kapittel 1** inneholder en introduksjon og begrunnelse for valg av tema. Problemstillingen for studien presenteres, og hva som legges i begrepene «erfaring» og «deltakelse» blir tydeliggjort. I **kapittel 2** blir det teoretiske rammeverket for studien redegjort. Teori knyttet til funksjonshemming, faget kroppsøving og inkludering vektlegges. Kapittelet avsluttes med en sammenfatning av tidligere forskning på studiens tema. Det teoretiske rammeverket i kapittelet vil danne grunnlaget for videre diskusjon av studiens empiri. I **kapittel 3** fremstilles studiens forskningsdesign, metode og vitenskapelige forankring. I kapittelet vil studiens fremgangsmåte, gjennomføring, kvalitet, etiske betraktninger og analyse bli belyst og diskutert. I **kapittel 4** presenterer jeg funn fra datamaterialet. Funnene blir presentert ved bruk av sitat fra analysen. I **kapittel 5** drøftes empiri opp mot det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og relevant litteratur. Basert på funn vil det bli trukket relevante slutninger for studiens problemstilling. **Kapittel 6** sammenfatter studiens funn som skal svare på problemstillingen, og det vil bli skrevet anbefalinger for videre forskning.

## 2.1 TEORETISK BAKGRUNN

I dette kapitlet gjør jeg rede for teori som gir innsikt i tematikken som løftes i problemstillingen og begrepsavklaringene over, nemlig erfaringer med kroppsøvfingsfaget hos elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse. Det teoretiske rammeverket i dette kapitlet vil danne grunnlaget for videre diskusjon av studiens empiri.

Våre handlinger og forventinger til mennesker med funksjonsnedsettelse vil være influert av hvordan man betrakter funksjonshemming. Betragtningene vil være et resultat av hvilken teoretisk tilnærming man har til funksjonshemming (Barton, 1998). Erfaringene med kroppsøvfingsfaget hos funksjonsnedsatte elever vil blant annet være preget av hvilke forventinger, erfaringer og den teoretiske tilnærmingen læreren har til funksjonshemming (Bredahl, 2021, s. 73). Jeg vil i det følgende ta for meg hvordan selve begrepet funksjonshemming kan forstås, samt tre ulike teoretiske forståelser av funksjonshemming.

### 2.1 Begrepet funksjonshemming

I løpet av de siste 150 årene har det utviklet seg ulike forståelser av funksjonshemming, og det har det vært en pågående endring i hvordan begrepet defineres og tolkes (Tøssebro, 2021). De tre mest dominerende teoribaserte forståelsene av funksjonshemming kan knyttes til en medisinsk forståelse, sosial forståelse og relasjonell forståelse (ibid.). Hovedsakelig har forskjellene mellom de ulike forståelsene dreid seg om hvor mye man skal vektlegge samfunnet og de ytre omgivelsenes betydning for funksjonshemming. Under delkapittel 2.1.1 «Ulike teoribaserte forståelser av funksjonshemming» går jeg nærmere inn på de tre forståelsene og hva som definerer hver enkelt modell. På bakgrunn av at menneskers holdninger og handlinger vil være påvirket av forskjellige definisjoner og forståelser av funksjonshemming (Kassah & Kassah, 2009, s. 21), skal jeg videre gjøre en begrepsavklaring for å tydeliggjøre hvordan «funksjonshemming» forstås i denne oppgaven.

Ifølge Tøssebro (2021, s. 26) bunner et tradisjonelt syn på funksjonshemming i tanken om at det er en mangel eller et avvik hos individet. Hvordan man definerte begrepet funksjonshemming i politisk sammenheng fikk en endring fra år 1977, hvor man gikk fra å kun fokusere på individets sykdom eller mangler (medisinsk modell) til å trekke inn samfunn og omgivelsenes betydning for forståelsen av funksjonshemming (sosial og relasjonell modell) (ibid.). Med utredningen *Fra bruker til borger* (NOU 2011:22) ble det skissert flere

begreper for å beskrive det å være funksjonshemmet fordi de mente det var viktig å skape et skille mellom individuelle og relasjonelle faktorer. Det individuelle dreier seg altså om individet og kroppens funksjonelle begrensninger, og det relasjonelle er uttrykket for de ytre samfunnsmessige aspektene som påvirker kroppens funksjon. Uttrykkene funksjonsnedsettelse og funksjonshemming ble derfor foreslått (NOU 2011:22). Tilsvarende begreper på engelsk er *impairment* og *disability*. Begrepet funksjonsnedsettelse ble uttrykket for det individuelle aspektet, og ifølge Tøssebro (2021, s. 19) bunner årsaken til en funksjonsnedsettelse i det biologiske, kroppslige eller medisinske. Funksjonshemming ble begrepet for det relasjonelle aspektet og tar for seg et eventuelt misforhold mellom individets forutsetninger og samfunnets innretning (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s.35). Funksjonshemming er altså noe som kommer i tillegg til en funksjonsnedsettelse, som en barriere i omgivelsene. Da begrepet funksjonsnedsettelse ble skissert i utredningen «Fra bruker til borger» hadde det ikke som hensikt å erstatte begrepet funksjonshemming, men i følge Tøssebro (2021, s. 26) ser man en tendens til dette i nyere offentlige dokument. I denne studien vil begrepet funksjonsnedsettelse bli brukt for å beskrive det individuelle aspektet og funksjonshemming vil ta for seg det relasjonelle aspektet.

### 2.1.1 Teoribaserte forståelser av funksjonshemming

Mangelen på klarhet i hva som ligger i begrepet funksjonshemming bunner i det faktum at begrepet i realiteten har flere betydninger. Kompleksiteten i begrepet ligger i at funksjonshemming kan beskrive ulike fenomen og det har en forankring i ulike overordnede forståelser (Grue, 2004, s.101; Tøssebro, 2021). Som nevnt har forståelsen av funksjonshemming ofte blitt koblet til enkeltindividet og dens konsekvens av sykdom, skade eller lyte (Tøssebro, 2021, s. 15). Denne forståelsen faller inn under den medisinske forståelsen av funksjonshemming, også kalt den medisinske modell (Grue, 2004, s.103). Her vektlegges medisinske løsninger og tiltak er ofte gjort med hensikt i å bedre den medisinske status for den funksjonshemmede. Den medisinske forståelsesrammen har preget store deler av vår oppfatning av funksjonshemming, og den har en dyp forankring i språk, forskning, kultur, politikk og profesjonell yrkesutøvelse (Barnes et al., 1999). Dette gjelder også i kroppsøvingfaget hvor oppfatningen av funksjonshemming ofte har vært basert på den medisinske forståelsen (Svendby, 2013). En utfordring med den medisinske modellen er at fokuset ofte rettes mot skaden, smerter, medisinerer eller dårlig helse (Kassah & Kassah, 2009, s. 23). Den har også en tendens til å plassere mennesker som har en

funksjonsnedsettelse i rollen som offer og at det er individet selv som skal tilpasse seg omgivelsene (ibid.). Rollen som offer kommer altså av at vedkommen skiller seg ut grunnet sin ulikhet fra majoriteten, og ringvirkningen av dette er at minoriteten bør tilpasse seg det majoriteten har skapt. Den medisinske modellen har blitt utfordret blant annet grunnet sitt individualistiske syn og mangelen på å trekke inn omgivelsenes betydning.

Basert på kritikken har det vokst frem nye måter å forstå funksjonshemming og denne endringen har blitt betegnet som «vendingen mot omgivelsene» (The environment turn) (Tøssebro, 2004, s. 3). Den sosiale modellen er en av perspektivene som retter søkelyset mot menneskeskapte omgivelser og ansees som det største ytterpunktet fra den medisinske forståelsen. I stedet for å rette fokuset mot individers funksjonelle begrensninger, retter den sosiale modellen oppmerksomheten på hvordan det fysiske miljøet skaper funksjonshemmende sosiale barrierer (Tøssebro, 2021, s. 18). Det er altså samfunnet som gjør mennesker funksjonshemmet og en løsning vil innebære samfunnsendringer - ikke individuelle tilpasninger eller rehabilitering (Barnes et al., 1999). Denne måten å forstå funksjonshemming vokste frem på 1970-tallet og det var i lys av dette perspektivet at begrepene som skiller mellom funksjonsnedsettelse (*impairment*) og funksjonshemming (*disability*) ble introdusert.

Deler av kritikken som har oppstått mot den sosiale modellen har vært rettet mot at modellen ikke tar hensyn til subjektet og personlige opplevelser, eller at individuelle begrensninger skaper konsekvenser for den enkeltes deltakelse (Grue, 2004, s.123). Den sosiale modellen fikk fremmet budskapet om å se på samfunnets betydning for funksjonshemming, men med tiden ble det behov for et nytt og mer nyansert perspektiv på funksjonshemming (Shakespeare, 2006). Som en konsekvens av «vendingen mot omgivelsene» (The Environment turn) ble også mer relasjonelle forståelser av funksjonshemming etablert. Den nordiske relasjonelle modellen kan betegnes som en mer holistisk forståelse av funksjonshemming grunnet sin kombinasjon av den medisinske og sosiale modellen (Kassah & Kassah, 2009, s. 30). Kjernen i forståelsen er å se på samspillet mellom individet og det fysiske miljøet, og Ivar Lie anses som den første i Norge til å systematisere en relasjonell forståelse av funksjonshemming på 1970-tallet (Tøssebro, 2021). Lies definisjon er som følger:

*Kjernen i det å være funksjonshemmet er å bli satt utenfor deltakelse i livssammenhenger som anses som viktige i det samfunn en lever. I hovedsak dreier det seg om praktiske problemer som er et resultat av manglende samsvar mellom funksjonsevne hos personen og funksjonskrav i miljøet. (Lie, 1989, s. 11).*

Som Lie peker på, er det å bli satt utenfor deltakelse i livssammenhenger kjernen i det å være funksjonshemmet. Med utgangspunkt i den rasjonelle modellen vil funksjonshemming altså forstås som et misforhold mellom individets kapasitet og samfunnets krav. Modellen har også blitt betegnet som Gap-modellen eller en miljørelativ modell fordi den tar for seg gapet mellom funksjonsevne og omgivelsenes krav til funksjon (Tøssebro, 2021, s. 23). På samme måte som en rasjonell forståelse av funksjonshemming ønsker man i arbeidet med inkludering i kroppsøving å rette oppmerksomheten på samspillet mellom elevenes forutsetninger og fagets kjennetegn, fagutøvelsen og klassemiljøet (Wendelborg & Paulsen, 2014).

## 2.2 Nasjonale føringer og planverk

Formålet til denne studien er å undersøke hvilke erfaringer elever i videregående opplæring med funksjonsnedsettelse har med å delta i kroppsøvingfaget. Grunnet relevansen mellom elevenes erfaringer og deres rettigheter i utdanningsløpet skal jeg videre gjøre rede for nasjonale føringer og planverk som har betydning for elevenes rett til inkludering, tilpasset opplæring og universell utforming i skolesammenheng.

I overordnet del av læreplanverket står det skrevet at skolens praksis skal basere seg på prinsippet om inkluderende læringsmiljø og det skal utvikles et fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ulike operasjonaliseringer og forståelser av inkluderingsbegrepet vil jeg gå dypere inn på i under kapittelet «2.3. Inkludering». Prinsippet om inkluderende opplæring ble først innlemmet i læreplanverket i 1996 etter at Norge signerte Salamancaerklæringen fra 1994, og siden har inkludering erstattet integrering som et kjernebegrep i norsk opplæring (Haug, 2019). Fra å basere seg på en integreringsprosess som ofte resulterte i at elevene selv skulle tilpasse seg skolen, ble fokuset rettet mot skolens evne til å inkludere og legge til rette for elevmangfoldet (Haug, 2014, s. 17). Salamancaerklæringen bidro med å sikre bedre utdanningsrettigheter for alle skoleelever fordi erklæringen stilte skolen ansvarlig for å inkludere alle elever uansett



forutsetninger og individuelle behov, samt skape en god opplæring for alle (UNESCO, 1994). For skoleelever med en funksjonsnedsettelse har de i lys av Salamancaerklæringen og læreplanverket en rett på å bli inkludert i skolens opplæringstilbud og de skal få være en del av et fellesskap som fremmer helse, læring og trivsel. Retten til inkludering i skolen er også nedfelt i FN sin konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne som ble vedtatt i 2006 (FN-sambandet, 2022). FN-konvensjonen trådte i kraft i 2008 og hovedformålet er å sikre at personer med nedsatt funksjonsevne får realisert sine menneskerettigheter. Konvensjonen tar også sikte på å motvirke diskriminering (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Det står skrevet i artikkel nummer 24 at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning og at de ikke skal utestenges fra det allmenne utdanningssystemet grunnet sin funksjonsevne. Videre blir det poengtert at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal, i likhet med andre, få tilgang til en inkluderende og gratis grunnutdanning i sitt lokalsamfunn (ibid.).

I realiseringen av en inkluderende opplæring vil tilpasning og tilrettelegging av undervisning stå sentralt (Haug, 2014, s. 18). Opplæringsloven (1998) § 1-3. «tilpasset opplæring» peker på at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Dette vil si at for en elev som deltar i kroppsøvningsfaget med en funksjonsnedsettelse vil ha en lovmessig rett på å få undervisning tilpasset og tilrettelagt slik at vedkommende kan delta ut fra sine forutsetninger (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). Ifølge læreplanverkets overordna del skal skolen tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har følgelig et ansvar i å skape likeverdige muligheter til læring og utvikling og dette gjelder også for elever med en funksjonsnedsettelse. Om en elev ikke oppnår tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har eleven krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Retten til tilpasset opplæring i opplæringsloven samsvarer med FN sin konvensjon for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Under punkt 2c i artikkel nummer 24 presiserer konvensjonen at elever med nedsatt funksjonsevne har krav på at skolen sikrer rimelig tilrettelegging ut fra behovet til den enkelte (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

I tillegg til retten om en inkluderende og tilpasset opplæring har elever med funksjonsnedsettelse rett på individuell tilrettelegging av lærested, læremidler og eksamen

(Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). I Opplæringsloven (1998, § 9 A-7) står det skrevet at skolen skal sørge for å tilrettelegge det fysiske miljøet slik at elever med funksjonsnedsettelse blir tatt hensyn til. Dette tilsier at skolen står ansvarlig i å vurdere om skolemiljøet er tilrettelagt i samsvar med loven. Tilrettelegging av det fysiske miljøet blir i Likestillings- og diskrimineringsloven betegnet som universell utforming og defineres følgende «Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse» (2017, § 17). I lys av Likestillings- og diskrimineringsloven og Opplæringsloven bør skolen gjøre en vurdering av sine fysiske forhold, og på de skolene hvor det ferdes elever i rullestol bør en ta stilling til utstyr som ramper, heiser, døråpnere og gulvets eller bakkens underlag. Disse faktorene vil ha betydning for hvor godt de fysiske forholdene er tilrettelagt for en elev som benytter rullestol.

## 2.3 Inkludering

I Barne- og likestillingsdepartementets (2018, s. 35) strategiplan for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse defineres inkludering som et overordnet mål i vårt samfunn. Videre presiseres det at inkludering bygger på intensjonen om å gi alle like muligheter til samfunnsdeltakelse. I lys av intensjonen stilles det krav til at samfunnet, samfunnets institusjoner og offentlige tilbud tilpasses hele målgruppen (ibid.). For en institusjon vil altså kjernen i arbeidet med inkludering være å øke individets deltakelse, samt motarbeide segregasjon (Booth, 1996, sitert i Bachmann & Haug, 2006, s. 87).

Salamanca-erklæringen fra 1994 bygger på forståelsen om at en inkluderende orientering er velegnet for å skape muligheter for læring og utdanning for alle (UNESCO, 1994). Etter at Norge ratifiserte Salamanca-erklæringen har inkludering blitt tatt inn som et bærende begrep i læreplanverket og andre nasjonale dokument som tar for seg skolens opplæringstilbud (Bachmann & Haug, 2006, s.87). Implementeringen av inkludering skapte en endring i skolens tilpasningspraksis. Fra å hovedsakelig tenke at det var elevene som skulle tilpasse seg skolen, ble tanken omgjort til at det er skolen som skal jobbe for å tilpasse seg elevmangfoldet (Haug, 2014). Definisjonen av inkludering i Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 11) viser at inkludering i skolen handler om at alle barn og elever skal få oppleve å være en del av fellesskapet. Elevene skal også føle seg trygge, få erfare at de er betydningsfulle og

medvirke i eget opplæringstilbud. Et viktig prinsipp er at elevene skal få like muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger (ibid.). For at inkludering skal realiseres i skolen peker Bachmann og Haug (2006) på viktigheten av arbeidet knyttet til inkludering og hva dette innebærer. Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 89) ligger arbeidet i å utvikle kvaliteten og organiseringen av undervisningen, innholdet og arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen.

### 2.3.1 Dimensjoner ved inkludering

Nilsen (2017) har en didaktisk tilnærming til inkludering og forklarer inkludering med utgangspunkt i tre dimensjoner ved begrepet; den fysiske-, sosiale- og faglige dimensjonen. Den *organisatoriske og fysiske* dimensjonen ved inkludering handler hovedsakelig om hvor elevene får sin opplæring og hvilke organiseringsformer som blir benyttet (Nilsen, 2017, s. 24). Opplæringen kan finne sted i fellesskap med hele klassen, i mindre grupper eller i enkeltundervisning, og organiseringen vil ha direkte betydning for hvilken tilgang elevene har til fellesskapet (ibid.). Den *sosiale* dimensjonen handler om hvilke muligheter elevene har til å være delaktig i det sosiale fellesskapet og hvilke relasjoner de har til hverandre og læreren (Nilsen, 2017, s. 26). I den sosiale dimensjonen går man også dypere inn på hvilken grad elevene samarbeider, omgås med hverandre og faktorer som har betydning for elevenes opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet (ibid.). Den tredje dimensjonen er en *faglig og kulturell side* ved inkludering. Denne dimensjonen handler om elevenes tilgang til å delta i et faglig fellesskap. Det kan knyttes til hvilken grad de har mulighet til å arbeide sammen om noe, dele et felles faglig innhold og om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer i opplæringen (ibid.). Sett på bakgrunn av at man analytisk kan skille mellom de ulike dimensjonene, poengterer Nilsen (2017, s. 24) at det er samspillet mellom dimensjonene som er avgjørende for elevenes helhetsopplevelse med inkludering.

Videre trekker Nilsen (2017, s. 24) frem viktigheten i å vurdere og analysere de ulike dimensjonene, både fra en objektiv og subjektiv side. Det objektive perspektivet, kan også omtales som et utenfra-perspektiv, vil kunne konstatere kjennetegn ved opplæringssituasjonen ut fra hvordan planverket, styringsdokument, skolen, skolens ansatte og andre ytre organer legger til rette for inkludering (ibid.). Læringsmiljøet vil være speilet av blant annet lærerens faglige skjønn og organiseringsevner, samt skolens ressurser, rammer og kultur for

inkludering. Det subjektive perspektivet handler om hvordan individet, altså eleven selv, opplever seg inkludert både i den organisatoriske og fysiske dimensjonen, sosiale dimensjonen og faglig og kulturelle dimensjonen. Det subjektive perspektivet tar for seg elevenes opplevelse og erfaringer ved inkludering og det er elevperspektivet denne studien ønsker å fremheve.

### **Ambisjoner i en inkluderende skole**

Begrepet inkludering er svært komplekst, noe Haug (2014, s.11) underbygger med begrunnelsen om at begrepet kan ha ulike betydninger på forskjellige nivå og områder. Grunnet inkluderingsbegrepets kompleksitet har Haug (2003, 2014) skapt en dekonstruksjon av begrepet, nettopp for å få frem begrepets ulike og aktuelle forståelselement. Med ønske om å øke kvaliteten på opplæringen har Haug rettet fokus mot noen forhold som hele utdanningssystemet må arbeide for å forbedre. Haug (2003, 2014) skiller disse elementene inn i en vertikal og horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen tar for seg de ulike nivåene i forvaltningen, dette er ofte stat, kommune og skole. Statens verdi, ideologi og politikk som gjelder inkludering er vedtatt i styringsdokument, og det er forventet at disse blir støttet i alle ledd helt ned til det enkelte klasserom og den enkelte lærer (Haug, 2014, s. 13). Den horisontale dimensjonen viser hva inkludering handler om og disse konkretiseres til fire praktiske utfordringer alle aktører må arbeide for å forbedre i en inkluderende skole. Inspirert av Haug (2014) sin fremstilling eksemplifiserer jeg Haug sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet inn i følgende modell:

	Å sikre fellesskap	Å sikre deltakelse	Å sikre medvirkning	Å sikre utbytte
Stat	<i>Inkludering som verdi, ideologi og politikk og praksis</i>			
Kommune				
Skole				
Lærer Klasserom				

Elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget vil blant annet være preget av hvordan utdanningssystemet møter utfordringene om å sikre fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Jeg skal derfor tydeliggjøre hva Haug (2014) legger i disse:

### Fellesskap

Alle barn og unge skal få være medlem av en gruppe, en klasse eller skole, og alle skal få ta del i det sosiale fellesskapet med sine medelever (Haug, 2014, s.13). I lys av å sikre fellesskap vil den pedagogiske utfordringen være å differensiere og tilpasse undervisningen for alle elevene slik at de kan delta i klassens læringsfellesskap (Unhjem et al.,2021, s. 27). Det motsatte av inkludering i fellesskap er praksiser basert på segregering og eksklusjon.

### Deltakelse

På lik linje som at barn og unge skal få ta del i et sosialt fellesskap, skal de få ta aktiv del i det faglige og pedagogiske opplæringstilbudet (Haug, 2014, s. 31). Å delta i opplæringstilbudet vil dog ikke være en garanti for læring, men en forutsetning. Ifølge Unhjem, Fasting & Olsen (2021, s. 27) vil det å delta innebære å kunne bidra inn i fellesskapet og samtidig kunne ta nytte av fellesskapet, og en viktig faktor er at disse elementene må skje ut fra den enkeltes forutsetninger (Haug, 2014, s. 13).

### Medvirkning

Innenfor opplæringen skal alle barn og foreldre ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og ta del i samtaler som handler om elevens opplæringstilbud. (Haug, 2014, s.33). Haug omtaler medvirkning som å øke demokratiseringen. Ifølge Haug (2014, s. 34) skal ikke sikringen av medvirkning bety at skolen eller læreren nødvendigvis skal sørge for at alle skal få det som «de» vil, men viktigheten ligger i at innspillene og synspunktene får komme frem og bli vurdert på tilsvarende nivå som andres. I lys av skolens ønske om demokratiopplæring og tanken om en inkluderende skole står medvirkningsaspektet sentralt. Unhjem, Fasting & Olsen (2021, s. 28) trekker frem noen pedagogiske utfordringer ved medvirkningsprinsippet, blant annet å la alle elevers synspunkter kommer frem, bli hørt, vurdert og tatt hensyn til.

### Utbytte

Skolen er ansvarlig å sikre at barn og unge får utbytte av opplæringen, både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13). Utbytte viser seg, i henhold til Haug (2014), å være et resultat av de tidligere nevnte utfordringene ved en inkluderende skole. Utbyttet er altså et resultat av å være en del av et fellesskap, være deltaker og få mulighet til å medvirke i opplæringstilbudet. Et spørsmål en kan stille i henhold til utbytte er; hva er et godt utbytte? Tradisjonelt har utbytte blitt målt i faglige resultater, men gjennom skolens opplæringstilbud kan man også

oppnå et utbytte gjennom mestring, skaperglede, tillit, respekt, engasjement og andre viktige områder som påvirker elevens læring og utvikling (Haug, 2014, s. 35).

## 2.4 Kroppsøving

For å kunne skape en dypere forståelse for hvordan elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøvingsfaget, vil det være relevant å se nærmere på hva som kjennetegner kroppsøvingsfaget, hvordan det har utviklet seg i løpet av historien og hvordan faget ofte utspiller seg i praksis. I det følgende tar jeg for meg elementer som er med på å legge grunnlaget for kroppsøvingsfaget, herunder fagets formål, kjerneelementer og vurderingsarbeid. Videre beskrives de mest sentrale skiftene i utviklingen av faget og det rettes søkelys på hvilke aktiviteter, undervisningsmetoder og diskurser som utspiller seg i praksis.

### 2.4.1 Kroppsøvingsfagets egenart.

Faget kroppsøving skal blant annet stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.2). I kroppsøvingsfaget skal elevene lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, og læringen skal skje gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (ibid.). I læreplanen for kroppsøving står det at faget skal jobbe for å realisere opplæringens verdigrunnlag, og det vil være sentralt å skape et inkluderende fellesskap der mangfold anerkjennes som en ressurs (ibid.). Et inkluderende fellesskap vil kreve anerkjennelse av forskjellighet og en holdning om at alle er likeverdige deltakere uavhengig av forutsetninger. En funksjonsnedsettelse hos en elev skal ikke være årsaken til ekskludering fra undervisning eller læringsfellesskapet, men heller aksepteres og anerkjennes som en ressurs inn i læring- og dannelsesutviklingen hos alle elever. Et viktig element som blir poengtert flere ganger i læreplanen for kroppsøving er at alle elever skal lære å delta i aktiviteter sammen med andre (ibid.). Dette krever at elevene samarbeider om ulike oppgaver og det kan derfor forventes samarbeid mellom elever med og uten funksjonsnedsettelser.

I lys av arbeidet med ny læreplan i kroppsøving (KRO-01-05) ble det i 2018 vedtatt tre kjerneelementer for kroppsøvingsfaget. Kjerneelementene i et fag gir en indikasjon på fagets prioriterte retning og innhold. I kroppsøving er kjerneelementene: 1. Bevegelse og kroppslig

læring, 2. Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og 3. Uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 1). Kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* handler i hovedsak om at elevene skal få erfare å være i bevegelse, både alene og sammen med andre, samt oppnå kroppslig læring gjennom lek og øvelse i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Bevegelsesutfoldelsen skal skje ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* legger vekt på at elevene skal få løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, samt få rom til å reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Dette stiller blant annet krav til anerkjennelse av forskjellighet og inkludering av alle uavhengig av forutsetninger (ibid.). Det tredje kjerneelementet *uteaktiviteter og naturferdsel* dreier seg om at elevene skal gjennom varierte uteaktiviteter få utforske naturen i nærområdet. Fokus vil være rettet mot naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel (ibid.). De tre kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving viser at opplæringen skal inkludere mangfoldet og legge vekt på både samhandling, læringsfellesskap, likeverd, bevegelsesglede og aksept for forskjellighet (Berg, 2021, s. 108).

Et element som bidrar til å skille kroppsøving fra andre skolefag er fagets vurderingsgrunnlag. Generelt er kompetansemålene i hver enkelt læreplan grunnlaget for vurdering og vanligvis inkluderes ikke innsats. Dette gjelder dog ikke i kroppsøving fordi innsats er en del av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det som vil ligge til grunn for vurdering i kroppsøving vil være elevens innsats kombinert med det som er beskrevet som kompetanse i læreplanen for kroppsøving. Kompetanse i kroppsøving er blant annet å øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Videre er det kunne reflektere over egen utvikling, samarbeide med andre og kunne tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse (ibid.). Avslutningsvis blir kompetanse i kroppsøving beskrevet som evnen til å utfordre egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer. Innsats i kroppsøving defineres som følgende:

*Innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet 2021b).*

Ut fra Utdanningsdirektoratets beskrivelse av innsats ser man at elevens egne forutsetninger igjen får en sentral rolle i faget. Dette kan fremstå som en motsetning fra det som står skrevet i opplæringsloven. Opplæringsloven visert til at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag (Opplæringslova, 1998), men Utdanningsdirektoratet beskriver dog to forhold som viser hvordan elevenes forutsetninger skal forstås ved vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det første er viktigheten av å forstå elevenes forutsetninger i lys av kroppsøvingfagets egenart og målet om at elevene skal få muligheten til å delta og utvikle seg ut fra sitt eget utgangspunkt. I læreplanen for kroppsøving inkluderes uttrykket *elevenes forutsetninger* i selve kompetansebeskrivelsen, og det vil derfor være mulig for en kroppsøvingslærer å velge læringsaktiviteter tilpasset elevens forutsetninger, elevgruppen eller enkeltelever (ibid.). Den andre faktoren er forskjellen mellom å bruke forutsetninger som en del av grunnlaget for vurdering og det å la kjennskapet til elevenes forutsetninger få en innvirkning på vurderingsarbeidet (ibid.). En elev med fysisk funksjonsnedsettelse vil trolig ha et annet utgangspunkt for deltakelse enn sine medelever, og ut fra beskrivelsen til Utdanningsdirektoratet (2021b) vil det være nødvendig for en kroppsøvingslærer å ha kjennskap til elevenes forutsetninger for å sikre både deltakelse og utbytte av undervisning.

#### 2.4.2 Trekk ved kroppsøvingfagets praksis

For å kunne forstå hvordan kroppsøvingfaget utspiller seg i dag, vil det være relevant å belyse fagets historiske kontekst og utvikling. Kroppsøvingfaget har sine røtter fra militæret og fagets innhold var i starten basert på innlæring av militær gymnastikk for gutter (Augestad, 2003). Dette kunne være for eksempel marsjering, våpentrening og eksersis. Med tiden fikk jentene delta i undervisning og man gikk bort fra militær gymnastikk til flere former for gymnastikk (kvinnegymnastikk, turn og svensk gymnastikk) (ibid.). I senere tid fikk ulike idretter/konkurransetidretter, lek og friluftsliv en mer sentral rolle i kroppsøvingfaget. Legitimeringen av kroppsøvingfaget har endret seg i takt med fagets historiske utvikling og fagets legitimeringsgrunnlag har både vært lent mot en helsediskurs, idrettsdiskurs og dannelsesdiskurs (Ommundsen, 2008). Utgangspunktet for *helsediskursen* er relatert til de samfunnsmessige helseutfordringene vi har knyttet til inaktivitet og livsstilssykdommer (Webb et al. 2008). Potensialet i kroppsøvingundervisningen rettes altså mot hvilken helseeffekt undervisningen gir (Aasland et al. 2017) og hvilken overføringsverdi fagets aktivitetsnivå har for generelt økt læringsutbytte og konsentrasjon (Berg, 2021).



*Idrettsdiskursen* bygger på tanken om at læring i kroppsøvfingsfaget skjer gjennom idrettsrelaterte aktiviteter og fysisk-motoriske ferdigheter (Ommundsen, 2013). Kritikken som rettes mot idrettsdiskursen er blant annet at diskursen fører til mangelfullt fokus på pedagogikk og didaktikk i undervisningen (Annerstedt, 2007). Forståelsen om at kroppsøvfingsfaget skal bidra til allmenndannelse, altså en helhetlig utvikling av elevene, er grunnlaget for *dannelsesdiskursen* (Ommundsen, 2013, s. 157). Dannelsesprosessene i kroppsøving skal skje gjennom utvikling av blant annet kroppslig danning, også sett på som kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og evne til å beherske fysisk-motoriske aktiviteter (Ommundsen, 2013, s. 162). I nyere tid er det dannelsesdiskursen som har blitt fremstilt som svært sentral for dagens legitimering og det er anbefalt at denne skal utspille seg i praksis (ibid.). Parallelt med etableringen av dannelsesdiskursen har det med tiden vært en økende aksept for forskjellighet i kroppsøvfingsfaget. Aksepten for ulike forutsetninger ser man blir nedfelt i opplæringens verdigrunnlag og mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kjerneelementene som er nedfelt i den nye reviderte læreplanen for kroppsøving (KRO01-05) legger også tydelig vekt på anerkjennelse av forskjellighet og inkludering av alle uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I løpet av de siste tjue årene har kroppsøvfingsfagets praksis i mindre grad endret seg, dette til tross for at faget har blitt obligatorisk for alle elever, uansett forutsetninger (Berg, 2021, s. 22). Basert på kartleggingsstudien gjort av Moen et al. (2018) viser det seg at kroppsøvfingsfaget har i nyere tid en tilnærming preget av en idrett- og prestasjonsdiskurs. Dette samsvarer med annen forskning (Aasland, 2019; Moen et al., 2015; Svendby, 2013; Sæle, 2017). Innholdet i undervisningen ser ut til å ha mye fokus på ballspill og grunntrening, mens moderne aktiviteter og dans får mindre plass i undervisningen. Studien tyder på at den mest dominerende undervisningsmetoden er basert på instruksjon og kommando, også kjent som tradisjonell lærerstyrt undervisning (Moen et al., 2018). Det viser seg også at det stort sett er kroppsøvfingslæreren som bestemmer innholdet i undervisningen. Kroppsøvfingsfaget bærer tydelige preg av at gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger har en tilnærmet fasit, og det er begrenset hvor fritt elevene får utforske og finne ulike løsninger på forskjellige bevegelsesoppgaver (Tinning, 2011; Kirk, 2010, henvisning i Berg, 2021, s. 23). Ellen Berg (2021, s. 25) peker på ulempen med en slik form for avgrensning og eksemplifiserer at kropper som ikke oppnår et visst ideal vil kunne ekskluderes fra undervisning. Ekskludering som et resultat av man har ulike forutsetninger for bevegelse står i kontrast til kroppsøvfingsfagets

læreplan. For elever med fysisk funksjonsnedsettelse kan forhåndsbestemte krav til bevegelsesevne by på utfordringer ved deltakelse, nettopp fordi det ubevisst har blitt konstruert en «riktig måte» å utføre en bevegelse.

I tillegg til fagets idrett- og prestasjonsdiskurs kan det virke som at fokuset i kroppsøvfingsfaget er rettet mot å oppnå mest mulig fysisk aktivitet hos elevene (Berg, 2021, s. 46). Tanken om å implementere mest mulig aktivitet i undervisningen legitimeres ofte med en helsediskurs. En slik oppfatning mener Berg (2021, s. 47) kommer fra tanken om at aktiv deltakelse i kroppsøving er veien å gå for å oppnå god helse. Videre kan det se ut til at fagets aktivitetsdiskurs begrunnes med at mye aktivitet i ulike former vil øke sjansen for at elevene blir introdusert til en aktivitet de ønsker å gjøre resten av livet (ibid.). Tanken om å implementere flest mulige aktiviteter i faget kan i teorien høres bra ut, men det stiller krav til å introdusere både tradisjonelle og utradisjonelle aktiviteter – ikke bare gjenta de mest kjente lag- eller ballidrettene. I likhet med ønske om høyt aktivitetsnivå, ser det ut til at kroppsøvfingsfaget bygger på ønske om å forbedre og utvikle elevene, gjerne gjennom forbedring av helse eller ferdigheter. Utfallet av en slik funksjonsforbedrende verdi kan være at elever med funksjonsnedsettelse heller velger fysioterapibehandling fremfor å delta i fellesskapet i kroppsøvfingsundervisningen fordi de nødvendigvis ikke opplever samme forbedring som sine medelever (Berg, 2021, s. 49). Denne funksjonsforbedrende tankegangen er gjenkjennbar i en medisinsk forståelse av funksjonshemming. I lys av en medisinsk forståelse vil ofte trening, behandling eller rehabilitering anses som hensiktsmessig (Berg, 2021, s. 123).

På tross av politiske føringer som tilsier at testing ikke skal benyttes i vurdering i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b), ser det ut til enkelte elevers prestasjoner blir i praksis både målt og testet i kroppsøving (Berg, 2021, s. 39). Hvor raskt en elev løper på 60 meteren kan ikke lengre være grunnlaget for vurderingen. Trolig er denne test-kulturen et resultat av en dominerende idrett- og prestasjonskultur (Berg, 2021, s. 52). Vektlegging av prestasjon, idrett og testing i kroppsøving ser ut til å prege enkelte elevers læring og deltakelse i faget på videregående (Pedersen mfl., 2019), og dette gjelder både de med og uten funksjonsnedsettelse. Det skal dog nevnes at en løpstest kan bli benyttet hvis elevene skal lære om for eksempel treningsplanlegging og utvikling. Da kan en løps- eller spensttest bli benyttet for at elevene skal lære om progresjon eller stagnering i treningsplanleggingen. Opplevelsen av å bli testet oppleves også ulikt mellom elevene som driver aktivt med idrett på

fritiden eller ikke (Säfvenbom mfl., 2014, henviset i Berg, 2021, s. 39). Elever med bakgrunn fra idretten opplever ikke denne test-kulturen like negativt som sine med-elever (ibid.). For elever med funksjonsnedsettelse kan en test-kultur oppleves problematisk og stigmatiserende fordi testene ofte er utarbeidet og lagd for «funksjonsfriske» personer (Berg, 2021, s. 52).

### 2.4.3 Kroppsøving, inkludering og funksjonshemming

Som en avslutning på kapittelet ønsker jeg å knytte særtrekkene ved kroppsøvingfaget opp mot delaspektet inkludering og funksjonshemming.

Ellen Berg (2021, s. 13) mener at det er et gap mellom retorikken om en inkluderende og likeverdig opplæring i kroppsøving og det som erfares i praksis. I kroppsøvingfaget viser det seg å være fordringsfullt å følge opp intensjonene om en inkluderende opplæring (Bredahl, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017), og en mulig forklaring kan ligge i at kroppsøvingfagets innhold og praksis utfordrer arbeidet med inkludering på en annen måte enn andre teoretiske skolefag (Standal, 2021, s. 19). Kroppsøvingfaget domineres også av en prestasjons- og idrettsspesifikk tilnærming, noe som gjør det mer krevende å skulle inkludere alle elever uansett forutsetninger (Aasland et al. 2019). Konsekvensen av at det er utfordrende å skape en inkluderende kroppsøvingundervisning er at det gjentatte ganger etableres segregerende «løsninger» for de elevene med funksjonsnedsettelse (Berg, 2021, s. 84). Kjennetegnet til segregerende eller ekskluderende praksiser er at elevene ikke deltar i klassens læringsfellesskap. Som et resultat av segregerende praksiser har elever med funksjonsnedsettelser erfaringer med å veksle mellom å være en del av/ikke en del av klassefellesskapet i kroppsøvingfaget (Berg, 2021, s.34). Aksepten for segregerte og ekskluderende løsninger i skolen og i kroppsøvingfaget er i mindre grad utfordret. Behovet for å synliggjøre, problematisere og utfordre denne form for praksis er en nødvendighet om man ønsker den «inkluderende skolen» (Berg, 2021, s.21).

Det eksisterer også oppfatninger om at inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving skaper negative konsekvenser for medelevene fordi inkluderingen fører til at medelevene ikke får gjennomført bestemte aktiviteter (Berg, 2021, s.89). Oppfatningen er basert på at elever med funksjonsnedsettelse er kilden til problemet, ikke nødvendigvis kroppsøvingfagets innhold, organisering eller gjennomføring. Ifølge Standal (2021, s.22) er

dette feilaktige fordommer som bør utfordres. På samme måte bør man utfordre holdningene og praksisen hos kroppsøvingslærere som ofte anser elevens diagnose og funksjonsnedsettelse som den største utfordringen til deltakelse i faget (Flintoff et al., 2008).

I arbeidet med å skape et inkluderende kroppsøvingsfag for elever med funksjonsnedsettelse bør man anerkjenne viktigheten av relasjonen og kommunikasjonen mellom lærer og elev (Berg 2021, s. 74). Det viser seg at relasjonen har betydning for om elevene erfarer et inkluderende eller ekskluderende kroppsøvingsfag. Anbefalt bør kroppsøvingslæreren utvikle kunnskap om eleven, samt reflektere over hva som kan bidra til gode relasjoner og omsorgsfulle undervisningsstrategier (Moen mfl., 2019). Evnen til å skape en god relasjon henger tett sammen med pedagogisk nærvær. Pedagogisk nærvær i kroppsøving fordrer at kroppsøvingslæreren har et engasjement og interesse for andre, innlevelse og innsikt i elevenes læring, variasjon og fleksibilitet (Arnesen, 2004; Møller, 2012, henvisning i Berg, 2021, s.74). Relasjonen mellom kroppsøvingslæreren og eleven med funksjonsnedsettelse kan derfor aktivt bli brukt som et virkemiddel for å sikre et mer inkluderende opplæringstilbud for eleven i kroppsøving. Dialogen kan etablere avklaringer rundt hvilke forventninger læreren skal ha til eleven med funksjonsnedsettelse, samt diskusjon rundt hvilke tiltak som vil være en støtte i kroppsøvingsundervisningen (Bergkvist et al., 2020, s. 50).

Tiltak som også kan bidra til økt inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving er implementering av hjelpemidler, utstyr og/eller en ressursperson i undervisningen (Bergkvist et al., 2020, s. 116). Ved bruk av hjelpemidler i undervisningen vil elever med funksjonsnedsettelse trolig lettere kunne delta med de forutsetningene man har. Dette kan videre føre til at elevene føler seg som en mer fullverdig deltaker inn i den spesifikke aktiviteten og lettere kan tilby sine ressurser og utvikle seg som deltaker (ibid.). Bergem (2018) poengterer dog at kunnskap om aktivitetshjelpemidler er mangelfull blant kroppsøvingslærere, og foreslår derfor overføring av kunnskap mellom kroppsøvingslærere og for eksempel terapeuter. En slik overføring av kunnskap kan eksempelvis finne sted under et kartleggingsmøte på skolen hvor hensikten er å planlegge for optimalt utbytte av undervisningen til den enkelte elev med funksjonsnedsettelse. I skolesammenheng blir ofte en assistent brukt som ressursperson for å hjelpe til i opplæringen. Ellen Berg (2021, s.85) trekker frem ulike forskningsstudier som viser at bruken av assistent kan både ha en positiv og/eller negativ påvirkning når det gjelder elevenes selvstendighet og relasjoner til hverandre. Videre fremmer Berg at bruken av faglærere som ressurspersoner ser ut til å være mindre

aktuelt i kroppsøvningsfaget enn i andre fag, og på grunn av dette benyttes det ofte ufaglærte assistenter med manglende kompetanse på feltet. Dette kan skyldes kroppsøvningsfagets lave status (ibid.). En negativ konsekvens ved bruken av ufaglærte assistenter kan være at det skapes segregerende former for opplæring fordi ufaglærte assistenter mangler kompetansen for å gå inn og styrke opplæringstilbudet (Morley, Bailey, Tan og Cooke (2005), henvist i Berg, 2021, s. 85). Som et resultat av manglende kompetanse vil ofte kvaliteten i assistentens arbeid i kroppsøvningsfaget være personavhengig, samt bære preg av tilfeldigheter.

## 2.5 Forskning på feltet

### 2.5.1 Søkeprosessen

I prosessen med å skaffe oversikt over nyere forskning på tematikken vedrørende elever med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med kroppsøvningsfaget, valgte jeg å benytte meg av systematisk søking. Jeg valgte å gjennomføre mine systematiske søk på databasen Google Scholar og ERIC, og begrepene som ble benyttet var:

- Funksjonshemming (disability)
- Kroppsøving (physical education/PE)
- Rullestol (wheelchair)
- Inkludering (inclusion)

Ved første søk i databasen Google Scholar på begrepet «funksjonshemming» fikk jeg 989 resultat. Grunnet stort nedslagsfelt ble jeg nødt å kombinere flere søkeord. Søket «funksjonshemming» og «kroppsøving» ga 144 resultat, hvor to av resultatene var relevante oversiktsartikler. Kombinasjonen av begrepene «funksjonshemming», «kroppsøving» og «rullestol» ga 25 resultat. Begrepene «funksjonshemming», «kroppsøving», «rullestol» og «inkludering» ga totalt 22 resultat. Jeg gjennomførte samme søkeprosedyre på databasen ERIC, men brukte engelske begrep og huket av på at resultatene skulle være «publication type: research». Søket på ordet «disability» ga 7164 resultat. Begrepene «disability» og «PE» ga 38 resultat. Kombinasjonen «disability», «PE» og «wheelchair» ga ingen resultat, men begrepene «disability», «PE» og «inclusion» ga 14 resultat.

Inklusjonskriteriene for litteratursøkingen var at artiklene skulle være skandinavisk- eller engelskspråklig, ikke mer enn fem år gammel og fagfellevurdert. Artiklene skulle være knyttet til skole og kroppsøvningsfaget, omhandle også elever på videregående skole, samt sette søkelys på fysiske funksjonsnedsettelse. I søkeprosessen valgte jeg å ekskludere artikler som tok for seg kun elever med utviklingshemming, forskning på paraidrett og aktivitetshjelpemidler, lærerens erfaringer og foreldres tanker om inkludering.

Det systematiske litteratursøket ga meg to oversiktsartikler (Wilhelmsen, 2019; Rekaa et al., 2019), én forskningsartikkel (Alves et al., 2020) og en mastergrad (Heggedal, 2020). I tillegg til resultatene fra litteratursøket har jeg valgt å implementere én doktorgrad grunnet sin betydning og relevans for forskningsfeltet (Svendby, 2013).

## 2.5.2 Utvalgte forskningsfunn

Terese Wilhelmsen (2019) sin doktoravhandling hadde som formål å identifisere eventuelle mangler i kunnskapsbasen om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvningsfaget, samt undersøke hvordan inkludering i kroppsøving oppleves og erfares av barn med nedsatt funksjonsevne og deres foreldre. I forskningsprosjektet ble det benyttet en flermetodisk tilnærming (Wilhelmsen, 2019). Ett av studiene i doktorgraden viser at tidligere forskning har i stor grad konsentrert seg om lærerens erfaringer og perspektiver på inkludering i kroppsøving, og at det er begrenset med forskning på erfaringene til barn med funksjonsnedsettelse og deres foreldre (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). En annen studie tok sikte på å utforske inkludering i kroppsøving og hvilke erfaringer 15 barn med nedsatt funksjonsevne og 26 foreldre har med dette (Wilhelmsen, Sørensen, & Seippel (2018), henvist i Wilhelmsen, 2019). Resultatene i intervjustudien viste en kompleksitet i barnas erfaringer. Videre funn viser at barn med nedsatt funksjonsevne står i fare for å bli marginalisert i kroppsøving og at det er flere som ikke får den undervisningen de har rett på. Resultatene angående foreldrenes erfaringer viser at mangel på rutiner som sikrer systematisk kroppsøvningsrelatert skole-hjem-samarbeid skaper begrensninger for foreldrenes evne i å ta informerte avgjørelser angående deres barns utdanning. En påfølgende studie rettet oppmerksomheten mot barn med nedsatt funksjonsevne og deres erfaringer med sosial, fysisk og pedagogisk inkludering, samt deres opplevelser med motivasjon og motivasjonsklima (Wilhelmsen, Sørensen, & Seippel (2018), henvist i Wilhelmsen, 2019). Basert på

datamaterialet til Wilhelmsen, Sørensen, & Seippel (2018) ser man tendens til to ulike inkluderende kroppsøvingssklimaer; et læringsklima som er mestringsorientert og fysisk inkluderende, og et autonomistøttende, fysisk inkluderende og lavt prestasjonsorientert læringsklima. Funnene indikerer at et mestringsorientert læringsklima ser ut til å være et robust inkluderende læringsklima. Videre indikerer funnene at fysisk inkludering ikke er tilstrekkelig for å sikre sosial og pedagogisk inkludering i kroppsøving.

Forskningsartikkelen til Rekaa et al. (2019) er basert på et litteraturstudium hvor formålet var å undersøke hva eksisterende forskning sa om elever med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med inkludering i kroppsøving, samt hvilke faktorer som fremmer eller hemmer inkludering i kroppsøving og i hvilken grad holdninger har betydning for disse prosessene. Totalt ble tjuesyv studier undersøkt, hvorav ti studier tok for seg elevenes erfaringer og sytten studier undersøkte lærernes holdninger. Resultatene viste en kompleksitet i elevenes erfaringer. Ifølge Rekaa et al. (2019) viser nyere forskning at enkelte elever med funksjonsnedsettelse liker kroppsøvingsskolefaget svært godt, mens majoriteten av elevenes erfaringer er opplevelser av ekskludering og manglende tilhørighet i faget. Kroppsøvingslærernes holdninger indikerte at de gjerne ønsker å skape et inkluderende læringsfellesskap, men opplever det som krevende grunnet manglende kompetanse og ressurser. Kroppsøvingslærerne opplever også utfordringer ved å skulle inkludere elever som skiller seg fra den konstruerte «normale kroppsøvingseleven».

Formålet til Alves et al. (2020) sitt kvalitative intervjustudium var å undersøke inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsskolefaget, og dette gjennom analyse av elevers egne erfaringer og perspektiver. Forskningsprosjektet innhentet erfaringer fra totalt syv elever med fysisk funksjonsnedsettelse. Deltakerne som ble intervjuet var mellom 10-17 år og gikk på ulike skoler i en brasiliansk by. Fire av deltakerne brukte rullestol og de resterende tre brukte krykker for å kunne delta i kroppsøvingsskolefaget. Resultatene viste at erfaringene om deltakelse kunne deles inn i to kategorier; 1) deltakelse gjennom segregerte aktiviteter som var lite meningsfylt eller 2) deltakelse ved at de ble plassert på et samlet sted sammen med resten av klassen for å gjøre «fri-lek». For noen av studiens deltakere kunne segregerte aktiviteter være å gå rundt på området, spille brettspill eller boccia i hjørnet av gymsalen, og ekskluderingen opplevdes som en konsekvens av å ha manglende evne til å gjennomføre ordinær undervisning. Funn fra studien viser at deltakerne opplever at egen funksjonsnedsettelse fungerer som en barriere for å delta i kroppsøvingsskolefaget, og de sitter med

en følelse av at de ikke oppfyller de fysiske kravende for deltakelse. Erfaringene tilsier at flere opplever vanskeligheter med å komme til der kroppsøvningsundervisningen skal foregå, og inntrykket av kroppsøvingslæreren er at vedkommende har en manglende interesse for å inkludere de i undervisningen.

Julie Heggedal (2020) rettet sin mastergrad i retning elever med funksjonshemming og deres erfaringer med kroppsøvningsfaget. Studien hadde en kvalitativt fenomenologisk tilnærming og datamaterialet ble innhentet ved bruk observasjon og intervju. Utvalget besto av totalt fire elever, hvor av én elev gikk på ungdomsskolen og de resterende tre gikk på videregående skole. To av elevene satt i rullestol, ungdomsskoleeleven var utviklingshemmet og den siste eleven hadde nedsatt fysisk funksjon. Funn fra studien viser at relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer har betydning for elevens erfaringer med faget. Flere gode erfaringer viser seg å være resultat av åpen dialog mellom partene og at eleven opplever «å ha en stemme inn i faget». Vennskap, trygghet og respekt trekkes frem også frem som betydningsfulle faktorer for elevenes positive erfaringer med kroppsøvningsfaget. Videre fremmes opplevelse av mestring og tilpasset undervisning som sentralt. Sett på bakgrunn av funn ser man dog at enkelte elever ikke alltid får delta på lik linje som sine medelever, noe som medfører at de tidvis føler seg «på utsiden» i kroppsøvningsfaget.

Ellen Berg Svendby sin doktorgrad fra 2013 tok sikte på å belyse hvilke erfaringer barn og unge med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonshemninger) har med kroppsøvningsfaget (Svendby, 2013). Hovedfokuset i studien var rettet mot hvordan elevene erfarer faget og hva de lærer i kroppsøvingstimene. Det ble gjennomført to dybdeintervju og totalt deltok 10 barn og unge med sjeldne diagnoser, 16 foreldre og 6 kroppsøvingslærere. Funn fra studien viser at elevene med funksjonsnedsettelse ønsker å delta i kroppsøving og at egen deltakelse øker fordi de er dyktig til å tilpasse undervisningen til seg selv. Dog erfarer flere elever at egen kompetanse ikke anerkjennes i kroppsøvingstimene. Deres kompetanse blir ofte etterspurt først når de ikke kan delta i planlagt aktivitet i fellesskap. Studien viser at flere elever veksler mellom å delta i klassefellesskapet og utenfor. Deres deltakelse i opplæringsstilbudet er aktivitetsavhengig, noe som fører til at flere opplever å ikke «passe inn» i faget. Opplevelsene av å ikke «strekke til» i aktivitetene anses å være et resultat av kroppsøvningsfagets idretts- og prestasjonsdiskurs, nettopp fordi faget domineres av forhåndsbestemte bevegelsesløsninger og gitte former for prestasjon. Oppfatningene blant studiens deltakere bunner stort sett i tanken om at kroppsøvningsfaget er et viktig skolefag selv om flere ikke anser kroppsøving som et



læringsfag. Når det kommer til tilpasning av undervisning viser resultatene at det er ofte ungene med funksjonsnedsettelse som må tilpasse seg undervisningen, og ikke motsatt. Ungene sitter med en opplevelse av at det er de som er «problemet» når de ikke har mulighet til å delta i en aktivitet. Hvis det ikke er gjennomførbart å tilpasse innenfor fellesskapet, skapes det ifølge Svendby (2013) segregerende og ekskluderende praksiser. Disse segregerende og ekskluderende praksisene blir ofte akseptert og ikke utfordret av elevene, lærere eller foreldre fordi de ser på det som en «naturlig» og «vant» løsning. Opplevelsene med kroppsøvingfaget for ungene viser seg å være avhengig av hvilken kontakt man har med den enkelte kroppsøvingslæreren. Kontakten påvirker hvordan eleven opplever å bli møtt, sett og hørt, samt hvordan man kommuniserer om ulike tilpasninger av undervisning. Basert på erfaringene viser studien til Svendby (2013) at det er et gap mellom tanken om en inkluderende skole og det som oppleves i praksis.

### 2.5.3 En sammenfatning av nyere forskning

Basert på forskningen jeg nå har presenter ser man at det eksisterer en kompleksitet i erfaringene til elevene med funksjonsnedsettelse. Elevene har både positive og negative erfaringer med kroppsøvingfaget (Svendby, 2013; Rekaa et al., 2019; Heggedal, 2020). Et fellestrekk for de elevene med funksjonsnedsettelse er at de ofte har et ønske om å få delta i kroppsøvingfaget (Svendby, 2013; Rekaa et al., 2019; Alves et al., 2020; Heggedal, 2020). Flere av de positive erfaringene viser seg å være et resultat av god dialog mellom elev og lærer (Svendby, 2013; Heggedal, 2020). Opplevelsen av medbestemmelse hos eleven har også skapt flere gode erfaringer med kroppsøvingfaget, og dette henger nok sammen med at økt medbestemmelse gir økt deltakelse i faget (ibid.). Faktorer som viser seg å ha betydning for positive erfaringer er følelsen av trygghet, respekt og vennskap, samt opplevelsen av mestring (ibid.).

Opplevelsen av ekskludering, segregerte alternativer og manglende tilhørighet i faget er gjentagende i de negative erfaringene hos elever med funksjonsnedsettelse (Svendby, 2013; Rekaa et al., 2019; Alves et al., 2020). De negative erfaringene med kroppsøvingfaget kan også skyldes følelsen av å ikke få være en del av læringsfellesskapet på lik linje som sine medelever (Svendby, 2013; Heggedal, 2020; Alves et al., 2020). Utfordringer rundt fremkomst og tilgang til undervisningsstedet blir også trukket frem som årsak bak negative

erfaringer med kroppsøvningsfaget (Svendby, 2013; Alves, et al., 2020). Totalt ser det ut til at det er flere elever med funksjonsnedsettelse som ikke får den undervisningen de har rett på og det eksisterer et språk mellom retorikken om en inkluderende skole og det erfaringene tilsier (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Ønsker man å legge til rette for inkludering i kroppsøvningsfaget bør man rette fokus på hvilket læringsklima som utspiller seg i faget. Et egnet læringsklima er det som er åpen for ulike måter å bevege seg på og fokuserer på mestring i faget, ikke prestasjon (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019).

## 2.6 Problemstilling og fokusområde

Temaet for studien er erfaringer med kroppsøvningsfaget hos elever med fysisk funksjonsnedsettelse. Temaet har blitt konkretisert til følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer har elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse med kroppsøvningsfaget?»*

Målet til dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke erfaringer elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse har med kroppsøving. Med problemstillingen ønsker jeg å rette en spesiell oppmerksomhet mot de elevene som benytter rullestol i kroppsøvningsfaget. Denne avgrensningen har jeg valgt å gjøre grunnet mitt ønske om å lære, gjennom elevenes erfaringer, om hvordan jeg som kroppsøvningslærer kan best mulig tilpasse og tilrettelegge undervisningen for funksjonsnedsatte elever og rullestolbrukere. Studiens hensikt er å se nærmere på elevenes egen erfaring med kroppsøvningsfaget, og jeg vil med dette rette søkelys på elevenes erfaringer med å være deltaker i et faglig og sosialt fellesskap, deres opplevelse av medvirkning inn i egen opplæring, samt hvilket utbytte de opplever å ha av kroppsøvningsfaget.

## 3.0 FORSKNINGSMETODE OG DESIGN

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens metodologiske forankring og forskningsdesign, samt gjøre rede for og diskutere mine metodiske valg i prosjektet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Det vitenskapsteoretiske ståstedet i denne studien har en hermeneutisk forankring. Begrepet hermeneutikk kan sees på som et samlebegrep som omfatter ulike teorier om fortolkning og forståelse (Krogh, 2014, s.11). En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes med ulike perspektiver. I lys av dette vil det gi mening å ha et hermeneutisk ståsted i forskningsprosjekt som søker å forstå ulike sider ved et fenomen (Johansson, 2016). For denne studien betyr det at sannheten som blir presentert er et resultat av min kunnskap- og erfaringsbase og mine tolkninger av informantenes uttalte erfaringer. Gadamer (Krogh, 2014, s.49) trekker frem at enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse, noe han kaller for fordom. Fordommer bidrar med å skape det som betegnes som førforståelse (ibid.). Fordommer ansees altså ikke ubetinget som hindringer, men også som en forutsetning for ny forståelse. Min førforståelse vil være basert på min erfaringsverden og denne er et resultat av tidligere kunnskap og erfaringer, studiens teorigrunnlag og empiri. Som forsker kan min førforståelse sette en begrensning for mine tolkninger og analyser av materialet, men samtidig være essensiell i søken om å forstå hvilke erfaringer elever med fysiske funksjonsnedsettelse har med kroppsøvingfaget.

Johansson (2016) poengterer betydningen av å ikke bli for oppslukt i egen førforståelse i møte med et forskningsobjekt. Johansson trekker frem kontrollert subjektivitet som et sentralt element i forskning med hermeneutisk tilnærming. I denne studien må jeg som forsker erkjenne at forskeren også påvirker det man ser etter, samt hvordan en oppfatter og tolker de data som innhentes ved bruk av intervju. Jeg må på bakgrunn av dette bli bevisst og tydeliggjøre egen førforståelse for å forhindre at dette påvirker forskningen negativt (Maxwell, 2009; Johansson, 2016). Denne bevisstgjøringen etableres ved at jeg konsekvent synliggjør grunnlaget for mine fordommer og begrunnelsen for mine valg gjennom forskningsprosjektet (ibid.).

## 3.2 Kvalitativ metode

Studiens formål er å innhente erfaringer som elever med fysisk funksjonsnedsettelse har med kroppsøvingfaget, og i lys av dette har jeg valgt å benytte meg kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode blir ofte benyttet når man skal studere noe fra innsiden, gjerne med ønske om å få økt innsikt om sosiale fenomener, personlige oppfatninger eller erfaringer (Thagaard, 2018, s. 11). Forskningsmetoden kan skape kontakt mellom forsker og deltaker som videre gir en dypere forståelse for deltakerens opplevelse, forståelse og refleksjoner (Dalen, 2011, s. 13). Deltakerne i prosjektet vil videre bli beskrevet som informanter, dette for å skape en distanse mellom studiens fenomen og informantene som individer. Gjennom studien ønsker jeg å oppnå innsikt og dypere forståelse for informantenes erfaringer, opplevelser og tanker rundt det å delta i kroppsøvingundervisningen med bruk av rullestol. Det er ønskelig å få innsikt i blant annet hvordan de rent praktisk deltar i undervisningen, hvilke aktiviteter de gjennomfører og ikke, samt hvilke opplevelser de har med samspill og medvirkning.

På bakgrunn av studiens vitenskapelige forankring og metode har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte forskningsintervju. Ved bruk av forskningsintervju blir beskrivelsene av den virkelige verden fremstilt som tekster og det er opp til meg som forsker å tolke disse tekstene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Formålet med et forskningsintervju er å forstå verden sett gjennom intervjupersonens opplevelser og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det er dette jeg ønsker å oppnå ved å intervju de aktuelle informantene for studien. Informantene vil ha individuelle meninger og oppfatninger om hvordan det er å delta i kroppsøvingfaget med bruk av rullestol, og jeg vil bruke intervjuet til å høre mer om deres erfaringer og hvilke tanker de har rundt sine opplevelser.

Maxwell (2009, s. 216) trekker frem at i kvalitativ forskning bør utformingen av forskningsdesignet være en refleksiv prosess og at de ulike delene i designet vil påvirkes av hverandre. Forskningsprosessen vil altså være dynamisk og det kan forekomme relevante justeringer og tilpasninger i lys av studiens formål. Et eksempel på dette er hvordan studiens problemstilling og formål allerede danner grunnlaget for operasjonaliseringen og utviklingen av instrumentet som skal innhente data. Som følge av dette har jeg som forsker vært bevisst på at de ulike stadiene av prosjektet påvirker hverandre og at jeg må operere ut fra dette.

## 3.2 Design

### 3.2.1 Utvalg

For å kunne svare på studiens problemstilling ble det benyttet et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg blir informantene rekruttert ut fra bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som har relevans for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 56). Studien orienterer seg mot elever i videregående opplæring som er avhengig av rullestol. Med utgangspunkt i studiens problemstilling ble det utviklet noen inklusjonskriterier for å rekruttere informanter i ønsket målgruppe. Kriteriene var at de har deltatt/deltar i ordinær kroppsøvningsvisning med bruk av rullestol, er i aldersgruppen 17-21 år og er bosatt på Østlandet. Aldersbegrensningen på 17-21 år ble satt grunnet ønsket om å innhente erfaringer fra personer som er elev i eller som nylig har avsluttet videregående opplæring. Kriteriet om bosetting på Østlandet bunner i ønsket om å få gjennomført intervjuene ved et fysisk møte. Årsaken til hvorfor vedkommende benytter rullestol i kroppsøvningsundervisningen var ikke avgjørende for utvelgelsen. Jeg hadde et ønske om å få med begge kjønn i utvalget, dog var det kun gutter som meldte interesse for å delta. På bakgrunn av tilmeldingen av informanter velger jeg å bruke muligheten til å se på gutter og deres erfaring med å delta i kroppsøvningsfaget med bruk av rullestol.

Utvalget består av fire gutter hvor alle er elev på videregående skole på Østlandet.

Informantene er liker fysisk aktivitet og engasjerer seg i ulike paraidretter på fritiden. Tabell 1 gir oversikt over informantenes alder, skoletrinn, om de har undervisning i kroppsøving (KRØ) per dags dato eller er ferdig med faget, hvilket utstyr de har tilgang til og skolens universelle utforming.

	Informant 1: <b>Emir-17</b>	Informant 2: <b>Petter-23</b>	Informant 3: <b>Lasse-19</b>	Informant 4: <b>Younes-18</b>
<b>Alder og trinn</b>	17 år, 2. klasse VGS. Har faget KRØ.	23 år, 3. klasse VGS. (utsatt oppstart på videregående opplæring) Har faget KRØ.	19 år, 3. klasse VGS. Ferdig med faget KRØ.	18 år, 3. klasse VGS. Har faget KRØ.
<b>Tilgang til utstyr.</b>	Manuell rullestol Elektrisk rullestol Knekjelke (snø) Knekjelke for barmark	Manuell rullestol Elektrisk rullestol Sykkel	Manuell rullestol Elektrisk rullestol	Manuell rullestol 2 x Elektriske rullestoler Kjelke til ski og skøyter

<b>Skolens universelle utforming</b>	Mangel på døråpnere og heis de to første årene som elev. Vanskelig tilkomst inn til gymsal.	Mangel på døråpnere, ofte til garderobedører. OK tilkomst til klasserom.	Mangel på døråpnere, ofte til garderobe. Ok tilkomst til klasserom.	Mangel på døråpnere, ofte til garderobe. Ok tilkomst til klasserom.
--------------------------------------	---	--	---	---

**Tabell 1:** *Presentasjon av utvalg*

Den første informanten, videre referert som Emir-17, ble rekruttert gjennom en felles kontaktperson (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg tok kontakt med en bekjent som jobber som instruktør i en paraidrett, og vedkommende videreformidlet informasjon om mitt masterprosjekt og kontaktinformasjon. Emir tok direkte kontakt med meg for å melde sin interesse for deltagelse i studien. Etter opprettet kontakt sendte jeg Emir et samtykkeskriv med informasjon om deltakelse i masterprosjektet (se vedlegg 2).

Som en del av rekrutteringsprosessen henvende jeg meg til seks paraidretter via deres kontaktpersoner. Disse kontaktpersonene ligger offentlig tilgjengelig på idrettsforbundet sine nettsider. I henvendelsen spurte jeg om de kunne dele et innlegg om mitt forskningsprosjekt med sine medlemmer. Innlegget beskrev kort om studiens formål, inklusjonskriterier og informantens rettigheter ved deltakelse. Dette resulterte i at informant to og tre, referert som Petter-23 og Lasse-19, tok kontakt med meg for å melde sin interesse for å delta. Petter informerte at han var 23 år, to år eldre enn kriteriet, men at han fortsatt er elev på videregående skole. Jeg valgte å se bort fra at han er to år eldre enn utvalgs-kriteriet fordi han fortsatt er skoleelev.

Den fjerde informanten, referert som Younes-18, tok kontakt med meg etter at han hadde sett et publisert innlegg om min masteroppgave på «Paraidrett Norge» sin Facebookkonto. Innlegget besto av en kort beskrivelse av studiens formål, inklusjonskriterier, informantens rettigheter ved deltakelse og et bilde av forsker med kontaktopplysninger. «Paraidrett Norge» på Facebook ønsket å publisere informasjonsinnlegget etter at jeg hadde vært i dialog med Paraidrett Norge sin Facebook-ansvarlig. Dialogen med Facebook-ansvarlig ble opprettet ved at jeg fikk kontaktinformasjon via en kontaktperson i paraidretten. Paraidrett Norge sitt innlegge ble delt videre av 43 brukerprofiler på Facebook.

I følge Thagaard (2018, s. 59) bør størrelsen på et utvalg sees i lys av hvor godt egnet utvalget er til å utforske problemstillingen. Videre henviser Thagaard til *metningspunktet* som mulig indikator på antall deltakere i en studie, altså det stadige hvor nye eller flere personer ikke skaper en ytterligere forståelse av et fenomen. Metningspunktet vil variere i ulike undersøkelser, dog trekker Kvale og Brinkmann (2015, s.148) frem at antall informanter vil trolig ligge på rundt 15 +/- 10. På tross av at denne studien ikke oppnådde et metningspunkt slik Thagaard (2018) definerer det, vil studiens utvalg på fire informanter gi et bilde på hvordan det er for gutter å delta i kroppsøving med bruk av rullestol. Hensikten med studien er ikke å generalisere erfaringene, men heller oppnå en dypere forståelse for deres erfaringer.

### 3.3.2 Semistrukturert intervju – intervjuguide

I denne studien har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju for å innhente data. Ved et semistrukturert intervju er tema for intervjuet satt i forkant, men rekkefølgen og vektleggingen av spørsmålene kan variere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.148). Underveis i et intervju vil det kunne skapes ny uforutsett kunnskap og et semistrukturert intervju vil med fordel gi forskeren rom til å stille spørsmål som ikke har blitt tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Strukturen er fleksibel i den grad at også intervjupersonen selv kan ta opp det som er aktuelt for å synliggjøre ens egne erfaringer rundt deltakelse i kroppsøvingfaget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I forarbeidet av et semistrukturert intervju innebærer det å utarbeide en intervjuguide med kategoriserte emner og spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162). Målet med denne studiens intervjuguide er å få frem informantenes erfaringer, opplevelser og beskrivelser av hvordan det er å delta i kroppsøvingfaget ved bruk av rullestol.

Den innledende delen av intervjuguiden tar for seg mer nøytrale og generelle spørsmål om informantenes skole, klasse og hvordan det er å være elev på skolen. Oppbygningen av intervjuguidens hoveddel er basert på modellen «tre-med-grener» hvor man i teorien har ett hovedtema og flere spesifikke deltemaer (Rubin & Rubin, 2012, s.123-125). Hovedtemaet er inkludering og de ulike underkategoriene er Haugs (2014, s. 13) fire utfordringer med inkludering: *felleskap*, *deltagelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Under kategorien *felleskap* er målet å innhente informasjon om informantens tanker og opplevelser rundt det å være i et fellesskap og hvilke erfaringer de har med dette i kroppsøvingfaget. Som eksempel benyttet jeg spørsmålene «Hva er det for deg å være del av et fellesskap?», «Kan du fortelle mer om

*felleskapet i kroppsøvingfaget?»*. Målet under *deltagelse* er å innhente informasjon om hvordan de deltar i faget, og det vil derfor benyttes spørsmål som «*Kan du fortelle om aktivitetene du deltar i?*», «*Kan du fortelle mer om hvordan disse aktiviteten blir lagt til rette for deg?*». Ved kategorien *medvirkning* er hensikten å innhente informasjon om deres opplevelse av medvirkning og hvordan de opplever dette både før, underveis og etter undervisning. Et aktuelt spørsmål vil være «*Når du tenker tilbake på kroppsøvingstimene, har du opplevd at kroppsøvingslæreren har spurt deg om hvordan du ønsker timene tilrettelagt?*». Under siste kategori, *utbytte*, ønsker jeg å innhente informasjon om hvordan de opplever sitt utbytte av kroppsøvingfaget, både kunnskapsmessig, fysisk og sosialt.

Gjennom hele intervjuguiden er det satt fokus på å benytte åpne spørsmål hvor formuleringen hovedsakelig bygger på «hva» og «hvordan», ikke «hvorfor». Dette med ønske om at intervjupersonen skal kunne reflektere over og dele sine erfaringer og synspunkter uten å føle at en må forsvare noens handlinger eller en situasjon (Thagaard, 2018, s. 96-97).

Oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden er inspirert av inngående og spesifiserende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.166-167), slik at intervjupersonen skal kunne utdype sine følelser, reaksjoner og konkrete beskrivelser av hendelser og episoder fra kroppsøvingfaget. Eksempel fra intervjuguiden er «*Kan du utdype om hvordan du opplevde dette?*», «*Kan du si noe om hva du tenker er årsaken til dette?*». Intervjuguiden er avsluttet med noen åpne spørsmål hvor informanten selv kan få legge til noe hvis en ønsker dette. Studiens intervjuguide er lagt til som vedlegg (se vedlegg 1).

### 3.3.3 Prøveintervju

Med ønske om å styrke studiens validitet er det hensiktsmessig å gjennomføre et eller flere prøveintervju, både for å teste intervjuguiden, teknisk utstyr og få en erfaring med å være intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en venn som selv har erfaring med å delta i kroppsøvingundervisning med en fysisk funksjonsnedsettelse, dog uten bruk av rullestol. Min relasjon til informanten gjorde at jeg som intervjuer ble mer komfortabel til å stille spørsmål som kan oppleves som vanskelige og svært personlige. Gjennomføringen av testintervjuet ga meg en trygghet i rollen som intervjuer og denne trygghetsfølelsen videreførte jeg inn i de senere intervjuene i studien.



Som følge av testintervjuet ble jeg gjort oppmerksom på hvordan jeg formulerte spørsmålene og om hvilke endringer som burde foretas. Basert på innspill endret jeg setningsoppbyggingen ved å benytte mer presise og hverdagslige ord. Fagbegreper som «tilpasset opplæring» og «medvirkning» endret jeg til «lagt til rette for» og «innspill». Jeg fikk også anbefaling om å ikke stille flere spørsmål i ett og samme spørsmål. Det ble derfor nødvendig å dele opp spørsmålene i intervjuguiden. Eksempel på dette er spørsmålene under kategorien «fellesskap» i intervjuguiden hvor jeg ble nødt å dele opp ett spørsmål til disse tre spørsmålene: 1. hvilke tanker har du rundt det å være en del av fellesskap, 2. hvordan er fellesskapet i kroppsøvningsfaget og 3. hvilken rolle opplever du at du har i fellesskapet i kroppsøvningsfaget. Informantens tilbakemelding gjorde meg forberedt på mulige svar og scenarier til senere intervju, samt hvordan jeg bør håndtere og respondere på disse.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervjustudien

I denne studien ble det totalt gjennomført fire intervju. To intervju ble gjennomført i slutten av september og de resterende ble gjennomført i midten av november. Intervjuene ble delt opp i to bolker fordi rekrutteringsprosessen strekte seg over en lengre periode. Varigheten på intervjuene varierte mellom 60-120 minutter og det ble gjort lydopptak med bruk av diktafonapp på telefon og ekstern lydopptaker. Intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte og jeg som forsker valgte å reise til det stedet som passet best for informanten. Lokasjonene for intervjuene ble valgt i samråd med informantene og i forkant av intervjuene forsikret jeg meg om at møteplassen var tilgjengelig for personer som sitter i rullestol. Det første intervjuet ble gjennomført i et klasserom på skolen til informanten. Til intervju nummer to avtalte vi å møtes på et bibliotek i hans hjemby hvor jeg i forkant hadde reservert et skjermet grupperom. Det tredje intervjuet ble gjennomført på informantens arbeidsplass inne på hans kontor. Til det siste intervjuet fikk jeg reservert et rom i lokalet til en lokal organisasjon, og dette lokalet lå i nærheten av informantens bosted.

Jeg valgte å oppsøke informantene og gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt for å bedre oppfatte det som ble sagt, samt kunne lettere korrigere ved eventuelle misforståelser eller uklarheter. Informantene hadde varierende grad av tale- og språkferdigheter og formidlingsevne, og i lys av dette bidro et fysisk møte til en tydeligere dialog. Fysisk tilstedeværelse kan resultere i at en lettere skaper et personlig tillitsforhold mellom forsker og informant, noe som videre kan føre til at informanten føler seg mer bekvem til å dele noe om

seg selv (Thagaard, 2018, s. 111). På bakgrunn av dette ble det viktig å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt siden formålet med studien er å innhente informantenes personlige erfaringer og dette kan for enkelte være vanskelig å sette ord på.

Når man skal gjennomføre et intervju er det viktig at man fra start legger til rette for en trygg og avslappet atmosfære slik at informanten skal føle seg komfortabel med å dele egne refleksjoner og synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). Jeg valgte derfor å starte intervjuene med en uformell prat. Videre tok jeg for meg en kort presentasjon av meg selv og prosjektet, samt repeterte samtykkeskjemaet de hadde fått tilsendt i forkant. Før intervjuet startet fikk de mulighet til å stille spørsmål hvis det var noe de lurte på. Videre gikk jeg over til den innledende delen av intervjuet som omhandler informantens skole, klasse og hvordan det er å være elev på skolen. Underveis i intervjuet sørget jeg for at vi snakket om de forhåndsbestemte temaene i intervjuguiden samtidig som jeg la til rette for en god dialog. Grunnet varierende tale- og språkferdigheter valgte jeg å stoppe opp underveis i intervjuet for å oppsummere det som hadde blitt fortalt slik at informanten kunne bekrefte eller korrigere min oppfatning. Med ønske om å ikke ødelegge flyten i samtalen la jeg inn en kortfattet oppsummering kun da vi skiftet tema. Før jeg avsluttet intervjuene valgte jeg å benytte meg av annen variasjon av debrifing (Kvale og Brinkmann, 2015, s.161). Her fokuserte jeg på å spørre informantene om det var noe mer de ønsket å si eller legge til, samt spørre om hvordan de opplevde intervjuet. Etter hvert intervju sørget jeg for å gjennomføre en debrifing nettopp for å sikre en bedre reliabilitet.

## 3.5 Reliabilitet og validitet

### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet blir i kvalitativ forskning koblet opp mot forskningsprosjektets grad av pålitelighet, og tar for seg spørsmålet om hvor nøyaktig de ulike arbeidssekvensene er utført (Thagaard, 2018, s. 187). For å styrke studiens reliabilitet vil det være hensiktsmessig å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. Det vil si å gjøre å rede for forskningsstrategi, fremgangsmåte og analysemetode slik at en person utenfra kan vurdere de ulike delene i forskningsprosessen (ibid.). Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gi en grundig fremstilling av studiens forskningsprosess, og nå vil jeg gå nærmere inn på hva jeg konkret har gjort for å styrke studiens reliabilitet.

For å styrke intervjuenes reliabilitet ble de gjennomført ansikt-til-ansikt. Ved et fysisk møte vil det være lettere å oppfatte det som blir sagt, samt korrigere ved eventuelle misforståelser eller uklarheter. Muligheten til å etterspørre en tydeligere uttalelse eller beskrivelse vil være betydningsfull for nøyaktigheten og troverdigheten i informantenes uttalelser og i transkriberingen. For å unngå å gjenta svakheter fra tidligere intervju kan man lytte gjennom lydopptak og bevisstgjøre seg selv på hvordan en kan bedre formulere spørsmål og skape flyt i samtalen (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg valgte å benytte meg av denne teknikken for å høyne kvaliteten i intervjuene og fordi det tidvis gikk lengre tid mellom de fire intervjuene. Kvaliteten på lydopptakene vil ha betydning for transkriberingens reliabilitet, nettopp fordi uklar lyd kan føre til en svekket transkribering av det som blir fortalt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.211). Etter endt testintervju forsikret jeg meg derfor om at lydfilene fra både diktafonappen og den eksterne opptakeren var av bra kvalitet og man hører godt det som blir sagt. Gode lydopptak fra intervjuene gir mulighet til å lytte seg gjennom intervjuet flere ganger og ved å gjenta avspillingen kan man rette opp eventuelle feil i transkriberingen. Bruk av lydopptaker gir også mulighet til å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens egen oppfatning og tolkning (Thagaard, 2018, s. 189). Dette ser jeg på som et viktig element fordi studien benytter en kvalitativ metode, og innenfor dette designet kan det være krevende å skille mellom hva som er en opplysning og hva som er forskerens tolkning. Lydopptaket vil derfor kunne vise til data som ikke enda har blitt tolket underveis.

### 3.5.2 Validitet

Valide forskningsresultater stiller krav til kvaliteten av de data som resultatene bygger på og de slutningene som trekkes fra data (Kleven, 2018). En nødvendighet i alle forskningsprosjekt er å vurdere dens grad av gyldighet og styrke, og med utgangspunkt i Cook og Campbells (1979) validitetssystem skal jeg vurdere studiens grad av validitet. Her innunder kvalitetskravet om begrepsvaliditet og indre- og ytre validitet.

#### **Begrepsvaliditet**

Begrepsvaliditet forklares som «den grad av samsvar mellom et fenomen og slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven, 2018, s.96). Et spørsmål rettet mot begrepsvaliditet er om operasjonaliseringen er godt gjennomført. Formålet til denne studien er å få en dypere forståelse rundt hvilke erfaringer de elevene som bruker rullestol har med sin deltakelse i

kroppøvningsfaget og fire ulike aspekt ved inkludering. Det er ønskelig å skape et pålitelig og godt samsvar mellom fenomenet slik det er operasjonalisert og gjennomført måling (ibid.). På bakgrunn av dette valgte jeg å operasjonalisere begrepet inkludering ved å benytte Haugs (2014, s. 13) fire utfordringer med inkludering; *felleskap*, *deltagelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Ved å operasjonalisere inkluderingsbegrepet til fire overordna temaer satte en viss føring for dialogen i intervjuet og dette gjorde at hver informant fikk reflektert rundt disse temaene. Erfaringene til informantene ble fortalt i lys av dekonstruksjonen av inkluderingsbegrepet.

En kritikk som kan reises mot operasjonaliseringen er om Haugs (2014) fire utfordringer med inkludering fanger opp alle aspekt ved inkludering. Denne operasjonaliseringen kan resultere i at andre erfaringer og betraktninger ikke kommer frem. Kategoriene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte vil sette føring for dialogen, noe som kan føre til at informantene ikke forteller om hendelser eller beskrivelser som passer de overordna temaene. Fenomenet studien undersøker er erfaringene til de elevene som bruker rullestol i kroppøvningsundervisningen og informantene har kun vært gutter. På bakgrunn av dette mangler studien data om erfaringene til jenter som sitter rullestol. Dette er noe jeg vil ta høyde for i konklusjonen i studien.

### **Indre validitet**

Den indre validiteten bidrar med å kontrollere om forskningen undersøker det den ønsker å undersøke, samt hvilke konklusjoner man kan trekke basert på studiens datagrunnlag (Kleven, 2018, s. 117; Johannessen et al., 2016, s. 232). Slutningene som har blitt gjort i denne studien er basert på oppgitt informasjon fra fire informanter og for å innhente datagrunnlaget ble det gjennomført et semistrukturert intervju. For å vurdere studiens indre validitet vil det være relevant å reflektere om semistrukturert intervju er en egnet forskningsmetode for å svare på studiens problemstilling, samt hvorvidt informantene kan bidra med av informasjon om fenomenet. Styrken til et semistrukturert intervju er at man som forsker kan få en dypere innsikt og forståelse for det deltakeren beskriver, både når det gjelder deltakerens opplevelser, oppfatninger og refleksjoner. Intervju vil derfor være svært relevant for å innhente hvilke erfaringer elever med fysisk funksjonsnedsettelse har med kroppøvningsfaget. Samtidig vil en svakhet knyttet til intervju som metode være at jeg som forsker ikke klarer å fange opp bredden og nyansene i det informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Det er ulike faktorer som kan påvirke hva som blir fortalt under et intervju. Hvis informantene fokuserer på å fortelle det de tror forskeren vil og ønsker å høre vil dette påvirke funnenes

validitet. Som forsker var jeg oppmerksom på å ikke legge føringer for hva som skulle bli sagt, men jeg valgte bevisst å stille flere spørsmål som omhandlet det samme temaet slik at jeg senere kunne sammenligne svarene. Underveis og etter intervjuene tok jeg for meg en debrifing, dette for at også informanten kunne kontrollere at informasjonen ble formulert riktig.

### **Ytre validitet**

Ytre validitet tar for seg i hvilken grad funn og konklusjonen til et forskningsprosjekt kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner (Kleven, 2018, s.117). Et forskningsprosjekt har god ytre validitet dersom resultatene kan gjenkjennes eller knyttes til andre personer og situasjoner som kan relateres til studiens problemstilling. Kleven (2018, s.133) poengterer dog at man skal være forsiktig med å generalisere eller overføre resultater fra et forskningsprosjekt over til andre personer eller situasjoner enn dem som er undersøkt. Innen kvalitativ forskning generaliseres ikke resultatene i statistisk forstand, dette fordi det som regel ikke benyttes sannsynlighetsutvalg, men man ofte benytter det som kalles en skjønsmessig generalisering eller overføring (Kleven, 2018, s.133). Utvalget i denne studien er fire gutter som deltar i ordinær kroppsøvningsundervisning med bruk av rullestol. Basert på studiens kvalitative forankring kan jeg ikke hevde at studiens resultater er representative for alle gutter med funksjonsnedsettelse, men de kan gi en indikasjon på hvordan elever som bruker rullestol erfarer kroppsøvningsfaget. Formålet med studien har nettopp vært å få en dypere forståelse av erfaringene til de elevene som deltar i kroppsøving med en fysisk funksjonsnedsettelse.

## **3.6 Etske refleksjoner og omsyn**

Den nasjonale forskningsetiske komité, NESH, har beskrevet noen etiske forholdsregler for forskning som skal behandle personopplysninger. Retningslinjene er for å ivareta deltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2016). Blant annet har alle prosjekt som innhenter personopplysninger meldeplikt. Formålet til denne studien er å innhente informasjon om informantens deltakelse i kroppsøving, og derfor ble det nødvendig å sende inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2022) for godkjenning av prosjektet. Arbeidet med masterprosjektet ble igangsatt etter godkjent søknad (se vedlegg 3 for deres vurdering av masterprosjektet).

For å ivareta informantens frie valg til deltakelse må forskeren i forkant innhente *informert samtykke*. Prinsippet bunner i å gi nødvendig informasjon om forskningens formål, forskningsfeltet, hvem som får tilgang til informasjon og hvordan resultatene har tenkt å bli brukt før informanten velger om en ønsker å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s.22-23). Med utgangspunkt i disse faktorene ble det utarbeidet et samtykkeskriv som informantene signerte i forkant av hvert intervju (se vedlegg 2). Samtykkeskrivet opplyste også informantene om deres rettighet til anonymitet og at de har mulighet til å trekke seg fra studien til enhver tid. En utfordring knyttet til informert samtykke er valget om hvor detaljert informasjon en skal gi i forkant, siden dette kan påvirke informantens deltakelse (Thagaard, 2018, s.23). Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om at studien skal innhente informantenes erfaringer med kroppsøving, men valgte å ikke spesifisere at deres erfaringer skal sees i lys av teori om inkludering. Ordet «inkludering» ble utelatt med ønske om å ikke påvirke informantenes meninger, oppfatninger og tanker om deres deltakelse i kroppsøving i forkant av intervjuet.

NESH sine retningslinjer som omfatter konfidensialitet skal følges for å kunne skape et etisk forsvarlig forskningsprosjekt. Som forsker har du et ansvar i å anonymisere informantene i forskningsarbeidet og oppbevare identifiserbar informasjon på forsvarlig og sikker måte (Thagaard, 2018, s.24). For at utenforstående ikke skal kunne identifisere den enkelte som presenteres i studien benyttes det fiktive navn. Opplysninger som kan være gjenkjennelige er endret ved bruk av mer generelle begreper. Navn på spesifikke personer, steder eller områder er byttet ut med begreper som «skolen», «gymsalen», «kroppsøvingslæreren» og «assistenten». Lydopptakene som ble spilt inn via diktafonapp er lagret på UiOs digitale Nettskjema og er passordbeskyttet. I forkant av hvert intervju forsikret jeg informantene om at lydfilene ikke lagres på min private telefon, men sendes direkte til det digitale nettskjemaet. Lydfilene fra lydopptakeren har vært lagret på en ekstern harddisk som er passordbeskyttet og oppbevart i et låst skap. Feltnotatene og den selvproduserte tabellen for transkribering ligger innelåst samme sted. Alle lydfilene og all informasjonen om informantene ble slettet etter hvert som materialet ble anonymisert og transkribert i henhold til NSD sine krav.

I rekrutteringsprosessen ble det benyttet flere kontaktpersoner, noe jeg anser som en utfordring når det kommer til å kunne identifisere informantene i studien. Dette omfatter personer som har bidratt til kontakt mellom informant og meg som forsker, og medlemmer i

samme paradirett som informantene, men som takket nei til deltakelse i studien. For å kunne begrense muligheten til personidentifisering har jeg utelukket å oppgi informantens grad av aktivitetsnivå, samt mengde og valg av type fysisk aktivitet på fritiden. Grunnet forskningsprosjektets begrensede størrelse og prinsippet om konfidensialitet har jeg valgt å la denne informasjonen utebli selv om denne type informasjon kan ha betydning for vedkommens deltakelse i kroppsøving. Valget om å begrense bruk av informasjon om fysisk aktivitet på fritiden bunner også i ønsket om å minske eventuelle skader/ulemper for informantene ved deltakelse. Hver enkelt informant skal kunne fortelle om seg selv og sine erfaringer uten bekymring for at uttalelsene i seinere tid danner grunnlaget for en mulig konfrontasjon eller konflikt med skole, lærer eller en assistent.

Forskningsetikk omfatter også å ivareta subjektene som inngår i studien og å klargjøre relasjonen som etableres. Denne etikken ligger både på et mellommenneskelig plan, men også berører symmetri/asymmetri og maktforholdet i den relasjonen som oppstår mellom forsker og informant. I denne studien ble forsker i etterkant av intervju kontaktet av samtlige informanter. Jeg som forsker opplevde et dilemma om hvordan håndtere dette. I første omgang ble fokuset satt på å ivareta meg som forsker og de som informanter, og i svarene ble det viktig å oppholde symmetri mellom forsker og informant. Enkelte av informantene poengterte etter intervjuet at de sjeldent eller aldri hadde snakket om disse temaene tidligere, og trolig kan noe av dette være bakgrunnen for ønsket om kontakt i ettertid.

## 3.7 Analyse av data

### 3.7.1 Transkribering av intervju

Transkriberingsfasen blir ansett som en innledende del av analysearbeidet og prosedyren innebærer å gjøre taleopptaket til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Da jeg gjennomførte intervjuene benyttet jeg meg av lydopptaker for å registrere intervjuets innhold. For å sikre god kvalitet på lydopptakene valgte jeg å både bruke eksternt lydopptaker og en diktafonapp på telefonen som overfører opptaket til UIO Nettskjema. Fordelen med opptakene var at jeg under transkriberingen kunne lytte til intervjuene flere ganger, samt spole frem og tilbake for å bedre registrere ord, tonefall og andre bemerkninger.

Etter hvert intervju valgte jeg å lytte gjennom opptaket og notere ned viktige poeng inn i en tabell. Denne tabellen ble produsert for å få et overblikk over hva som ble sagt og når. Denne tabellen krysskoblet jeg med de feltnotatene jeg skrev under intervjuet. Selve transkriberingen gjennomførte jeg tett opptil hvert intervju da det fortsatt lå friskt i minne. Under transkriberingen fokuserte jeg på å skrive ned informantens uttalelser om deltakelse i kroppsøvingsslaget og valgte derfor bort å skrive ned alle bemerkninger som opplevdes forstyrrende for budskapet, slik som gjentakelse av ord og lengre pauser. Grunnet varierte språk- og taleferdigheter valgte jeg å utelukke hvordan ordene ble uttalt og lyder som var irrelevante for essensen i budskapet. Eksempel på dette var lyder som «eh»-er, «aa»-er og «øø»-er. Etter endt transkribering lyttet jeg gjennom lydopptaket samtidig som jeg kontrollerte at uttalelser og setninger var skrevet riktig.

### 3.7.2 Plan for analyse

I denne studien har det blitt benyttet tematisk analyse for å identifisere, systematisere og presentere studiens datamateriale inn i forskjellige temaer (Braun & Clarke, 2006, s.79). Under transkriberingen ble jeg kjent med datamaterialet, noe som ga meg innledende oversikt over tekstmaterialet. Videre i analyseprosessen utviklet jeg koder for å analysere og kategorisere materialet. Kodene ble utarbeidet i lys av intervjuguidens fire tematiske kategorier; *felleskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. For å sortere datamaterialet fikk hvert tema fra intervjuguiden en egen tabell. I den horisontale linjen ble navnene til de fire informantene oppført og i den vertikale linjen ble kodene for det spesifikke temaet listet opp. Etter hvert som jeg jobbet meg gjennom tekstmateriale benyttet jeg kodene for å hente ut og plassere sitater til riktig tema. Dette resulterte i at jeg fikk en tydelig oversikt over hva hver enkelt informant oppga av informasjon på hvert tema og kode. Oppsettet gjorde det lettere å sammenligne sitatene til de fire informantene på hvert tema, samt finne ulike karakteristika på tvers av sitater, Interessante meninger og erfaringer som ikke passet inn under temaene fellesskap, deltakelse, medvirkning eller utbytte ble plassert i en tilsvarende tabell med navnet «annet». Dette for å sikre at ikke relevant data gikk tapt. Detaljinformasjon om tidspunkt på sitatene ble utelukket i tabellen fordi datamaterialet må ses helhetlig.



## 4.0 PRESENTASJON AV FUNN

Hensikten med studien er å undersøke hvilke erfaringer elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse har med kroppsøving. I studien vil det bli satt søkelys på deres erfaringer med kroppsøvingens faglige og sosiale fellesskap, deres rolle som deltaker i kroppsøvingundervisningen, samt deres opplevelse av medvirkning og utbytte i faget.

Problemstillingen for studien er «*Hvilke erfaringer har elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse med kroppsøvingfaget*». Med problemstillingen ønsker jeg å rette en spesiell oppmerksomhet mot de elevene som benytter rullestol i kroppsøvingfaget.

Felles for studiens fire informanter er at de går på en videregående skole på Østlandet og alle deltar eller har deltatt i ordinær kroppsøvingundervisning med bruk av rullestol.

Informantene som tidligere er presentert i metodekapitlet er:

- Emir er 17 år (referert til som Emir-17) går 2. året på videregående og har fortsatt undervisning i kroppsøving.
- Petter er 23 år (Petter-23) går siste året på videregående og har fortsatt undervisning i kroppsøving.
- Lasse er 19 år (Lasse-19) går siste året på videregående. Lasse-19 var ferdig med kroppsøving etter andre året på videregående.
- Younes er 18 år (Younes-18) går siste året på videregående og har fortsatt undervisning i kroppsøving.

Alle informantene sier at de liker å være fysisk aktiv og alle engasjerer seg i ulike paraidretter på fritiden. I det følgende vil jeg presentere mine funn under hovedtemaene «fellesskap», «deltakelse», «medvirkning» og «utbytte». For å gjøre teksten oversiktlig er korte direkte sitat skrevet i hermetegn i kursiv og lengre direkte sitater er skrevet med innrykk og kursiv.

## 4.1 Fellesskap

Under kategorien fellesskap går jeg nærmere inn på informantenes erfaringer med å være en del av et klassefellesskap, hvordan de opplever fellesskapet i kroppsøvningsfaget og hvordan de opplever sin rolle i dette fellesskapet.

### 4.4.1 Opplevelsen av å være en del av klassefellesskapet

For å beskrive hva de oppfatter at fellesskap er, bruker Emir-17, Petter-23 og Lasse-19 ordene tilhørighet, respekt, aksept og å få ta del i noe. Younes-18 skiller seg litt ut fra de andre i beskrivelsen ved å forenkle til: «*Mange mennesker sammen kanskje. At man har noen å være med*». Felles for de alle fire informantene er at de understreker at fellesskap er viktig.

Emir-17 påpeker at han er i stor grad er med i det sosiale fellesskapet i klassen: «*Jeg er ofte med på sosiale ting i klassen fordi det blir en selvfølge at jeg er med. Man får jo igjen for at man prøver*». Videre forteller han: «*Jeg føler meg som en del av gjengen, selvfølgelig til en viss grad fordi jeg kan ikke være med på alt*». Younes-18 og Lasse-19 hevder i likhet med Emir-19 at de er og har vært en del av det sosiale fellesskapet i klassen. Younes-18 forteller: «*Jeg passa rett inn i gjengen, liksom. Alt er egentlig veldig bra. Det er ingen som bryr seg om jeg sitter i rullestol*». Lasse-19 forteller: «*Vi var jo elever med forskjellige interesser, så det var jo gode diskusjoner og mye prating da. Så jeg følte jeg var en del av dette*».

Petter-23 deler ikke de samme erfaringene om å være en del av klassefellesskapet. Petter-23 forteller:

*Jeg går med elever som er yngre enn meg, jeg har ikke den gode kontakten med dem, men vi hilser og vi jobber sammen når det er gruppeoppgaver. Det er fint å være elev på skolen, men det er litt slitsomt å være ensom der. Det er en eller annen hindring som kommer imellom som gjør at jeg ikke har den gode kontakten med mine medelever ... både i kroppsøving og utenfor. Kanskje det er fordi jeg sitter i rullestol, men jeg tror ikke det, fordi rullestol er jo ikke et hinder for meg.*

Hvordan man opplever sin rolle i et fellesskap kan variere ut fra hvor fellesskapet finner sted. En kan tenke seg til at ytre faktorer kan skape endringer i dynamikken mellom individene, som for eksempel alder, etnisitet og interesser. Hvordan man opplever sin rolle i

klassefellesskapet kan derfor endres når klassen deltar i kroppsøvingundervisningen. I neste ledd vil jeg derfor se nærmere på hvilke erfaringer elevene har med å være en del av fellesskapet i kroppsøvingfaget.

#### 4.4.2 Fellesskapet i kroppsøving

Emir-17 kan fortelle at han synes det til tider kan være vanskelig å være en del av det fysiske og sosiale fellesskapet i kroppsøving, dette til tross for at han ellers sier han føler seg en del av klassefellesskapet. Emir-17 forklarer:

*Det er dessverre slik at lærerne ikke tenker over hvordan de skal løse ting rent praktisk, og det gjør det vanskelig for meg og andre. Både delta fysisk og sosialt i fellesskapet fordi du rett og slett ender med å ligge bak alle andre og får ikke vært med de andre medelevene.*

Videre i intervjuet med Emir-19 snakker vi om hva kroppsøvingslæreren gjør for at han skal være en del av klassefellesskapet i undervisning, da svarer Emir-17: «*Det er noen som prøver å tilpasse reglementet og finne løsninger på ting, men det er dessverre sånn at det meste av tilpasninger har jeg ordnet selv*».

Younes-18 opplever at han er en del av fellesskapet også i kroppsøvingfaget og mener at klassen er åpen for at han skal være en del av fellesskapet. Younes-18 forteller at kroppsøvingslæreren ikke var så flink til å inkludere eller involvere han i starten da han begynte på videregående, men forteller at læreren «*har kommet seg litt mer inn i det nå*». Younes-18 mener at han prøver å ta en aktiv rolle for å være med i fellesskapet i kroppsøving.

Lasse-19 forteller at han aldri egentlig følte seg utenfor klassemiljøet i kroppsøving, men at han følte seg utenfor når det gjaldt det faglige. Selv om han sier han ikke følte seg utenfor klassemiljøet, så påpeker han at det til tider var utfordrende å bidra inn i det sosiale fellesskapet i kroppsøving fordi det var ikke alt av undervisning som var like enkelt å være med på. Et godt minne Lasse-19 nevner var da resten av klassen skulle ha undervisning på styrkerommet. Da opplevde han å være en del av det sosiale fellesskapet selv om resten av klassen gjorde andre øvelser enn han. Ifølge Lasse-19 ble kroppsøvingundervisningen etter hvert bedre tilpasset og tilrettelagt, og dette uttrykker han at virket positivt inn på opplevelsen av å være en del av det sosiale fellesskapet og miljøet.

Petter-23 starter med å fortelle at fellesskapet i kroppsøving er ganske bra. Videre inn i intervjuet virker det som om Petter-23 endrer mening:

*Jeg opplever ikke fellesskapet i kroppsøving så veldig bra. Jeg er mest ensom. Jeg har ikke noe kontakt med mine medelever utenfor skolen. Jeg synes kroppsøvingslæreren min gjør det han skal, for på de aktivitetene hvor jeg skal være med de andre så sier han «dere må også ta med Petter». Han minner alle elvene at jeg skal også med.*

Petter-23 sier at det kanskje er hans eget problem eller feil at han ikke er mer med i fellesskapet i kroppsøving. Denne påstanden bygger han under ved å si at det er hans feil at han ikke har tatt så mye initiativ til å bli kjent med de andre elevene. Samtidig forteller Petter-23 at han nøler med å ta initiativ fordi han er redd for å bli avvist. På spørsmål om han tror han hadde blitt avvist av sine medelever hvis han hadde spurt om å få bli med å kaste ball før læreren starter timen, svarer Petter-23:

*De hadde sagt ja. Så, ja, jeg synes kanskje det er litt mitt problem. Og samtidig at, de er ikke på en måte som jeg. Nå snakker jeg om at vi har ulik bakgrunn, som vil si at nordmenn er jo ikke så åpne. Det er litt vanskelig å inkludere seg selv, men det er ikke umulig, man kan få til det. Kanskje det er jeg som ikke gjør det som må til. Jeg liker ikke hvorfor jeg ikke gjør det, for jeg er ikke sånn ... jeg vet ikke hvordan jeg ble sånn.*

### **Sammenfatning: Fellesskap**

Følelsen av å være en del av noe er dynamisk og den kan påvirkes av både tid og sted. De fire informantene mener at det å være en del av et fellesskap er viktig. Emir-17, Younes-18 og Lasse-19 føler seg en del av klassefellesskapet, men Petter-23 sitter ikke med den samme opplevelsen. Selv om Emir-17 og Lasse-19 føler at de er en del av klassefellesskapet, synes de at det er vanskeligere å få være en del av fellesskapet som utspiller seg i kroppsøvingsfaget. Dette gjelder både i det faglige og sosiale fellesskapet i kroppsøving. En årsak bak er at det eksisterer segregerende aktivitetsløsninger for elever med funksjonsnedsettelse. Petter-23 som opplever at han i mindre grad er med i klassefellesskapet, ser man også opplever det samme i fellesskapet i kroppsøvingstimene.

## 4.2 Deltakelse

I det følgende skal jeg presentere informantenes erfaringer med deltakelse i kroppsøvningsfaget. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan de deltar i faget, samt rette oppmerksomhet mot hvilke former for tilpasninger blir gjort, hvordan tilkomsten og tilgangen er for å kunne delta i faget og hvordan hjelp av assistent kan påvirke deres deltakelse i faget.

### 4.2.1 Deltakelse i undervisning

Emir-17 forteller at han stort sett har kroppsøvningsundervisning med resten av klassen, og de gangene han ikke deltar ber han om å få gjøre noe annet. Han uttrykker dette ved å si:

*Jeg er stort sett med klassen, men det er fordi det blir ikke ordna noe opplegg som jeg kan gjennomføre. Det ender enten med at jeg prøver halvveis å være med å se hvor godt jeg kan eller at jeg ber om å få gjennomgå noe selv.*

De gangene Emir-17 ikke får vært med i ordinær kroppsøvningsundervisning forteller han at han enten bruker å gå på styrkerommet eller triller noen lengder. På spørsmål om hvilke konkrete aktiviteter han bruker å være med på i undervisning, svarer Emir: «*Jeg er vel med på så og si alt. Jeg er veldig teknisk flink med stol og ball, og kan fint spille basket og bandy i rullestol. Fotball utendørs går særdeles dårlig, men inne kan jeg delta som keeper*». Videre forteller Emir at han deltar i aktiviteter som dans, friluftsliv og svømmeundervisningen som var på barneskolen.

Petter-23 hevder at hans deltakelse i undervisningen er avhengig av hva læreren har planlagt. Han forteller at han ofte starter timen med å spørre kroppsøvningslæreren om hva som skal skje og om han kan være med eller ikke. Petter sier at læreren bruker å svare «*ja, du kan være med*» eller «*nei, jeg tror ikke du kan være med i dag fordi vi skal ha dette og dette*». Petter forklarer: «*Jeg får ikke nødvendigvis beskjed med en gang om at jeg må gå i styrkerommet, ofte tenker kroppsøvningslæreren litt på om jeg kan være med, hvis ikke så gjør jeg matteyoga, tøye eller styrkerommet*». I likhet med Emir-17 kan Petter-23 fortelle at han deltar i aktiviteter som basketball, kanonball, litt håndball og fotball, men da som målvakt. Når det gjelder dans forteller Petter-23 at det ikke har blitt undervist så mye i dans, men at det var noen bevegelser han kunne gjøre da de hadde dans på timeplanen. Petter-23 deltar i friluftslivsaktiviteter i form av stolpejakt. I intervjuet trekker Petter-23 frem volleyball som en aktivitet han elsker,

men uttrykker at han ikke får vært med fordi: «*vi spiller ute på sand og det er vanskelig med rullestol. Vi spiller ikke så mye volleyball inne*». Når temaet samarbeid blir tatt opp forteller Petter-23 at han stort sett gjennomfører samarbeidsøvelser med assistent, ikke med medelever.

Lasse-19 og Younes-18 sier at de stort sett har vært med på undervisningen sammen med resten av klassen, men at de opplevde å ha en mer «tilskuer-rolle» i kroppsøving da de startet på videregående. Lasse-19 forteller: «*Fordi da jeg startet på VGS så var det veldig mye av det, sitte på sidelinjen å se på dem ... Det var litt det der igjen at lærere kjente meg ikke så mye i starten og ingenting var tilrettelagt og det var ikke lagt noe plan på hvordan jeg skal komme gjennom kroppsøving*». Younes sier det på denne måten: «*Nei det var jo litt lite involverende de første året da. Og litt andre kanskje ... Men jeg er jo alltid med å ha gym liksom. Hvis de andre gjør noe jeg ikke kan gjøre, så gjør jeg noe annet*».

Videre forteller Lasse-19 at han etter hvert fikk i mye større grad være med på felles undervisning og han deltok gjerne i aktiviteter som innebandy, basketball, frisbeegolf og badminton. Når det kommer til friluftslivrelaterte aktiviteter forteller Lasse-19 at han ikke har vært så mye med på tur, men beskriver i neste omgang positive opplevelser med å delta i orientering: «*Og de orienteringstimene, de følte jeg egentlig gikk overraskende bra egentlig. For jeg føler at det hadde ikke så mye med gåing å gjøre, da måtte man bruke sine kunnskaper i hjernen også se og skjønne kart*». Videre fortsetter Lasse-19 å fortelle at fremkommeligheten i naturen ble selvfølgelig et problem, men det løste han ved å rulle de strekningene som passet ham også droppet han de som var vanskelige.

I likhet med Lasse-19 deler Younes-18 positive erfaringer med orientering som aktivitet. Han forteller at han bruker å trille rundt og får hjelp om det er nødvendig. Om enkelte poster ligger midt i skogen forteller Younes-18 at han enten venter eller blir båret av noen kompisar til post. Intervjuet viser at Younes-18 har erfaring med å delta i en rekke forskjellige aktiviteter og idretter både inne og ute i kroppsøving. Det som går igjen mest er ballspill, styrke og intervaller. I intervjuet trekker Younes-18 frem basketball som en av ballspillene han liker godt og forteller at han tror han er best i klassen i basket. Hvis klassen skal stå på ski eller skøyter forteller Younes-18 at han bruker å sitte i en pulk som kan fungere både som ski og skøyte.

#### 4.2.2 Tilpasset og tilrettelagt undervisning

Funksjonsnedsatte elever trenger mest sannsynlig undervisningen tilpasset i større eller mindre grad for at de skal kunne oppnå utvikling ut fra sine forutsetninger. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan informantene har erfart kroppsøvlingslæreren sin tilpasning og tilrettelegging av undervisningen.

På spørsmål angående tilpasning av undervisning svarer Emir-17 at han selv stort sett får ordnet noe som gjør at han kan bli med. Han eksemplifiserer dette ved å si «*for eksempel da vi var på langrennstur så hadde jeg med meg knekjelken min sånn at jeg kunne være med*». Videre forteller han at læreren ofte ikke har spurt om han eier utstyr som knekjelke eller kjelke for barmark. Emir-17 forklarer at det ofte ikke gjort noe avtale mellom han og læreren når det dukker opp aktiviteter som byr på utfordringer for hans deltakelse i felles undervisning:

*For eksempel sånn som til uken så skal de andre ut å løpe, og læreren min har ikke tatt kontakt med meg og spurt meg om hvordan vi skal gjøre det. Vedkommende har ikke kommet med noe som helst, har ikke hørt om jeg har noe utstyr som jeg kan bruke eller hvordan vi skal løse det. Så det ender alltid med at jeg må finne noe utstyr og bare bruke det.*

Når det gjelder tilpasning eller differensiering i ordinær undervisning forteller Emir-17 at han ofte må finne på noe annet eller vente til neste øvelse hvis en øvelse ikke fungerer for han. Videre legger Emir-17 til at han opplever ikke å kunne spørre læreren om en annen variant eller opplegg som et alternativ til ordinær aktivitet, fordi «*nesten ingen lærere bruker å ha planlagt det*».

Petter-23 sitter med en opplevelse av at kroppsøvlingslæreren ikke tilpasser eller tilrettelegger noe, og sier:

*Vi bare kommer, skifter og møter opp. Så sjekker han fravær også sier hva vi skal gjøre. Så spør jeg om jeg kan være med, og da svarer han enten ja eller nei. Det blir ikke noe grundig planlagt på forhånd at jeg skal være med på en bestemt måte. Hvis det er øvelser eller aktiviteter jeg ikke kan være med, så bruker jeg å hoppe over. For eksempel da vi hadde sirkeltrening og jeg ikke kunne gjennomføre en øvelse, så hoppet jeg over.*

*Det var ikke sånn at kroppsøvlingslæreren kom med forslag på hva jeg eventuelt kunne gjøre i stedet for.*

Petter-23 forteller dog senere i intervjuet at hvis han trenger alternative øvelser bruker både han og læreren å komme med ulike ideer eller forslag. Petter-23 fortsetter: «*Enten finner jeg ut av det, læreren min eller at vi gjør det sammen*». Det kan derfor se ut til at kroppsøvlingslæreren bidrar til å tilpasse undervisningen mer enn det Petter-23 først hevdet i intervjuet. Petter-23 forteller videre at han ikke ønsker at resten av klassen skal føle på at de alltid må gjennomføre et tilpasset undervisningsopplegg kun for at han skal kunne være med. Han mener at læreren kunne ha gjort mer for å tilpasse undervisningen for han, men mener samtidig at det er feil at læreren skal tilpasse og tilrettelegge mye for én elev når det påvirker også undervisningen for 25 andre elever.

Lasse-19 forteller at kroppsøvlingslæreren i begynnelsen ikke var god til å verken tilpasse eller tilrettelegge undervisningen for «en som han», og dette var dessverre tilfelle selv om han før skolestart hadde sendt inn informasjon om seg selv. Lasse-19 sier han har hatt mye undervisning alene sammen med assistent på styrkerommet. Årsaken for hvorfor tilpasningen og tilretteleggingen hadde så lav kvalitet hevder Lasse-19 bunner i: «*mange lærere ser på den funksjonsnedsettelsen og sykdommen eleven har, fremfor å se på mennesket selv da*». Lasse-19 påpeker at læreren ble flinkere til å tilpasse undervisningen etter at kommunikasjonen mellom kroppsøvlingslæreren og Lasse-19 ble forbedret i løpet av første skolehalvår. I løpet av intervjuet eksemplifiserer Lasse-19 et tilfelle hvor han opplevde god tilrettelegging:

*Vi hadde jo en basketballtime, så var det sånn at vi kom til den delen hvor vi ble delt inn i lag. Men så hadde jeg snakket med læreren på forhånd og sagt at jeg ikke kan være med på spill, og da sa jo læreren at det går bra og foreslo at hvert lag som spiller har noen innbyttere og når de innbytterne på hvert sitt lag ikke spiller, så kommer de og er med meg på en aktiv måte.*

Lasse-19 avrunder eksempelet med å fortelle: «*Så jeg har jo egentlig alltid tenkt at selv om det blir vanskelig, så er det disse tingene som gjør at vi som sitter i rullestol føler tilhørighet, at vi er en del av dette her*».

Younes-18 forteller at han stort sett er med på all undervisning og at kroppsøvlingslæreren ikke nødvendigvis tilpasser eller tilrettelegger undervisningen på en spesifikk måte slik at han



skal få være med. Dette uttrykker han ved å si: «*Nei altså, det er bare at jeg er med på en måte. Det er ikke «intentionally» tilrettelagt liksom, jeg bare er med»*. Younes-18 forteller at det er ofte han som må finne på alternative aktiviteter eller løsninger hvis det blir behov for det. Han fortsetter med å si at han liker at det er lagt opp slik siden dette gir han en del valgfrihet. Younes-18 føler at han ofte finner gode alternative løsninger.

#### 4.2.2.1 Alternative løsninger – «Styrkerommet»

De fire informantene virker svært innforstått med at de av og til trenger alternative løsninger i undervisningen for at de skal kunne delta som aktiv deltaker i kroppsøvingsfaget. Lasse-19 forteller: «*Selvfølgelig så var det jo en del aktiviteter jeg ikke kunne være med på, på grunn av meg selv, og det sier seg jo selv og det skjønner jeg og respekterte jeg jo»*. Younes-18 forklarer at det går helt greit når klassen for eksempel har spinning som aktivitet, selv om det er en aktivitet han ikke har sjans til å være med på. Petter-23 uttrykker følgende:

*Men med tanke på at jeg ikke kan gjøre det de gjør, så tenker jeg at det er logisk at jeg kan trene på egenhånd med han assistenten. Om jeg ikke kan være med andre så oppleves det kjedelig, men det er bare sånn det er.  
Forståelsen for at jeg ikke kan være med er viktig å ha.*

Felles for de fire informantene er at styrkerommet er stedet hvor de fleste går når det er behov for alternativ aktivitet. Enten trener informantene alene på styrkerommet eller sammen med assistent. Som nevnt fortalte Emir-17 at han ofte går på styrkerommet eller triller lengder hvis han ikke kan delta i felles undervisning. Petter-23 forteller: «*Hvis opplegget starter med noe jeg kan være med på, så er jeg med. Hvis ikke går jeg rett til styrkerommet»*. Lasse-19 sier følgende: «*Det var jo veldig mange aktiviteter jeg ikke fikk være med på, sånn som da jeg var på styrkerommet. Det var jo mange ganger jeg hele tiden var på styrkerommet»*. Younes-18 forteller: «*enten så prøver jeg å være med så godt jeg kan, eller så går jeg på styrkerommet»*.

#### 4.2.4 Universell utforming

Tilkomst og tilgang rundt om på skolens område blir flere ganger nevnt som betydningsfulle faktorer for informantenes mulighet til å delta i kroppsøvingsfaget. Gjennomgående i intervjuene kommer det frem at det stort sett mangler døråpnere på skolen og spesielt i gymsalen, både ved inngangsdør og inn til garderobene. Informantene forteller at skolen har

etter tilbakemelding installert flere døråpnere, men at det fortsatt gjenstår arbeid med universell utforming. Felles for Emir-17, Lasse-19 og Younes-18 er at de sendte papirer til skolen om diverse behov før skolestart, spesielt med tanke på fremkomst og tilrettelegging. Det var dog kun skolen til Younes-18 som hadde omtrent alle døråpnere ferdig montert til skolestart.

Emir-17 forteller at han synes det er vrient å komme seg rundt på skolen til diverse undervisningstimer. Dette skyldes ifølge Emir-17: *«tunge dører ute uten døråpnere, det er for bratte ankomster, og ja, det er mye og mangler på nødvendig fysisk tilrettelegging»*. Han fortsetter: *«ja, det var vel etter 9 måneder at de skiftet brosteinen utenfor gymsalen og biblioteket slik at jeg ikke skulle sitte fast»*. Emir-17 påpeker også at skolen hadde kun én heis da han begynte på skolen. Om han skulle til kantinen måtte han komme seg rundt skolebygget og inn via kjøkkeninngangen hvor maten ble levert. Heis til kantinen ble, ifølge Emir-17, montert omtrent syv til åtte måneder etter at han begynte som elev. Petter-23 forteller at han opplever utfordringer med fremkommelighet når han skal til styrkerommet: *«eneste problemet i hallen er at det ikke er noe heis som går ned til styrkerommet, så min manuelle rullestol må bæres ned, så går jeg ned på protesene ned trappa, så det går bra»*. På spørsmål om hva han tenker om dette sier Petter-23 at det går greit å gå ned trappen fordi han har proteser som kan gjøre det og han har ikke sagt til skolen at han nødvendigvis ønsker heis.

Lasse-19 uttrykker at han syntes det var ergerlig at det manglet døråpnere, spesielt inn til garderobene.

*Også var det sånn, jeg liker jo å være selvstendig på lik linje som alle andre, så, det var sånn jeg måtte hele tiden spørre «kan noen åpne døren for meg» ... fordi jeg vil jo prøve å være så selvstendig som jeg kan, og da burde det vært tilrettelagt med dører, mener jeg da (Lasse-19).*

Younes-18 deler ikke de negative erfaringene med universell utforming på samme måte som de tre andre informantene. Younes-18 forteller: *«gymsalen er ganske nærmere parkeringsplassen også, så der kommer jeg meg til ganske enkelt»*. Videre fortsetter han: *«Også er alle dørene på skolen ganske lette, så det er ikke noe problem. Så jeg håndterer det bra selv. Og døren inn til garderoben tror jeg er laget av papp eller no, for når jeg åpner opp den så slenger jeg den i veggen liksom»*.

#### 4.2.5 Assistentens betydning for deltakelse

Det kommer frem i intervjuene at alle de fire informantene har erfart å ha en assistent i kroppsøvningsfaget. Lasse-19 og Younes-18 uttrykker positive erfaringer med å ha en assistent i kroppsøving. Lasse-19 kan fortelle at det var assistenten som ga beskjed til kroppsøvingslæreren om at han også kan gjøre andre ting enn kun å trene alene på styrkerommet. Ifølge Lasse-19 jobbet assistenten for at han skulle ha den beste undervisningen og han syntes det var fint å ha en assistent som faktisk brydde seg om han, ikke bare «*ha en assistent for å ha en assistent*». Younes-18 forteller at hans assistent ofte er med og at han til og med har hatt noen av gymtimene med hele klassen. Assistenten underviser gjerne i kampsport. På spørsmål om hva assistenten bidrar med og hvilken betydning det har for hans deltakelse sier Younes-18: «*Han hjelper meg jo da, sånn for eksempel når jeg skal benke da, så hjelper han meg med å sette opp og sånne ting. Så han hjelper meg ganske mye med ting*».

Emir-17 har ikke de samme positive erfaringene med å ha en assistent i kroppsøvningsfaget. På starten av videregående hadde Emir-17 en assistent, men dette sluttet han med fordi: «*han rett og slett ikke nok fysisk skikket til å være assistent i kroppsøving*». Videre forteller Emir-17 at han synes det var vanskelig å ha assistent fordi man skal bli vurdert ut fra det en selv klarer, og derfor er det vanskelig å ha en assistent som er treigere til fots inne enn det han selv er i stolen. Emir-17 mener at det ikke er vits å ha en assistent dinglede etter.

I Petter-23 sitt tilfelle skulle assistenten hovedsakelig hjelpe han på styrkerommet, men det hender at assistenten blir med på øvelser gjort i fellesskap med resten av klassen. Petter-23 forteller at han opplever å ha mer undervisning alene etter at han fikk assistent i kroppsøvningsfaget. På spørsmål angående samarbeid i felles undervisning og hvem Petter-23 bruker å gjøre samarbeidsøvelser med svar han: «*Det er mest med assistent. Jeg kan si at det er sjeldent med dem, det kan jeg si ... Eller, om vi er en større gruppe så er jeg sammen med de andre, men om det er to og to, da er det ofte med assistent*».

#### **Sammenfatning: Deltakelse**

Det er tydelig at alle de fire informantene ønsker å delta i kroppsøvningsfaget. Informantene er dog i varierende grad med i felles undervisning. To av informantene er stort sett er med på all felles undervisning, mens enkelte opplever at deres mulighet for deltakelse i felles undervisning avhenger av hva læreren har planlagt av aktiviteter. Ulike ballspill dominerer i

felles undervisning. Dans og samtlige aktiviteter rettet mot friluftsliv er aktiviteter alle har erfaring med. Et fellestrekk mellom de fire informantene er at de ofte trener styrke når de ikke kan delta i felles undervisning. Styrketrening gjennomføres stort sett på styrkerommet, separert fra fellesskapet, men enkelte ganger gjøres det i samme sal hvor medelevene har undervisning. Gjennomgående i intervjuene kommer det frem at det stort sett mangler døråpnere på skolen og spesielt i gymsalen, både ved inngangsdør og inn til garderobene. Dog forteller informantene at skolen har etter tilbakemelding installert flere døråpnere, men at det fortsatt gjenstår arbeid med universell utforming. Når det gjelder assistent fremstår personlig egnethet og samsvar med brukerens forventinger og interesser som viktig.

## 4.3 Medvirkning

Funn omkring informantenes erfaringer med medvirkning er samlet under følgende temaer; «elevens stemme», «dialog med lærer» og «planlegging for deltakelse og utbytte». Jeg vil gå nærmere inn på informantenes opplevelser angående det å bli møtt og hørt når man kommer med innspill til egen opplæring, hvordan de har opplevd eller opplever kommunikasjonen med kroppsøvingslæreren, samt hvilke møter har funnet sted hvor intensjonen bak samtalen har vært å øke elevens deltakelse og utbytte i kroppsøving.

### 4.3.1 Elevens stemme

De fire informantene hevder at kroppsøvingslæreren lytter når de har kommet med innspill som gjelder egen opplæring. Younes-18 sier at læreren lytter og er svært positiv til forslagene han kommer med. Lasse-19 forteller at læreren var flink til å lytte og var opptatt av at Lasse-19 skulle få ta selvstendige valg i undervisningen:

*Jeg fikk faktisk veldig ofte lov til å bestemme aktivitet selv og på en måte velge hvordan og hvilke øvelser jeg skulle gjøre innenfor en aktivitet. Selv om i gymtimen læreren kom bort og sa «jeg anbefaler deg en sånn øvelse» og sånn. Så det var mye jeg kunne bestemme, men de kom også med forslag og innspill, og det syns jeg er helt greit for da hadde jeg noe å gjøre en hel gymtime i stedet for en halv time (Lasse-19).*

Lasse-19 fortsetter å fortelle at han også etter hvert opplevde at hans stemme ble hørt i den jobben han gjorde for å få det opplæringstilbudet som han hadde krav på: *«jeg var sånn at jeg prøver så hardt jeg kan for meg og mine rettigheter og få det til sånn som jeg vil ha det, uten å gi opp. Og ja, det tok tid, men som jeg har fortalt tidligere så ga det jo resultater til slutt»*.

Emir-17 kan fortelle at lærerne er flinke til å lytte, men det er begrensa hva de får gjort. Han har for eksempel foreslått rullestolhåndball som en aktivitet, men begrunnelsen for hvorfor klassen ikke kunne gjennomføre det var fordi man hadde ikke økonomi eller tid til å gjøre det. Ofte opplever Emir-17 at: *«begrunnelsen for at forslagene ikke blir noe av bunner gjerne i transport eller plassmangel»*. Emir-17 opplever dog på lik linje som de andre informantene at læreren lytter og anerkjenner når han kommer med forslag om aktiviteter eller øvelser han kan gjøre i undervisning. Petter-23 forteller at han ofte blir møtt på en bra måte når han kommer med innspill, både av skolen og lærere. Petter-23 presiserer dog at han hans innspill gjelder sjeldent kroppsøvfingsfaget: *«Jeg kommer veldig sjeldent med innspill til lærer, den eneste gangen jeg gjorde det for min kroppsøvfingslærer var da jeg foreslo sykkelstur»*. Videre forteller Petter-23: *«Men jeg husker ikke hva som var grunnet til at læreren min sa nei til forslaget, kanskje det var fordi han ikke hadde noe plan om å dra på sykkelstur»*. Petter-23 fortsetter:

*«Jeg hadde likt å komme med innspill, og vi hadde måttet samarbeide godt der. Men jeg vet ikke om skolen eller læreren hadde akseptert om jeg hadde kommet med innspill, og det krever jo en del å skulle planlegge aktiviteter for et helt år»*.

Petter-23 forteller at han sjeldent kommer med innspill i kroppsøvfingsfaget, men han sier også i intervjuet at han ofte bestemmer hva han ønsker å gjøre i undervisning. Dette skjer hovedsakelig når han ikke kan delta i ordinær undervisning sammen med resten av i klassen.

#### 4.3.2 Dialog med lærer

Muligheten for dialog mellom lærer og elev er viktig for at eleven skal kunne medvirke inn i egen opplæring. God kommunikasjon er av betydning for deltakelse, også i kroppsøvfingsfaget. Dette skaper grunnlaget for å se nærmere på hvordan elever med funksjonsnedsettelse opplever kommunikasjonen med sin lærer for å sikre deltakelse.

Kommunikasjonen mellom informantene og deres kroppsøvingslærer ser ut til å variere i kvalitet. Emir-17 forteller at dialogen fungerer godt når han kommer med forslag til aktiviteter eller øvelser han kan gjøre når han ikke kan delta i ordinær undervisning. Kommunikasjonen mellom Emir-17 og kroppsøvingslæreren bærer dog preg av at læreren blant annet ikke kontakter han i forkant for å høre hva han har av utstyr. Han uttrykker dette ved å si: «*Vedkommende har ikke kommet med noe som helst, har ikke hørt om jeg har noe utstyr som jeg kan bruke eller hvordan vi skal løse det*». Senere i intervjuet foreslår jeg at kanskje læreren tar for gitt at Emir-17 «ordner selv» fordi han kan virke som en ressurssterk person, da svarer Emir-17:

*Jeg skjønner at de kan tenke at mot slutten av skoleåret, men den læreren her hadde jeg hatt kun tre ganger. Så hadde jeg hatt henne flere ganger, så ja, da kunne jeg ha forventet dette. De er generelt dårlig på å spørre om det er noe hun selv eller jeg kan gjøre. Det hadde jo vært lettere siden det ender med at jeg blir usikker på hva jeg faktisk skal gjøre og hva læreren forventer, for dette er vanskelig for meg å vite.*

Videre forteller Emir-17 at det er noen kroppsøvingslærere som spør han om hvordan han ønsker timen tilrettelagt, men at det er minoriteten som spør. «*Det er veldig variert hvor ofte de spør og hvor godt planlagt ting er. Stort sett får man beskjed om hva som skal skje også får jeg ordne det*» (Emir-17).

Petter-23 forteller at kommunikasjonen med kroppsøvingslæreren finner sted samme dag eller rett før kroppsøvingstimen starter. Da får han stort sett beskjed om han skal ha et «alternativt opplegg». Petter-23 opplever at han fint kan snakke med kroppsøvingslæreren og at læreren ofte lytter og tar hensyn til det Petter-23 tar opp. Hvis Petter-23 ytrer at han ønsker å være med i undervisningen bruker han å få lov til dette. Videre forteller Petter-23 at hvis han trenger alternative øvelser bruker både han og kroppsøvingslæreren å komme på ulike ideer eller forslag: «*Enten finner jeg ut av det, læreren min eller at vi gjør det sammen*». På den annen side hevder Petter-23 at kroppsøvingslæreren ikke har tatt kontakt for å snakke om hvordan Petter-23 opplever å ha undervisning alene, svarer Petter-23:

*Nei, vi har ikke snakket om det. Jeg tror ikke han har tenkt på det. Jeg vet ikke hvorfor han ikke har snakket med meg, men jeg vet at det ikke har hjulpet noe med situasjonen min, men det hadde vist at han forstår og*

*tenker på meg. Hadde han spurt meg om hva jeg føler rundt det å trene alene på styrkerommet, så hadde jeg svart at det er bare noe jeg må gjøre for jeg kan ikke være med de andre. Det hadde vært fint om han spurte.*

Lasse-19 kunne fortelle at han opplevde en stor endring i kommunikasjonen med kroppsøvlingslæreren rundt midtveis i høstsemesteret i første klasse.

*Det som skjedde da, nå kommer jeg til det punktet alt var i orden på en måte, for da var det sånn at før hver eneste gymlæreren ringte og sa sånn samtale via internett eller så på telefon hvor gymlæreren ringte og sa sånn «Du, nå skal vi ha det og det aktiviteter som jeg tror du kan være med på». Også spurte læreren meg om hva jeg kan bidra med ... sånn at de kunne legge til rette sånn at jeg kunne bli med på det. De gjorde det på den måten da, de hadde dialog med meg på forhånd (Lasse-19).*

Videre forteller Lasse-19 at etter at dialogen ble etablert, ble han ofte i etterkant av en time spurt om hva han syntes om økta, om det var noe som fungerte godt eller mindre godt og om det var noe som eventuelt kunne forbedres til neste gang. Virkningen av bedre kommunikasjon mellom Lasse-19 og kroppsøvlingslæreren var at Lasse-19 ble i større grad med i ordinær undervisning sammen med klassen.

Younes-18 opplever at kommunikasjonen mellom han og kroppsøvlingslæreren er god. Kroppsøvlingslæreren tar gjerne kontakt når hun har planlagt å gjøre noe han ikke kan være med på. Younes-18 kommer med dette eksemplet: «*hvis det er slik at hun har lagt opp til noe som hun vet hundre prosent sikkert at jeg ikke kan være med på, så sier hun for eksempel «kan ikke du ta med deg staver på skolen slik at du kan stake». Hun kan sende meg slik på teams».*

#### 4.3.3 Planlegging for deltakelse og utbytte

Om intensjonen er å sikre en god inkluderende opplæring for elever med funksjonsnedsettelse vil det være sentralt å både kartlegge og legge til rette for ulike behov. Trolig vil tilpasninger av undervisningen og undervisningssted være nødvendig. Dette krever planlegging. I det følgende skal jeg se nærmere på hvilke erfaringer informantene har med planlegging for å optimalisere deres opplæringstilbud.

Både Emir-17, Lasse-19 og Younes-18 forteller at de i forkant av 1. året på videregående sendte inn dokumenter og papirer om seg selv til sin skole. Skolene til Lasse-19 og Younes-18 hadde bedt om det i forkant og mens Emir-17 gjorde det på eget initiativ. Dette var for at skolen skulle få begynne tidlig å planlegge og forberede seg på at det skulle begynne en elev som sitter i rullestol. Lasse-19 kunne fortelle at han i løpet av videregående hadde «ansvarsgruppemøter» én til to ganger i året hvor det blant annet ble diskutert hvordan en skal tilrettelegge for han i kroppsøvingstimer. Lasse-19 forteller:

*Også har det jo én til to ganger i året vært sånn ansvarsgruppemøter hvor de samles assistenten min og alle de rundt meg som for eksempel fysioterapeut, ergoterapeut, PPT og leger, fastleger og sånt, og foreldrene mine. Der har vi jo også snakket om det, altså tilrettelegging.*

Lasse-19 poengterer i intervjuet at til tross for ansvarsgruppemøter så har ikke tilretteleggingen alltid vært optimal. Det var først etter at det ble etablert en god kommunikasjon og dialog med kroppsøvingslæreren at undervisningen ble bedre tilpasset han. Younes-18 kunne fortelle at han hadde et planleggingsmøte før skolestart:

*På videregående da, så hadde vi liksom et møte på starten da. Foreldrene mine, assistenten og rektor tror jeg. Og han der rådgiveren. Da snakket de om hva han assistenten skulle hjelpe meg med, så da var jo kroppsøving og toppidrett en av de tingene som han ble satt til å være med meg».*

Emir-17 og Petter-23 deler ikke disse erfaringene med planleggingsmøte eller ansvarsgruppemøter. Emir-17 forteller kroppsøvingslærerne på videregående verken har spurt eller kartlagt hvilket utstyr han eier eller har tilgang til. Han mener at kroppsøvingslærerne ikke vet at han eier utstyr som gjør at han kan delta i planlagt undervisning sammen med fellesskapet. Emir-17 hevder også at skolens område ikke var egnet for «personer som han» selv om han sendte dokumentasjon om seg selv til skolen tre til fire måneder før skolestart. Petter-23 forteller at han ikke har opplevd at skolen eller kroppsøvingslæreren har kartlagt hva han kan eller ikke kan være med på av aktiviteter. På spørsmål om han har pratet med kroppsøvingslæreren om hva han er i stand til å få til eller ikke, svarer Petter-23: «Ikke så mye, bare litt. Når det kommer til hva som skal foregå i styrkerommet, så har vi snakket sammen. Men sånn ellers, har vi ikke sittet ned sammen og snakket om alt på en måte». Videre i intervjuet kommer vi innpå periodeplaner og om Petter-23 har erfart å få tilsendt en plan på hva han skal gjøre i en lengre periode. Da svarer Petter-23: «Jeg har aldri fått en



*periodeplan for en lengre periode. Det er samme for meg om jeg får vite uke for uke eller om jeg får en periodeplan, for jeg vet at jeg uansett ikke kan være med på flere aktiviteter. Forskjellen er bare om jeg får vite det én uke i forveien eller tre uker».*

### **Sammenfatning: Medvirkning**

Gjennom å ta ulike selvstendige valg får informantene rom til å medvirke inn i egen undervisning. Eksempel på dette kan være valg av aktivitet eller øvelse. Studien viser at medvirkningen øker når informantene ikke kan delta i det ordinære undervisningsopplegget. Når det kommer til dialog med lærer for å sikre deltakelse er det varierte erfaringer. Enkelte opplever at læreren sjeldent tar kontakt i forkant for å høre hva de kan være med på i undervisning, eller om de har riktig utstyr for å delta. De opplever dog at læreren ofte lytter til innspill hvis de selv tar initiativ, men det er variert hva læreren får gjort med innspillene. Erfaringene til Lasse-19 viser at god kommunikasjon mellom lærer og elev kan gi positive ringvirkninger for undervisningen. Det kan virke som at lærerens interesse for elevenes utbytte er nøkkelen for å skape god dialog. Når det kommer til planleggingsmøter med skolen ser det ut til at skolene operer med ulik praksis. Enkelte skoler ønsker tilsendt dokumentasjon om eleven i forkant av skolestart, mens andre spesifiserer ikke dette ønsket. På noen av skolene har også planleggingsmøter med ulike instanser blitt gjennomført. Fokuset i møtene har vært rettet mot hvordan en kan optimalisere opplæringen for eleven med funksjonsnedsettelse.

## **4.4 Utbytte**

I det følgende skal jeg presentere funn omkring informantenes utbytte i kroppsøvfingsfaget. Jeg vil gå nærmere inn på hvordan de beskriver sitt faglige og sosiale utbytte i kroppsøvfingsfaget, deres egenopplevelse av kroppsøvfingsfaget, samt hvilke tanker og erfaringer de har rundt vurdering og karaktersetning i kroppsøving.

### **4.4.1 Faglig og sosialt utbytte**

I intervjuene opplever jeg at informantene synes det er utfordrende å sette ord på hva de faktisk har lært i kroppsøvfingsfaget. På spørsmål om hva en selv opplever å ha lært i faget, enten fysisk, sosialt eller kunnskapsmessig, svarer Emir-17 følgende:

*Jeg har vel så og si ikke lært noe som jeg kan bruke i hvordan jeg driver idrett. Det er fordi kroppsøving er så utviklet for funksjonsfriske, så ingen lærere har kompetanse til å lære folk i rullestol hvordan man kan øve/trene og alt sånt. Og i aktiviteter har jeg ikke lært en pøkk, det lærer jeg selv. Men jeg har jo lært at verden er vanskelig ... Man få jo lært seg noen nye aktiviteter, men det er mye av det samme, for eksempel volleyball, basketball og innebandy, og selvfølgelig fotball. Det er jo ikke mer enn fire ballaktivitetene som blir rullert på.*

Petter-23 svarer med å uttrykke følgende: «Det er litt vanskelig å si, om hva jeg har lært. Jeg vet ikke. Kanskje jeg har lært litt forskjellig om kropp og trening. Jeg har for eksempel lært litt mer om hvordan jeg bør trene styrke, for eksempel biceps». Petter-23 forteller at han ikke sitter med en opplevelse av å ha lært noe sosialt, som for eksempel hvordan samarbeide godt i en gruppe.

Lasse-19 kan fortelle at han har lært mye i kroppsøving som han være nyttig i den idretten han deltar i på fritiden. Lasse-19 eksemplifiserer med å si: «særlig det der med hvordan du kan kommunisere med lagspilleren din i lagspill. Og at det er viktig generelt før og etter gymtimen at man snakker mest om positive ting, men også kan snakke om konstruktiv kritikk eller tilbakemelding». Lasse-19 fortsetter:

*Jeg har jo både lært og sett at trening er viktig for kroppen. Og at, faktisk, fått være med å bidra til å vise de lærerne og elevene som kanskje tror at vi i rullestol ikke kan så mye og sånt. Være med på vise at jeg har faktisk har vært med på å bidra til å gjøre min egen gymtime bedre.*

Younes-18 forteller først at han kanskje har lært seg å bli bedre i volleyball. Etter hvert forteller Younes-18 at han har lært litt om kosthold og at de har hatt teoriprøver om kroppen og forskjellige typer trening. Younes-18 uttrykker at han også har lært mye om dette i toppidrettsfaget og i idretten han driver med på fritiden.

#### 4.4.2 Egenopplevelse av faget

Personlige inntrykk, følelser, tanker eller holdninger knyttet til kroppsøvingsfaget kan påvirke elevens totale utbytte og erfaringer med faget. Dette gir grunnlag for å se nærmere på hvordan hver enkelt informant opplever kroppsøvingsfaget.

Felles for informantene er at de alle liker å være i fysisk aktivitet på fritiden, men det er ulikt hvor mye de opplever å kjenne på den samme bevegelsesgleden i kroppsøvingsundervisningen. Emir-17 sier han er misfornøyd med kroppsøvingsfaget, og han begrunner det med å si: *«Det er gøy og jeg liker å være i aktivitet, men sånn kroppsøving er nå er helt høl i hue. De klarer ikke å tilpasse»*. Han fortsetter å fortelle at han har opplevd at læreren ikke kan fortelle hva han konkret må gjøre for å forbedre karakteren, og dette mener han er helt feil. Emir-17 gjør også et poeng ut av hva man kunne ha lært i faget:

*Jeg synes jo i kroppsøvingsfaget så burde man bli opplært i noen form for paraidrett. At det rett og slett skulle ha vært et læreplanmål, at man skulle ha gått gjennom en paraidrett og at man skulle ha prøvd ut en bevegelse uten en kroppsdel. Jeg tror fra elevenes perspektiv så hadde det vært artig.*

Petter-23 forteller: *«Jeg synes kroppsøving er gøy og morsomt noen ganger, spesielt når jeg får mulighet til å le sammen med resten av klassen. Han fortsetter: Faget får meg til å trene og tenke på noe annet, men stor sett føler jeg ikke at en time med kroppsøving er en time hvor jeg skal lære noe»*. Petter oppsummerer ved å si at han synes kroppsøvingsfaget er «helt greit».

Lasse-19 sier kroppsøvingsfaget er veldig fint fordi det er bra for helsa. Han fortsetter å fortelle: *«Og selv om vi som sitter i rullestol ikke kan gjøre akkurat det beste for helsa, så er det faktisk noen ting vi kan være med på, som at deler av kroppen er i bevegelse»*. Han hevder at dialog er nøkkelen for at kroppsøvingsfaget skal være bra for de elevene som har en funksjonsnedsettelse. Lasse-19 forklarer:

*Så jeg føler at når læreren først har tatt initiativ til å gjøre alt dette her, å snakke med meg, så går alt bedre. Men når lærere ikke skal snakke med sånne som meg i min situasjon, og har en dialog, da kommer aldri gymtimer til å bli bra, mener jeg da.*

Younes-18 påpeker at gym og toppidrett er de beste fagene noensinne. Younes-18 fortsetter: «Det er jo gøy da, om jeg får vært med eller ikke. Jeg vil jo være med på så mye som mulig, for det er jo veldig kjedelig å ikke være med i gymtimen». På spørsmål om hva han eventuelt kunne tenkt seg var bedre, svarer Younes-18: «Det er jo noen få ganger at læreren kunne ha inkludert meg litt mer kanskje».

#### 4.4.2.1 Karakterens betydning

Emir-17, Petter-23 og Lasse-19 poengterer tydelig at det å få karakter i kroppsøving er viktig for dem. Informantene har dog ulik erfaring med hvordan de vurderes og hva som blir gitt av tilbakemeldinger med tanke på forbedring.

Emir-17 forteller at han en gang ønsket en bedre karakter i faget, men det var umulig for læreren å fortelle hva han kunne gjøre bedre. Emir-17 fortsetter å fortelle:

*Jeg tror at hvis jeg ikke hadde hatt karakter hadde jeg ikke krevd like mye av læreren, for det er dessverre slik at hvis man ikke får en karakter i et fag, så prioriterer ikke lærere for å legge til rette for din deltakelse.*

Emir-17 avslutter med å si: «Jeg forventer at det er bedre tilrettelagt og at det er gitt info i tide. Jeg har hatt en del samtaler etter timen, fordi slik de holder på er uaktuelt. Alle har tatt det til seg, men kun noen har gjort noe med det».

Det å få karakter i faget gjør at Petter-23 opplever han gjør noe i faget. Han opplever at karakteren gir han en kombinasjon av motivasjon, interesse og mestring i faget. Petter-23 fortsetter videre med å si: «for eksempel, når jeg har motivasjon i faget så mestrer jeg ofte, og dette fører til god innsats og glede. Det er ikke bare karakteren som er motivasjonen min, men den har en betydning. Jeg føler alt henger sammen». Dog føler Petter-23 at læreren setter karakter ut fra situasjonen hans, ikke basert på hva han gjør. Petter-23 forteller: «Altså, jeg mener at han burde ha sett bort fra rullestol, eller bort fra at jeg ikke kan være med på alt, og erstatte det med det jeg faktisk gjør, slik at jeg kan få karakter 5 eller 6, hvis du skjønner hva jeg mener». Videre forteller han: «Jeg har ikke fått en forklaring på hvorfor jeg ikke får 5 eller 6, men jeg har heller ikke spurt. Vi har ikke hatt en prat om hva som skal til for å få 5 eller 6». Petter-23 tror at hans innsats i faget hadde ikke vært den samme om han ikke hadde

hatt karakter, men poengterer at det komplekst enn som så. «*Det er selvfølgelig flere ting som spiller inn i mitt ønske om å delta i faget, det er ikke bare karakter*».

Lasse-19 forteller at han har fått karakter i kroppsøving og det har vært betydningsfullt for han. Han forteller at det var en diskusjon på skolen om han skulle ha karakter eller ikke. Etter en prøveperiode for å vurdere dette, bestemte skolen at han kunne få karakter i faget. Lasse-19 forteller videre om hvordan han har blitt vurdert i faget:

*Måten det har egentlig fungert på er at læreren har hatt dialog med meg og spurt om jeg vil ha karakter ... liksom hvordan jeg tenker at jeg kan bli vurdert. Og da har jo jeg sagt at veldig mye av kroppsøvingsvurderinger og sånt går jo på (1) deltagelse og (2) hvor bra vi gjør det i det vi gjør. Så jeg sa at jeg vet ikke hva alle vurderinger går så mye på, men at disse to tingene er to ting som er viktig for meg da ... Disse to tingene kan vurdere om jeg har vært ærlig og gjort det jeg på en måte har sagt da.*

Younes-18 forteller at det å skulle få karakter i faget ikke nødvendigvis gir han så mye motivasjon, men han liker å se at han har fått 5 i kroppsøving på karakterkortet. Younes-18 mener han hadde hatt lik innsats i faget selv uten karaktervurdering. Younes-18 deler ikke den samme erfaringen som de andre informantene med tanke på karaktersetting. Younes-18 vet hva som skal til for å få en bedre karakter i faget: «*det bare én ting alltid, og det er fair play. Jeg er ikke så godt på det. Det er den eneste grunnen for at jeg ikke får karakter 6. Det er ikke fordi jeg sitter i rullestol at jeg ikke får toppkarakter*».

### **Sammenfatning: Utbytte**

Felles for de fire informantene er at de opplever det utfordrende å skulle beskrive hva de har lært i kroppsøvingfaget, både fysisk, faglig eller sosialt. Egenopplevelsen av hva de selv mener å ha lært i kroppsøvingfaget er varierte. Ytterpunktene er at noen føler de ikke har lært noe som kan tas nytte av på fritiden fordi faget er konstruert av og for funksjonsfriske, mens andre mener å ha utviklet kunnskap og ferdigheter som har nytteverdi for idretten en bedriver med på fritiden. På tross av varierte formeninger angående faglig og sosialt utbytte, synes informantene at kroppsøving er kjekt fag som de ønsker å delta i. Noen mener kroppsøving er det beste faget på skolen, mens andre stiller seg litt mer kritisk til kroppsøvingfagets praksis og innhold. Tre av fire informanter mener at det å bli vurdert og få karakter i faget er av betydning for deres opplevelse, motivasjon og holdning til faget.

## 4.5 Sammenfatning av funn

I det følgende skal jeg foreta meg en sammenfatning av ulike karakteristika på tvers av de tematiske kategoriene *felleskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Studien handler om elevens stemme og sammenfatning vil derfor bli forsøkt gjort på bakgrunn av informantenes uttrykk av opplevd inkludering i lys av de fire dimensjonene.

Selv om informantene har utfordringer med å sette ord på hva de har lært i kroppsøving, viser hovedtendensene at informantene gjerne ønsker å delta i kroppsøvfingsfaget og at de synes kroppsøvfingsfaget er gøy. Deltakelsen i faget skjer enten som felles undervisning eller segregerte undervisningsaktiviteter. Aktivitet i form av ballspill er det mest dominerende i felles undervisning. Det mest fremtredende er at de som rullestolbrukere tilpasser store deler av undervisningen på egenhånd når de ikke kan gjennomføre planlagt aktivitet. Erfaring fra paraidrett og fysisk aktivitet ser ut til å være betydningsfull for rullestolbrukernes evne til tilpasning. Ringvirkningene av at de ofte tilpasser undervisningen selv er at medvirkningen av egen opplæring øker. Et annet fremtredende trekk er at de som rullestolbrukere ofte trener styrke når de ikke kan delta i ordinær undervisning.

Enkelte erfaringer med bruk av assistent står i kontrast til hverandre. Majoriteten opplever assistenten som en positiv faktor for deres deltakelse i kroppsøvfingsfaget, mens enkelte opplever at en assistent ikke har noe nytteverdi for deltakelse i faget. Det eksisterer også en variasjon i hvordan informantene opplever kommunikasjonen mellom seg og kroppsøvfingslæreren. Lasse-19 er blant de som med tiden fikk etablert jevn kommunikasjon med læreren og uttrykte at dette bidro til å forbedre kroppsøvfingsundervisningen for han.

Et overraskende trekk for meg er informantenes opplevelse av universell utforming på skolen. Rullestolbrukere er avhengig av gode planløsninger og tilrettelagt miljø for å ha tilgang på undervisning, og man skulle derfor tro at skolen hadde installert flere døråpnere eller endret underlag slik at fremkommeligheten er mest mulig optimal. At styrkerommet ble benyttet i så stor grad av de i rullestol sto i kontrast med mine forventinger. En annen tendens som også stod i kontrast fra mine forventinger var at enkelte opplevde økt grad av segregerte undervisningsaktiviteter etter tildelt assistent i kroppsøvfingsfaget.

Majoriteten av informantene opplever utfordringer med fremkommeligheten til kroppsøvningsundervisningen. Dette skyldes både mangel på døråpnere, bakkens underlag eller bratte ankomster. Som tidligere påpekt tilpasser informantene ofte undervisningen selv. Dette opplever de som utfordrende, men dog i forskjellig grad. Tre av fire informanter påpeker også en utfordring knyttet til følelsen av å være en del av fellesskapet i kroppsøving. Grunnet segregerende undervisningsløsninger sitter enkelte med opplevelsen av at det er vanskelig å ta del i det faglige og sosiale fellesskapet i kroppsøving. Felles for de fire rullestolbrukerne var utfordringen med å sette ord på hva de opplever å ha lært i kroppsøvningsfaget, både faglig, fysisk og sosialt.

## 5.0 DRØFTING OG KONKLUSJONER

Studiens problemstilling er «*Hvilke erfaringer har elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse med kroppsøvningsfaget*». Erfaringene til de fire informantene som bruker rullestol i kroppsøvningsundervisningen vil benyttes for å svare på hvordan elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøvningsfaget. Erfaringene vil kunne si noe om opplevd inkludering slik Haug (2014) dekonstruerer inkluderingsbegrepet. For å kunne drøfte det empiriske materialet i lys av problemstillingen vil jeg videre drøfte studiens empiri opp mot oppgavens teoretiske rammeverk.

I det følgende vil jeg drøfte inn under fire ulike delkapittel; *fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte*. Tematikken som skal diskuteres i hvert delkapittel tydeliggjøres innledningsvis. For å kunne besvare studiens problemstilling vil jeg avslutte hvert delkapittel med en skjønnsmessig overføring av studiens empiri og trekke relevante slutninger. Basert på studiens metodologiske forankring og forskningsdesign vil ikke studiens resultater kunne generaliseres i statisk forstand, men jeg vil foreta en skjønnsmessig generalisering (Kleven, 2018, s.133).

## 5.1 Fellesskap

Formålet i dette delkapittelet er å svare på hvordan studiens informanter erfarer kroppsøvningsfagets faglige og sosiale fellesskap, og på bakgrunn av dette trekke relevante slutninger for studiens problemstilling.

Ut fra overordnet del av læreplanverket skal alle elever, uavhengig av forutsetninger, få mulighet til å delta i et fellesskap som både fremmer helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å sikre et slikt fellesskap trekker Haug (2014, s.13) frem som en av fire utfordringer i arbeidet for en inkluderende skole. Slik det kommer frem i intervjuene anser alle de fire informantene som fellesskap som viktig og begrepene de bruker for å beskrive fellesskap er tilhørighet, respekt, aksept og det å få være med noen. Basert på sin egen individuelle oppfattelse av fellesskap, sitter majoriteten med opplevelsen av at de er en del klassefellesskapet på sin skole. Årsaken til hvorfor enkelte ikke besitter samme opplevelse kommer ikke tydelig frem i intervjuet, men ifølge en av informantene kan det komme av at vedkommende går på skole med yngre medelever. Det å være rullestolbruker blir ikke fremmet som årsaksforklaring på hvorfor enkelte føler seg i mindre grad som en del av klassefellesskapet.

Følelsen av å være «en del av noe» kan påvirkes av ytre faktorer og opplevelsen av å være en del av fellesskapet kan derfor endres når elevene skifter arena fra klasserom til gymsal (Moen et al., 2018). Læreplanen i kroppsøving understreker i likhet med læreplanens overordna del at elevene skal få delta i et læringsfellesskap som bygger på annerkjennelse av forskjellighet og inkludering av alle (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det vil derfor si at alle elever, uavhengig av om man er rullestolbruker eller ikke, skal få mulighet til å både ta del i det sosiale og faglige læringsfellesskapet i kroppsøving. Som tidligere pekt på opplever flere rullestolbrukere at de er en del av klassefellesskapet, men uttrykker samtidig at de synes det er mer utfordrende å ta del i fellesskapet som utspiller seg i kroppsøvningsfaget. De opplever utfordringer knyttet til det å bidra inn i det sosiale fellesskapet og til å delta i det fysiske og faglige fellesskapet. Enkelte opplever at det eksisterer praktiske hindringer som gjør at man i mindre grad føler seg en del av fellesskapet. Praktiske hindringer kan for eksempel være mangler på døråpnere til garderober og gymsal, bakkens underlag eller tilgangen til undervisningsrom. Det at elever med fysiske funksjonsnedsettelse opplever utfordringer ved å skulle ta del i fellesskapet i kroppsøving viser seg å være i tråd med flere studier (Svendby,



2013; Rekaa et al., 2019; Alves et al., 2020; Heggedal, 2020). Det er dog én informant som står i kontrast til de andre rullestolbrukerne i denne studien. Informantens uttalte erfaringer tilsier at han ikke har hatt de samme utfordringene med å delta i fellesskapet i kroppsøving som de andre informantene. En mulig forklaring kan ligge i at kroppsøvingslæreren jobbet med å inkludere og involvere han i undervisning. Med utgangspunkt i kontrasten mellom informantenes erfaringer vil jeg videre se nærmere på hva som kan være årsaken til hvorfor enkelte elever som er rullestolbrukere synes det er vanskelig å ta del i det faglige, sosiale og fysiske fellesskapet i kroppsøving, selv når de føler seg som en del av fellesskapet i andre fag.

Tre av fire informanter trekker frem segregerende praksiser som en mulig årsak til hvorfor de opplever det mer utfordrende å ta del i fellesskapet i kroppsøving. Ved å ha opplæring i et annet rom eller på siden av fellesundervisningen finner de det vanskeligere å interagere og samhandle med sine medelever og kroppsøvingslæreren. At elever opplever det som krevende å delta inn i et fellesskap når man tidvis blir plassert utenfor felles undervisning er forståelig. I studiene til Svendby (2013) og Alves et al. (2020) blir segregerende løsninger også fremmet som en av årsaksforklaringene til hvorfor elever med funksjonsnedsettelse ofte opplever utfordringer knyttet til deltakelse i kroppsøvingsfagets fellesskap. Segregerende løsninger resulterer i at elever med funksjonsnedsettelse veksler mellom å være i felles undervisning og utenfor, noe som potensielt kan skape hindringer for deres følelse av tilhørighet (Rekaa et al. 2019). Følelsen av tilhørighet er ofte et resultat av hvor mye elevene får samarbeide og omgås med hverandre (Nilsen, 2017, s.26), og den er betydningsfull for opplevelsen av at man er en del av et fellesskap eller ikke. Som følge av dette bør man som kroppsøvingslærer ta stilling til hvor gunstig det er å benytte individuelle segregerende undervisningsaktiviteter. På bakgrunn av rullestolbrukernes sine erfaringer vil en kunne anslå at hyppig veksling mellom felles undervisning og segregerte aktiviteter trolig er uheldig for fysisk funksjonsnedsatte elever sin opplevelse av å være en del av fellesskapet i kroppsøving. Jeg vil dog poengtere at fysisk inkludering ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for å sikre sosial og pedagogisk inkludering (Wilhelmsen, 2019). Det betyr at nedtrapping av segregerende løsninger og/eller praksiser vil ikke automatisk føre til at eleven med funksjonsnedsettelse føler seg mer inkludert i det sosiale eller faglige fellesskapet.

Én informant peker også på andre utfordringer som kan være en årsaksforklaring til hvorfor rullestolbrukere opplever det krevende å ta del i kroppsøvingsfagets fellesskap. Han har selv gjentatte ganger slitt med å «holde følge» men sine medelever i ulike fysiske aktiviteter og

dette utfordrer muligheten til å dele øyeblikk i fellesskapet. Han mener at aktiviteten i seg selv gjør at han blir liggende bak resten og at dette skyldes dårlige løsninger fra kroppsøvlingslæreren sin side. Erfaringen kan tyde på at forutsetningene til rullestolbrukeren ikke er tilstrekkelig for kunne å delta i aktiviteten sammen med sine medelever. Om dette skyldes et høyt prestasjonsfokus i aktiviteten kan ikke jeg stadfeste, men det er liten tvil om at opplevelsen av å ikke få delta i aktivitet sammen med medelever grunnet ulike fysiske forutsetninger strider imot opplæringens overordnede mål og kroppsøvlingsfagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020). Rullestolbrukere skal i kroppsøvlingsfaget få delta gjennom samspill i ulike bevegelsesaktiviteter, og de skal få løse utfordringer og oppgaver sammen i et læringsfellesskap (ibid.). Rullestolbrukere skal ikke oppleve at deres forutsetninger ikke er tilstrekkelige for deltakelse i læringsfellesskapet. Studiens empiri viser altså at tilpasninger i undervisning, både gjennom differensiering og tilrettelegging, vil høyst sannsynlig være av behov for at elever med funksjonsnedsettelse skal få oppleve å være en fullverdig deltaker i læringsfellesskapet (Unhjem et al., 2021, s.27). Funnet understreker Unhjem et al. (2021) sitt poeng om at kroppsøvlingslærere bør gjøre faglige tilpasninger for at elever med funksjonsnedsettelse skal kunne i større grad føle seg som en del av fellesskapet i kroppsøving.

Basert på min oppfattelse og tolkning av informantenes subjektive erfaringer, finner jeg et fellestrekk mellom de ulike utfordringene rullestolbrukerne peker på. Kjernen i utfordringene er at de i rullestol har andre fysiske forutsetninger enn de som kreves for å være en del av aktiviteten i læringsfellesskapet. Segregerende løsninger og opplevelsen av å «henge etter» resulterer i at eleven i rullestol ikke klarer å delta på lik linje som de andre medelevene. Om dette er tilfelle, betyr det egentlig at elevenes grad av fysiske forutsetninger spiller en sentral rolle i hvordan man opplever å få være en del av fellesskapet i kroppsøving – noe som vil være i motsetning til intuisjonen og forståelsen av en inkluderende skole (Haug, 2014; Meld. St. 6, 2019–2020, s. 11). I en inkluderende skole skal ikke elevenes forutsetninger danne grunnlag for en ekskluderende praksis, og man skal gjennom pedagogiske tiltak motvirke slike praksiser (Unhjem et al., 2021, s.27). Jeg vil presisere at studiens data ikke er tilstrekkelig for å konkludere i hvilken grad informantene anser sine egne forutsetninger som avgjørende for deres opplevelse av å være en del av fellesskapet i kroppsøving, men basert på forskningen som er presentert ser man at funksjonshemmede elever ofte føler at det er egen funksjonsnedsettelse som er «problemet» eller kilden til hvorfor man ikke har mulighet til å delta i en aktivitet i fellesskapet (Svendby, 2013). På bakgrunn av studiens empiri ser man

viktigheten av kroppsøvingslærerens pedagogiske valg og løsninger, og at disse er av betydning for rullestolbrukeres totalopplevelse av kroppsøvingsfagets fellesskap.

### 5.1.2 Fellesskap – sammenfattende slutninger og konklusjoner

Studiens empiri tilsier at enkelte elever med fysisk funksjonsnedsettelse opplever det mer utfordrende å ta del i det faglige og sosiale fellesskapet i kroppsøving. Dette kan være tilfelle selv når man besitter følelsen av å være en del av klassefellesskapet i andre fag. Årsaken til hvorfor enkelte elever med fysisk funksjonsnedsettelse opplever at det er mer krevende å ta del i det faglige og sosiale fellesskapet i kroppsøving, skyldes blant annet praktiske hindringer, segregerende løsninger og at de ikke alltid klare å holde følge med sine medelever i aktivitet. Sett på bakgrunn av studiens empiri opplever fysisk funksjonsnedsatte elever segregerende løsninger fordi de ikke har forutsetningene som kreves eller forventes i aktiviteten. At variasjon i forutsetninger skaper 1) opplevelse av at man ikke strekker til felles aktivitet og 2) segregerende praksiser, er noe som står i kontrast til opplæringens mål og ambisjonene til en «inkluderende skole» (Haug, 2014; Meld. St. 6, 2019–2020, s. 11). Funksjonshemmede elever skal ikke oppleve at deres funksjonsnedsettelse er årsak for ekskludering fra fellesskapet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

To av studiens informanter fremmer hvordan kroppsøvingslærerens tilpasninger og arbeid med økt involvering virket positivt inn på deres opplevelse av å være en del av fellesskapet. Funnet underbygger viktigheten av pedagogiske faglige tilpasninger, nettopp fordi tilpasningene kan bidra til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse føler seg i større grad en del av fellesskapet i kroppsøving. I lys av studiens empiri ser man at enkelte negative erfaringer knyttet til kroppsøvingsfagets fellesskap, er basert på gjentatte opplevelser av å ikke få ta del i det sosiale og faglige fellesskapet på lik linje som sine medelever. Dette samsvarer med annen forskning på feltet (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Svendby, 2013). Studiens empiri bidrar med å underbygge viktigheten av pedagogiske faglige tilpasninger i undervisning (Unhjem et al., 2021) og hvor betydningsfull deltakelse i felles undervisning kan ha for den totale opplevelsen av å være en del av fellesskapet (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Rekaa et al, 2019; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019).

## 5.2 Deltakelse

Dette delkapittelet skal svare på hvordan studiens informanter opplever å delta i kroppsøvningsundervisningen. Temaene tilpasset opplæring, segregerende praksiser, skolens universelle utforming og assistentbruk vil bli drøftet, og avslutningsvis vil det bli trukket relevante slutninger for studiens problemstilling.

### 5.2.1 Deltakelse i kroppsøving

Sett på bakgrunn av informantenes subjektive perspektiver er det tydelig at de ønsker å delta i kroppsøvningsfaget. Deres ønske og interesse for deltakelse i kroppsøvningsfaget underbygger nyere studier som fremmer at elever med funksjonsnedsettelse ofte gjerne vil delta i faget (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Rekaa et al., 2019, Svendby, 2013). Basert på studiens empiri viser det seg dog at rullestolbrukerne er i varierende grad med i felles undervisning. Enkelte er stort sett med på all felles undervisning, mens andre opplever å hyppigere veksle mellom å ha felles undervisning og undervisning alene eller med assistent. At funksjonshemmede elever ofte opplever å skifte mellom felles og adskilt undervisning, har tidligere blitt fremstilt i forskning gjort på feltet (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Rekaa et al., 2019, Svendby, 2013). Det faktumet at rullestolbrukerne opplever å delta på ulike måter i undervisning, og mulige konsekvenser ved dette, vil jeg ta opp igjen senere i drøftingen. I det følgende velger jeg først å fokusere på erfaringene knyttet til deltakelse i felles undervisning og tilpasset opplæring.

Kroppsøvningsfaget skal bidra til at elever lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen, og dette skal skje gjennom deltakelse i lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.2). Det er derfor relevant å se nærmere på hvordan og hvilke aktiviteter de elevene i rullestol faktisk opplever å få ta del i. Tidligere forskning har pekt på at flere av de negative erfaringene med kroppsøving hos elever med funksjonsnedsettelse kommer av opplevelsen av å måtte sitte å se på sine medelever ha undervisning (Bredahl, 2010; Goodwin & Watkinson, 2000; Rekaa et al., 2019). Felles for studiens informanter er at de sjeldent kun sitter på sidelinjen og ser på sine medelever ha kroppsøvningsundervisning. Enten deltar de i felles undervisning eller så gjennomfører de undervisning alene eller med assistent adskilt fra medelever. Studiens empiri viser at enkelte hadde en mer tilskuer-rolle i starten av videregående, men dette endret seg i

løpet av første skolehalvår. For å øke egen deltakelse i felles undervisning bruker informantene ofte å spørre om å få være med felles planlagt aktivitet.

Basert på studiens empiri ser man at informantene erfarer at ulike ballspill har en dominerende posisjon i felles undervisning. Basketball, fotball, volleyball, kanonball og håndball er de ballspillene som ofte blir gjentatt. Funnet er i tråd med Moen et al. (2018) sin kartleggingsstudie som poengterer at ballspill har en stor posisjon i kroppsøvfingsfagets praksis. I tillegg kan man antyde en sammenheng mellom studiens empiri knyttet til dans og den grad dans får utspille seg i kroppsøvfingsfaget nasjonalt (Moen et al., 2018). Dans blir konkretisert som en spesifikk aktivitet som skal gjennomføres i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020), men informantene opplever ikke at det undervises ofte i dans. Enhver informant kan fortelle at det har fått deltatt i danseundervisning i løpet av barneskolen, ungdomsskolen og videregående, men det kommer tydelig frem at dansen er i mindre grad prioritert. Funnet samsvarer med tidligere forskning som viser at dans har en mindre posisjon i kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018).

En av kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget konstaterer at elevene skal få utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). På en nasjonal basis ser man at friluftsliv mer eller mindre er fraværende i faget, men dette kan skyldes at elever generelt ikke anser friluftsliv som en del av kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2015). Blant studiens informanter kan én fortelle at han har erfaring med å dra på tur ut i naturen og bruker en egnet «barmarkstol» til dette. De tre resterende kan fortelle at de deltar i friluftsliv-relaterte aktiviteter gjennom orientering eller stolpejakt. En mulig forklaring til hvorfor de i rullestol ikke i større grad deltar i friluftsliv-relaterte aktiviteter kan skyldes friluftslivets lite prioriterte posisjon i faget (Moen et al., 2015), og/eller fordi rullestolbrukere kan oppleve utfordringer med fremkommelighet i naturen (Heggedal, 2018). Endring av lokasjon kan altså føre til tap av mobilitet hos den enkelte (Toombs, 2001), og derfor kan deltakelse i aktiviteter som foregår utenfor egnet underlag være krevende for rullestolbrukere. Naturen fordrer andre forutsetninger for funksjon og basert på studiens empiri vil jeg anta at egnet aktivitetshjelpemidler er til hjelp for å sikre at fysisk funksjonsnedsatte elever får ta del i friluftslivsaktiviteter.

Med utgangspunkt i studiens empiri kan man se at det rettes i stor grad fokus på grunntrening i kroppsøvfingsundervisningen til informantene. At grunntrening har en stor posisjon i

informantenes undervisning kan forklares med at informantene ofte trener styrke når de ikke kan delta i felles undervisning. Grunntrening ser også ut til å ha en stor posisjon i kroppsøvningsundervisningen nasjonalt og derfor skiller ikke informantenes erfaringer seg i stor grad fra nasjonal praksis (Moen et al., 2018). I likhet med ønske om høyt aktivitetsnivå ser det ut til at kroppsøvningsfaget bygger på ønske om å forbedre og utvikle elevene, gjerne gjennom forbedring av helse eller ferdigheter (ibid.). Utfallet av en slik funksjonsforbedrende verdi kan være at elever med funksjonsnedsettelse heller velger fysioterapibehandling fremfor å delta i fellesskapet i kroppsøvningsundervisningen (Berg, 2021, s. 49). Årsaken kan ligge i at de nødvendigvis ikke opplever den samme forbedringen som sine medelever i ordinær undervisning (ibid.). Studien viser ikke at informantene velger fysioterapi eller styrketrening fremfor å delta i læringsfellesskapet. Studien viser at aktivitet med fokus på grunntrening ofte kommer av at de ikke har forutsetninger for å delta i felles undervisningen. Basert på studiens empiri virker det ikke som at informantene opplever styrketrening eller grunntrening som konstant negativt. Forklaringen kan ligge i deres egne aksept og forståelse for at de ikke får eller har mulighet til å være med på all felles undervisning. I tillegg er de fire informantene aktive i idrett på fritiden, noe som kan gjøre at de ser overføringsverdien av å bedrive styrketrening i kroppsøvningsundervisningen. På bakgrunn av studiens funn virker grunntrening både som noe positivt og negativt for de elevene i rullestol. Positivt i den forstand at det gir de mulighet til å være aktiv deltaker i kroppsøvningsfaget, men negativt i den grad at de ofte gjennomfører styrketrening separert fra fellesskapet.

Studien empiri viser også en variasjon i hvor lett rullestolbrukerne opplever å ta del i ulike fellesaktiviteter i kroppsøving, blant annet ballspill. Én informant anser seg selv som en av de beste i klassen i flere ballspill, mens enkelte opplever at de ikke får delta på høyde med sitt potensial. Følelsen av å ikke få delta på høyde med sitt potensial kan for eksempel skyldes at de ikke kan ta nytte av rullestolen som er best egnet for deltakelse fordi den potensielt kan skade medelever. En annen forklaring på hvorfor rullestolbrukerne kan oppleve det som krevende å ta del i ulike ballspill, er det faktumet at majoriteten av ballspillene informantene eksemplifiserer stammer fra idretten (Moen et al., 2018). Innfor idretts-inspirerte ballspill eksisterer det ofte forutinntatte tanker og gitte former for prestasjon (Aasland et al. 2019), og en elev i rullestol har nødvendigvis ikke de samme forutsetningene for å prestere «riktig» som sine medelever. Tidligere forskning på feltet viser at funksjonsnedsatte elever har erfart at egne forutsetninger ikke oppfyller de fysiske kravene for deltakelse i kroppsøvningsfaget (Alves et al., 2020). Forutsetningene fungerer derfor som en betydningsfull faktor for fysisk

funksjonsnedsette elever sin deltakelse og prestasjon i felles aktivitet og ballspill (Tinning, 20110; Kirk, 2010, henvist i Berg, 2021, s. 23). Ifølge læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2020) skal bevegelse og kroppslig læring skje ut fra egne forutsetninger. På bakgrunn av studiens empiri og nevnt teori vil det være sentralt å stille spørsmål om rullestolbrukerne erfarer utvikling ut fra egne forutsetninger hvis de gjentatte ganger opplever at egne forutsetninger ikke er et «godt nok» grunnlag for å prestere på «ønsket» nivå. I lys av studiens empiri ser man viktigheten av tilpasset opplæring og hvilken betydning tilpasninger kan ha for å oppnå bevegelse og kroppslig læring ut fra egne forutsetninger. Jeg vil derfor i det følgende drøfte omkring informantenes erfaringer med tilpasset opplæring.

### **Erfaringer med tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring står sentralt i realiseringen av en inkluderende opplæring (Haug, 2014, s. 18), og erfaringene til rullestolbrukerne vil kunne si noe om hvordan tilpasset opplæring for fysisk funksjonsnedsette elever utspiller seg i praksis. Likestillings- og diskrimineringsloven peker på at elever som deltar i kroppsøvingfaget med en funksjonsnedsettelse har en lovmessig rett på å få undervisningen tilpasset og tilrettelagt slik at den enkelte kan delta ut fra sine forutsetninger (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). Fra tidligere studier ser man at det er ofte elevene med funksjonsnedsettelse som må tilpasse seg undervisningen, og ikke motsatt (Alves et al., 2020; Svendby, 2013). Studiens empiri samsvarer i stor grad med tidligere funn. At rullestolbrukerne erfarer å måtte tilpasse seg undervisningen står i kontrast til opplæringens overordna mål og intensjonen til en inkluderende skolepraksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studiens empiri viser også at de gangene informantene ikke evner å tilpasse seg aktiviteten, prøver de å tilpasse aktiviteten til seg selv eller igangsetter annen aktivitet. Evnen til å kunne tilpasse undervisningen krever ofte kunnskap og erfaring. Gjennom deltakelse i idrett har alle de fire rullestolbrukerne opparbeidet seg et fysisk kapital og Svendby (2013, s.167) peker på dette som en fordel i evnen til å kunne tilpasse undervisningen. Studiens empiri underbygger funn om at erfaring fra paraidrett og annen fysisk aktivitet er av betydning for fysisk funksjonsnedsette elever sin evne til å tilpasse kroppsøvingundervisningen (Svendby, 2013).

Studios empiri viser at informantene opplever både positive og negative sider ved å gjentatte ganger måtte tilpasse undervisningen på egenhånd. Den positive siden er at medbestemmelsen øker og de erfarer i stor grad valgfrihet. Funnet samsvarer med Svendby (2013) sin studie.

Den negative siden er at de i mindre grad erfarer at kroppsøvingslæreren evner å tilpasse opplæringen. Konsekvensen av at det kan være utfordrende for kroppsøvingslæreren å tilpasse opplæringen (Standal, 2021, s. 19), er at andre løsninger blir tatt i bruk. Berg (2021, s. 84) belyser at segregerende «løsninger» ofte kommer som et alternativ for elever med funksjonsnedsettelse, og kjennetegnet til segregerende eller ekskluderende praksiser er at eleven ikke deltar i klassens læringsfellesskap. På bakgrunn av at studiens informanter både har erfart å ha kroppsøvingsundervisning i fellesskap og alene, vil jeg kort ta for meg informantenes erfaringer med segregerende løsninger og mulige konsekvenser ved dette.

### **Erfaringer med segregerende løsninger**

Studiens empiri viser at alle informantene har opplevd å veksle mellom å delta i felles undervisning og ha undervisning separert fra medelever. To av informantene har erfart dette i større grad enn resterende. Segregerende løsninger er ofte et resultat av at kroppsøvingslæreren ikke mestrer å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger (Svendby, 2013), og i informantenes tilfelle er konsekvensen at de ofte blir plassert på styrkerommet alene eller med assistent. Det skal sies at alle de fire informantene virker svært innforstått med at de av og til trenger alternative løsninger i undervisningen for at de skal være en aktiv deltaker i kroppsøvingsfaget, men det er trolig på grunn av denne aksepten at de segregerende praksisene ikke er mer utfordret (Svendby, 2013).

Slik jeg tolker studiens empiri etableres segregerende løsninger delvis fordi kroppsøvingslærerne i mindre grad mestrer å tilpasse undervisningen for rullestolbrukere, og fordi elevene i rullestol ikke har forutsetningene til å klare kroppsøvingsfaget forutinntatte prestasjonsformer og bevegelsesmønstre. Ekskludering som et resultat av ulike forutsetninger for bevegelse står i kontrast til både opplæringens verdigrunnlag og kjerneelementene i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2020). Det står nedfelt i opplæringens verdigrunnlag at ulike forutsetninger skal aksepteres og mangfold skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2020). I den nye reviderte læreplanen for kroppsøving legges det også tydelig vekt på anerkjennelse av forskjellighet (ibid.). På bakgrunn av studiens empiri kan en stille spørsmål om hvor høy aksept det egentlig er for forskjellighet i kroppsøvingsfaget praksis. Aksepteres og anerkjennes mangfold hvis de elevene som beriker til mangfold separeres fra felles undervisning? Elever skal ikke oppleve å bli ekskludert fra felles undervisning fordi kroppens fysiske funksjon avviker fra den konstruerte «normale kroppsøvings eleven».



En kan i lys av studiens empiri reise spørsmål om de rullestolbrukerne, som opplever i stor grad segregerende praksiser, får utvikle seg i tråd med læreplanen i kroppsøving. Læreplanen for kroppsøving poengterer at alle elever skal lære å delta i aktiviteter sammen med andre, og de skal få reflektere over samspill, samhandling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2020). Segregerende løsninger vil utfordre elevenes mulighet til å lære og utvikle seg i tråd med læreplanene i kroppsøving, samt deres mulighet til å få ta del i det felles faglige og pedagogiske opplæringstilbudet Haug (2014, s. 31) peker på.

### 5.2.3 Betydningen av universell utforming

En universell utforming av skolens fysiske miljø vil være sentralt for at det skal kunne benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse. (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). Skolens fysiske miljø vil også ha en betydning for hvor tilgjengelig kroppsøvingsundervisningen er for de elevene med funksjonsnedsettelse. Det kommer frem i studiens empiri at de fleste skoler hvor informantene har vært eller er elev har hatt mangler på døråpnere. Det har blant annet vært mangelfullt med døråpnere inn til gymsal og garderobes. Flere av studiens informanter trekker derfor frem mangler på døråpnere som et hinder for fremkommeligheten til kroppsøvingsundervisningen. Ifølge Opplæringsloven (1998, § 9 A-7) er det hver enkelt skole som står ansvarlig for å sørge for at det fysiske miljøet tar hensyn til elever med funksjonsnedsettelse. Det er derfor grunnlag til å sette spørsmål om skolene til de fire rullestolbrukerne egentlig har fulgt opp Opplæringsloven (1998, § 9 A-7) bemerkelse om at skolen skal sørge for at det fysiske miljøet tar hensyn til de elevene med fysisk funksjonsnedsettelse.

Enkelte av studiens informanter peker også på underlagets betydning for fremkommeligheten til kroppsøvingsundervisningen. Emir-17 eksemplifiserte ved å fortelle om brosteinen som lå utenfor gymsalen og hvordan den forårsaket at han ofte satt fast med stolen. Det skal nevnes at en gymsal nødvendigvis ikke er plassert på samme eiendom som skolen, men slik jeg tolker Opplæringsloven (1998, § 9 A-7) er det fortsatt skolen som er ansvarlig for at det fysiske miljøet hvor undervisning finner sted tar hensyn til elever med funksjonsnedsettelse. Studien viser at flere rullestolbrukere opplever det utfordrende å komme seg rundt på skolens område og dette skyldes skolens fysiske miljø. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning som har vist at funksjonshemmede elever opplever at skolens fysiske miljø påvirker deres tilgang og muligheter (Alves et al., 2020; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019).

Tre av fire informanter påpeker at mangelfull universell utforming skaper problemer for fremkommeligheten og tilgangen til kroppsøvingsundervisningen. Studiens empiri samsvarer med tidligere funn som viser at funksjonsnedsatte elever kan oppleve vanskeligheter med å komme til der kroppsøvingsundervisningen skal foregå (Alves et al., 2020). Det blir i tillegg poengterer hvordan den manglende universelle utformingen påvirker deres følelse av selvstendighet. På bakgrunn av studiens empiri kan man konstatere at tilrettelegging av lærested vil gjøre det lettere for elever i rullestol å komme seg frem til der kroppsøvfagets undervisning finner sted, og det er viktig at skolene følger lovverk når det gjelder universell utforming (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 21). På bakgrunn av studiens empiri kan man anta at skolene har i varierende grad hatt en ideell universell utforming for elever i rullestol. Positivt er at skolene på sikt har utviklet den universelle utformingen etter tilbakemelding om ønsket forbedring fra rullestolbrukerne og pårørende. Slik jeg tolker funn i studien bør skolen i større grad gjøre seg bevisst på at det fysiske miljøet kan skape funksjonshemmede barrierer, og at det er blant annet gjennom universell utforming at barrierene kan minimeres eller lettere håndteres av elever med funksjonsnedsettelse (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 17-21).

#### 5.2.4 Assistentens betydning for deltakelse

Norske skoler benytter seg i stor grad av assistenter som et virkemiddel for å optimalisere opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse (Berg, 2021, s. 85). En assistent kan også fungere som et tiltak for å bidra til økt inkludering (Bergkvist et al., 2020, s. 116). Alle de fire informantene har erfaringer med assistent i kroppsøving, og sett på bakgrunn av studiens empiri eksisterer det svært varierte formeninger angående nytteverdien av å ha en assistent i faget. Erfaringene til informantene skaper et stort spenn og jeg skiller ytterpunktene ved å dele de inn i positive og negative erfaringer.

Halvparten av informantene opplever assistentens arbeid som nyttig for deres deltakelse i kroppsøvfagets. Én av informantene opplevde at assistenten var høyst opptatt av hans utbytte av kroppsøvfagets og sørget for at han ble mer involvert i felles undervisning. Assistenten gjorde at eleven i rullestol fikk i større grad delta i fellesskapet. Positive erfaringer med å ha assistent kommer også av opplevelser med at assistenten tilrettelegger og gir informantene praktisk bistand i undervisning. Basert på studiens empiri ser det ut til at assistentenes genuine interesse for rullestolbrukeren og egen evne til å involvere seg i faget

virker grunnleggende for at de skal oppleves som en ressurs. De positive erfaringene med assistentbruk bygger blant annet på opplevelsen av at assistenten deltar aktivt i faget og sjeldent sitter og ser på undervisningen.

Den resterende halvpart av studiens informanter uttrykker ikke de samme positive erfaringene med å ha en assistent i kroppsøvningsfaget. I lys av studiens empiri baserer de negative erfaringene seg på at informantene ikke opplever at assistenten bidrar med å øke deres deltakelse eller utbytte av faget. En informant følte ikke at assistenten var en ressurs og vurderte assistenten som «ikke fysisk skikket» til arbeidsoppgaven. Begrunnelsen var at assistenten blant annet ikke klarte å holde følge i aktivitet. Videre viser studiens empiri at enkelte informanter opplever at det i større grad blir benyttet segregerende løsninger etter at han fikk assistent i kroppsøvningsfaget. Om økt bruk av segregerende løsninger skyldes at assistenten er ufaglært kan jeg ikke konstatere, men tidligere studier har belyst at segregerende former for opplæring kan skyldes bruk av ufaglærte assistenter fordi de ikke har kompetansen til å gå inn og styrke opplæringstilbudet (Morley, Bailey, Tan og Cooke (2005), henvist i Berg, 2021, s. 85).

Funnene i denne studien er i samsvar med tidligere forskning som har poengtert at bruken av assistent kan både ha en positiv og/eller negativ påvirkning når det gjelder elevens selvstendighet og deltakelse i faget (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Butt, 2016; Hemmingsson mfl., 2003; Moran & Abbott, 2002; Slär & Tam, 2001; Egilson & Traustadottir, 2009, henvist i Berg, 2021, s. 85). Studiens empiri støtter opp under Ellen Berg (2021, s.85) sitt poeng om at kvaliteten på arbeidet til en assistent bør i større grad sikres, og dette helst gjennom profesjonell opplæring, tydeligere rolleavklaringer og tettere samarbeid mellom assistenter og lærere.

### 5.2.5 Deltakelse – sammenfattende slutninger og konklusjoner

Informantene som inngår i studien ønsker i stor grad å delta i kroppsøvningsfaget og de erfarer å delta i aktiviteter som ballspill, grunntrening, samt litt dans og friluftsliv. Funn viser at deltakelse i friluftslivrelaterte aktiviteter kan tidvis erfares som utfordrende fordi bevegelse i naturen krever en viss grad av fysisk funksjon eller egnet aktivitetshjelpemiddel. Videre viser studien at grunntrening har en tydelig posisjon i kroppsøvningsundervisningen, både for de med og uten funksjonsnedsettelse. Studiens funn tilsier at fysisk funksjonsnedsatte elever

opplever i stor grad å ha styrketrening når de ikke kan delta i felles undervisning og ofte gjennomføres denne alene eller med bistand fra assistent. Studiens empiri tilsier at elevene erfarer styrketreningen som både noe positivt og negativt. Den positive siden er at styrketreningen gjør at de forblir en aktiv deltaker i kroppsøvningsfaget, mens den negative siden er at de ofte gjennomfører styrketreningen separert fra fellesskapet. Funn fra studien peker på ulike utfordringer som elever med fysisk funksjonsnedsettelse må forholde seg til når de skal ta del i felles opplæring. Utfordringene kan være at de 1) ikke kan benytte egnet aktivitetshjelpemiddel fordi det kan komme medelever til skade, eller 2) de opplever at egne forutsetninger ikke strekker til for deltakelse i felles aktivitet. Videre viser funn fra studien at det er elevene med fysisk funksjonsnedsettelse som ofte må tilpasse seg kroppsøvningsundervisningen, og ikke motsatt. De elevene som har opparbeidet seg både kunnskap og et fysisk kapital (Svendby, 2013) vil kunne lettere tilpasse kroppsøvningsundervisningen enn elever uten erfaring med fysisk aktivitet.

Basert på funn ser det ut til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse sin deltakelse i felles undervisning til dels avhenger av aktiviteten og hvor godt opplæringen blir tilpasset den enkeltes forutsetninger. Funn i studien tilsier at segregerende løsninger oppstår enten fordi kroppsøvlingslæreren ikke evner å tilpasse undervisningen til den enkelte, eller fordi eleven med fysisk funksjonsnedsettelse ikke har forutsetningene for å klare aktivitetens forutinntatte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger.

Skolens universelle utforming vil ha betydning for elever med fysisk funksjonsnedsettelse sin deltakelse i kroppsøvningsfaget (Alves et al., 2020). Gjennomgående ser man at manglende døråpnere inn til gymsal og garderober gjør det mer utfordrende for elever med nedsatt funksjon å komme seg til undervisning. For å skape en inkluderende opplæring for elever med fysisk funksjonsnedsettelse bør hindringer for fremkommeligheten minimeres, og skolen bør se til at det fysiske miljøet ikke skaper funksjonshemmede barrierer. Dette kan gjøres ved å blant annet utvikle skolens universelle utforming.

For fysisk funksjonsnedsatte elever ser det ut til at nytteverdien av en assistent er varierende. Assistentenes genuine interesse for eleven og dens evne til å involvere seg i faget, virker grunnleggende for at assistenten skal oppleves som en ressurs. Negative erfaringer knyttet til assistentbruk kommer gjerne av at assistenten har vært lite nyttig for å øke deltakelsen eller utbytte av faget. Funn i studien tilsier at en assistent kan virke positivt inn for elever med

fysisk funksjonsnedsettelse sin deltakelse i faget, men svakheten ligger i at kvaliteten i arbeidet blir til dels personavhengig.

### 5.3 Medvirkning

Delkapittelet skal svare på hvilken grad studiens informanter erfarer å få medvirke inn i egen opplæring. Deres erfaringer med å gi innspill til egen opplæring og hvordan de opplever kommunikasjonen med kroppsøvingslærere og skolen vil danne grunnlaget for de relevante slutningene som trekkes for å svare på studiens problemstilling.

Opplæringen skal ifølge opplæringsloven fremme demokrati (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) og i lys av demokratiseringen vil det være essensielt å la elevene få medvirke inn i egen opplæring (Haug, 2014, s.33). Noen pedagogiske utfordringer knyttet til medvirkningsprinsippet vil være å la alle elever få fremme sine synspunkt og samtidig la de oppleve å bli hørt, vurdert og tatt hensyn til (Unhjem, Fasting & Olsen, 2021, s. 28). På tross av utfordringene er det viktig at medvirkningsaspektet gjennomføres i praksis grunnet sin sentrale posisjon i tanken om en inkluderende skole (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 11). Felles for de fire informantene er at de ofte medvirker inn i eget opplæringstilbud. De opplever i stor grad å få uttale seg fritt om eget opplæringstilbud, samt bidra inn i valg av aktiviteter og øvelser de skal utføre i undervisning. Basert på Svendby (2013) sitt studium viser det seg at elever med fysisk funksjonsnedsettelse ofte har en høyere grad av medvirkning inn i egen opplæring enn andre elever. Dette forklares med at det i stor grad er behov for innspill fra de med funksjonsnedsettelse når undervisningen skal tilpasses deres forutsetninger. En positiv faktor ved dette er at de elevene med funksjonsnedsettelse opplever å få ta en rekke selvstendige valg og får i høyere grad medvirke inn i egen undervisning. En negativ faktor er at deres kompetanse og medvirkning ofte ikke anerkjennes og den blir ofte etterspurt når de elevene med funksjonsnedsettelse ikke har mulighet til å delta på felles planlagt aktivitet (Svendby, 2013). Det vil altså si at det er først når behovet for tilpasning av undervisning at elevenes kompetanse blir etterspurt og ansett som betydningsfull. Studiens empiri samsvarer med Svendby (2013) sin bemerkning om at innspill fra elev helst blir ønsket først når det er behov for tilpasninger eller tilrettelegging av undervisning. Studiens empiri viser imidlertid at informantene ikke ser dette kun som negativt fordi det resulterer i at de i større grad får delta aktivt i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av funn ser man at informantenes grad av

medvirkning i forkant, underveis og/eller i etterkant av undervisning kan påvirke deres grad av deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev viser seg å ha betydning for hvordan elever erfarer kroppsøvingsfaget (Heggedal, 2020; Rekaa et al. 2019; Svendby, 2013). Basert på studiens empiri er dette representativt også for elever med fysisk funksjonsnedsettelse. To av rullestolbrukerne opplever at flere negative erfaringer knyttet til kroppsøvingsfaget skyldes dårlig kommunikasjon og relasjon til kroppsøvingslæreren. De beskriver at kroppsøvingslæreren sjeldent tar kontakt i forkant av undervisning for å høre om de kan delta i felles planlagt undervisning. Dialog om utstyr og hjelpemidler virker også ikke-eksisterende mellom partene. Studien understreker viktigheten av pedagogisk nærvær (Arnesen, 2004; Møller, 2012, henviset i Berg, 2021, s.74), og at kroppsøvingslæreren følger opp dialogen for å sikre økt inkludering. Studiens empiri viser til at flere gode erfaringer med kroppsøvingsfaget er et resultat av åpen dialog mellom lærer og elev. Én informant forteller at etableringen av god dialog med kroppsøvingslæreren førte til bedre tilpasning og tilrettelegging av undervisning. Kommunikasjonen mellom elev og lærer gjorde at informanten i større grad deltok i ordinær undervisning sammen med medelever. Funnet samsvarer med forskning som viser at kommunikasjon om mulige tilpasninger bidrar positivt inn i elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget (Svendby, 2013). Studien støtter videre opp under Svendby (2013) sin bemerkning om at elever med funksjonsnedsettelse sin opplevelse av kroppsøvingsfaget står i lys av hvordan elevene opplever å bli møtt, sett og hørt av kroppsøvingslæreren.

Haug (2014, s.33) peker på at alle barn og foreldre skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og ta del i samtaler som handler om elevens opplæringstilbud. I nyere forskning har det på en annen side blitt antydnet mangler på rutiner for systematisk kroppsøvingsrelatert skole-hjem-samarbeid, noe som gjør det mer utfordrende for foreldre å ta informerte avgjørelser angående deres barns utdanning (Wilhelmsen, 2019). Tar man utgangspunkt i studiens empiri ser man at skolene opererer med ulike praksiser for å sikre dialog mellom skole, foresatte og elev. Tre av fire informanter har erfaring med å sende inn informasjon om seg selv til skolen før skolestart. Dog var det kun to av skolene som hadde etterspurt denne type informasjon i forkant. Det er kun én informant som har erfaring med årlige planleggingsmøter med skolen og sitt ressursteam for å optimalisere opplæringstilbudet, også i kroppsøvingsfaget. Studiens empiri viser at skolene opererer med ulik praksis for å sikre samtale med elev og foresatte om elevens opplæringstilbud. Konsekvensen av manglene rutiner kan være at instansene ikke får

etablert det samarbeidet som potensielt kan høyne kvaliteten i rullestolbrukere sitt opplæringstilbud. Empirien understreker betydningen av god oppfølging og gode rutiner som sikrer et systematisk kroppsøvningsrelatert skole-hjem-samarbeid slik Wilhelmsen (2019) peker på.

### 5.3.1 Medvirkning – sammenfattende slutninger og konklusjoner

Basert på studiens empiri og tidligere forskning på feltet ser det ut til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse ofte får medvirke inn i eget opplæringstilbud (Svendby, 2013). Studiens informanter opplever i stor grad å få uttale seg fritt om egen opplæring, samt bidra inn i valg av aktiviteter og øvelser de skal utføre i undervisning. Dette ser dog ut til å være et resultat av at elever med fysisk funksjonsnedsettelse gjentatte ganger må tilpasse kroppsøvningsundervisningen til egne forutsetninger. Funnet samsvarer med studie til Svendby (2013). At elever med nedsatt fysisk funksjon opplever, i større grad enn sine medelever, å medvirke inn i egen opplæring erfares både positivt og negativt. Det positive er at høy grad av medvirkning resulterer i at elevene med fysisk funksjonsnedsettelse i større grad får delta aktivt i kroppsøvningsfaget. Det negative er at deres kompetanse og medvirkning ofte ikke anerkjennes og den blir ofte først etterspurt når elevene med funksjonsnedsettelse ikke har mulighet til å delta på felles planlagt aktivitet. På bakgrunn av funn ser man at informantenes grad av medvirkning i forkant, underveis og/eller i etterkant av undervisning kan påvirke deres grad av deltakelse i kroppsøvningsfaget.

Dialogen mellom kroppsøvningslæreren og eleven med fysisk funksjonsnedsettelse ser ut til å ha betydning for hvordan eleven erfarer kroppsøvningsfaget (Heggedal, 2020; Rekaa et al. 2019; Svendby, 2013). Dialog mellom partene kan bidra med å sikre økt inkludering og tilpasning av undervisning. Kroppsøvningslærerens pedagogiske nærvær og personlig interesse for eleven er av betydning for hvordan fysisk funksjonsnedsettelse elever opplever kroppsøvningsfaget. Rutiner som sikrer et systematisk kroppsøvningsrelatert skole-hjem-samarbeid vil trolig kunne fungere som en kvalitetssikring for kroppsøvningsopplæringen til elever med fysisk funksjonsnedsettelse.

## 5.4 Utbytte

Formålet i dette delkapittelet er å svare på hvordan studiens informanter elever erfarer sitt utbytte av kroppsøvingsfaget, både faglig og sosialt. Jeg vil i tillegg drøfte omkring hvordan informantene opplever kroppsøvingsfaget og hvilke tanker de har rundt vurdering og karaktersetning i kroppsøving. Relevante slutninger vil bli trukket for å svare på studiens problemstilling.

Haug (2014, s. 13) peker på at utbytte av opplæringen vil være et resultat av hvordan skolen møter utfordringene med å både sikre elevene felleskap, deltakelse og medvirkning. Utbyttet vil altså speile hvilken grad hver enkelt elev opplever å få medvirke i eget opplæringstilbud og være aktiv deltaker i et faglig og sosialt fellesskap. Felles for informantene er de opplever det utfordrende å skulle beskrive eget utbytte av kroppsøvingsfaget. De strever med å sette ord på hva de har lært, både fysisk, faglig eller sosialt. Det er ikke ukjent at elever med funksjonsnedsettelse kan kjenne på en usikkerhet og tvil når de skal fortelle hva de har eller skal lære i kroppsøving (Svendby, 2013). Dette skyldes blant annet at kroppsøving blir i mindre grad oppfattet som et læringsfag (Moen et al., 2018). Studien viser at informantene opplever å ha variert utbytte av kroppsøvingsfaget. På den ene siden opplever enkelte at de ikke har lært noe som kan tas nytte av fordi faget er konstruert av og for funksjonsfriske. På den andre siden har man de informantene som besitter følelsen av å ha utviklet kunnskap og ferdigheter som til en viss grad har en nytteverdi for den fysiske aktive livsstilen de har på fritiden. Tar man utgangspunkt i studiens empiri ser man viktigheten av å spesifisere og tydeliggjøre formålet med kroppsøvingsundervisningen slik at elever med funksjonsnedsettelse lettere oppfatter og forstår hva de skal lære i faget og hvorfor.

Sett på bakgrunn av de varierte erfaringene med fagets utbytte kan en sette spørsmål om elever i rullestol egentlig får den opplæringen og utviklingen som er ønsket ut fra læreplanens overordna mål og læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvis tilfellet er at man ikke opplever noe form for læring fordi undervisningen krever et bestemt funksjonsnivå, ville det ikke da vært mer hensiktsmessig å la den funksjonsnedsatte eleven gjøre noe annet slik at den får oppleve progresjon og utvikling ut fra egne forutsetninger? Om man tenker utbytte i form av fysisk progresjon og prestasjon, så ja, da ville det nok vært mest hensiktsmessig for eleven i rullestol å bedrive annen aktivitet enn sine medelever. Men Haug (2014, s. 35) gjør et poeng ut av hva



et utbytte egentlig kan være, og vinkler det slik hen at utbytte både kan være faglig, sosialt eller personlig. Haug fremmer at utbytte kan oppnås gjennom blant annet mestring, skaperglede, tillit, respekt og engasjement. Basert på studiens empiri ser det ikke ut til at informantene bevisst tenker at utbytte kan oppnås slik Haug (2014, s.35) peker på. Deltakelse i felles undervisning med sine medelever vil i større grad legge til rette for en slik type utvikling, og man bør derfor som kroppsøvlingslærer gjøre en vurdering omkring hvilket utbytte en ønsker at den enkelte elev skal ha av undervisningen og arbeide deretter.

### **Egenopplevelse av faget**

Alle de fire informantene uttrykker at de liker å være i aktivitet og synes derfor at kroppsøvlingsfaget er gøy. Dette stemmer overens med Moen et al. (2018) sin kartleggingsstudie som viser at de elevene som driver med idrett på fritiden ofte liker kroppsøving. Det skal dog nevnes at selv om informantene synes faget er gøy, er det stor kontrast mellom holdningene deres til kroppsøvlingsfaget. På den ene siden kan studiens empiri bekrefte Rekaa et al. (2019) sitt funn om at enkelte elever med funksjonsnedsettelse liker kroppsøvlingsfaget svært godt. På den andre siden kan studiens empiri bygge opp under funn viser at negative erfaringer kommer av kroppsøvlingsfagets ekskluderingspraksis og manglede form for inkludering (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Rekaa et al., 2019; Svendby, 2013).

Å bli vurdert og få karakter i faget ser ut til å være viktig for flere av informantene, og elementene er med på å påvirke deres egenopplevelse av faget. Hele tre av fire oppgir at det å få karakter er av betydning for deres opplevelse av og deltakelse i kroppsøvlingsfaget. Enkelte trekker frem at karakteren har betydning for blant annet deres motivasjon og interesse for faget, samt følelse av mestring. Studiens empiri viser at det praktiseres ulike måter å vurdere de elevene i rullestol, og erfaringene tilsier at elevene i varierende grad får tilbakemeldinger som er nyttige for forbedring av karakter. Én informant forteller at han har avtalt på forhånd sammen med kroppsøvlingslæreren hva han skal bli vurdert etter. Herav har partene konkretisert to sjekkpunkter som eleven skal bli vurdert utfra. En annen informant forteller at kroppsøvlingslæreren ikke evner å fortelle konkret hva han må gjøre for å forbedre karakter, og derfor vet han aldri hva som må til for å oppnå høyeste karakter i faget. En tredje informant forteller at han føler kroppsøvlingslæreren setter karakter ut fra hva han presterer i forhold til resten av klassen, og ikke hva han faktisk greier å prestere ut fra sine forutsetninger. Han har heller ikke mottatt noe tilbakemelding på hva som skal til for å

forbedre karakteren i faget. Utdanningsdirektoratet (2021b) fremmer at elevenes forutsetninger kan på to måter trekkes inn ved vurdering i kroppsøving. Blant annet blir kjennskap til elevenes forutsetninger lagt frem som noe man kan ta nytte av inn i vurderingsarbeidet. På grunnlag av studiens empiri ser det ut til at kroppsøvingslærerne tar varierende hensyn til elevenes grad av funksjon inn i vurderingsarbeidet. I kroppsøvingsfaget er det sentralt at eleven skal få mulighet til å delta og utvikle seg ut fra eget utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2020), og det vil derfor være relevant å implementere elevens forutsetninger i vurderingen av utvikling, innsats og oppnåelse. Det kommer tydelig frem at også halvparten av informantene savner informasjon og tilbakemeldinger som inneholder hva den enkelte kan gjøre for å øke egen kompetanse i faget. Dette står i kontrast til elevenes rett til undervisvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, 3-10).

#### 5.4.1 Utbytte – sammenfattende slutninger og konklusjoner

Basert på studiens empiri og nyere forskning (Svendby, 2013) ser det ut til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse opplever det utfordrende å skulle beskrive hva de har lært og hva de skal lære i kroppsøvingsfaget. Det ser ut til at det er vanskelig å beskrive eget utbytte av kroppsøvingsfaget, både faglig og sosialt. Studien kan bygge opp under tidligere forskning som poengterer viktigheten av å gjøre formålet med kroppsøvingsundervisningen eksplisitt for elevene (Moen et al. 2018; Svendby, 2013).

Det ser ut til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse som bedriver fysisk aktivitet på fritiden synes kroppsøvingsfaget er gøy, men dog i varierende grad. Funnet bekrefter Rekaa et al. (2019) sitt poeng om at det pågår en utvikling i hvor godt elever med nedsatt fysisk funksjon liker faget. Det ser ut til at flere elever med fysisk funksjonsnedsettelse liker kroppsøvingsfaget bedre nå enn hva det har blitt gjort tidligere. Til tross for at majoriteten av de fysisk funksjonsnedsatte elevene i denne studien erfarer at det er gøy å ta del i kroppsøvingsfaget, eksisterer det ulike opplevelser og formeninger om kroppsøvingsfagets praksis. Enkelte funksjonsnedsatte elever opplever ekskluderende praksiser og manglende inkludering, noe som forårsaker negative erfaringer med kroppsøvingsfaget. Studiens empiri viser at det å bli vurdert og få karakter i kroppsøvingsfaget ser ut til å være av betydning for elever med fysisk funksjonsnedsettelse. Det ser dog ut til at det i varierende grad eksisterer en felles metode å vurdere elever med nedsatt fysisk funksjon. Manglende undervisvurdering

ser ut til å sette preg for hvordan enkelte erfarer sin kompetanse og utvikling i kroppsøvfingsfaget.

## 6.0 OPPSUMMERING

Dette kapittelet har til hensikt å sammenfatte og oppsummere fremtredende funn slik at studiens problemstilling blir besvart. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg ta for meg studiens begrensninger, samt noen refleksjoner knyttet til fremtidig forskning og praksis.

Formålet til studien er å svare på følgende problemstilling: «*Hvilke erfaringer har elever i videregående opplæring med fysisk funksjonsnedsettelse med kroppsøvfingsfaget*». Studiens teoretiske rammeverk og erfaringene til de fire informantene som bruker rullestol i kroppsøvfingsundervisningen vil benyttes for å svare på hvordan elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøvfingsfaget. Formålet til studien har vært å rette søkelys på elevenes erfaringer med kroppsøvfingsfagets faglige og sosiale fellesskap, deres deltakelse i kroppsøvfingsundervisningen, samt deres opplevelse av medvirkning og utbytte av faget. Erfaringene vil kunne si noe om opplevd inkludering slik Haug (2014) dekonstruerer inkluderingsbegrepet.

I likhet med Rekaa et al. (2019) sitt litteraturstudium viser funn fra studien at elever med fysisk funksjonsnedsettelse har varierte erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Enkelte elever med fysisk funksjonsnedsettelse liker kroppsøvfingsfaget svært godt, mens andre opplever at kroppsøvfingsfaget domineres av ekskluderende praksiser (Rekaa et al., 2019). Funn fra studien viser at alle de fire informantene synes kroppsøvfingsfaget er gøy og at de gjerne ønsker å delta i kroppsøvfingsfaget. Funnet bekrefter tidligere forskning som har pekt på at det er flere funksjonsnedsatte elever som liker kroppsøvfingsfaget nå enn tidligere (ibid.). Tidligere forskning har pekt på at funksjonsnedsatte elever sine negative erfaringer knyttet til kroppsøvfingsfaget, kommer av opplevelser av å måtte sitte å se på sine medelever ha undervisning (Bredahl, 2010; Goodwin & Watkinson, 2000; Rekaa et al., 2019). Dette ser ikke ut til å være tilfelle for studiens informanter. Studiens empiri viser at rullestolbrukerne enten deltar i felles undervisning eller gjennomfører alternativ undervisning alene eller med assistent.

Studiens resultater viser at elever med fysisk funksjonsnedsettelse kan oppleve det mer utfordrende å ta del i det faglige og sosiale fellesskapet i kroppsøvingfaget enn i andre skolefag. Empirien peker på at dette kan skyldes segregerende løsninger, praktiske hindringer og manglende tilpasset opplæring i faget. Gjentatte opplevelser av å ikke få ta del i det sosiale og faglige fellesskapet på lik linje som sine medelever, ser ut til å være uheldig for fysisk funksjonsnedsatte elever sin følelse av å være en del av kroppsøvingfagets fellesskap (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Svendby, 2013). Studiens empiri bidrar med å underbygge viktigheten av pedagogiske faglige tilpasninger i undervisning (Unhjem et al., 2021) og hvor betydningsfull deltakelse i felles undervisning kan ha for den totale opplevelsen av å være en del av fellesskapet i kroppsøving (Alves et al., 2020; Heggedal, 2020; Rekaa et al, 2019; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019).

Basert på funn ser man at informantene erfarer å få delta i varierte aktiviteter i kroppsøvingfaget, som for eksempel ballspill, grunntrening, dans og friluftsliv. Basert på funn ser det ut til at skolens universelle utforming, assistentbruk og elevens grad av medvirkning påvirker fysisk funksjonsnedsatte elever sin deltakelse i kroppsøvingfaget. For å skape en inkluderende opplæring for elever med fysisk funksjonsnedsettelse bør hindringer for fremkommeligheten minimeres, og skolen bør se til at det fysiske miljøet ikke skaper funksjonshemmede barrierer. Assistentenes genuine interesse for eleven og dens evne til å involvere seg i faget, virker grunnleggende for at assistenten skal oppleves som en ressurs. Styrketrening har en betydelig posisjon generelt i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018) og dette erfarer også elever med nedsatt fysisk funksjon i stor grad. Funn fra studien peker på at de gangene informantene ikke kan delta i felles undervisning, velger de å trene styrke.

Tilpasset opplæring står sentralt i realiseringen av en inkluderende opplæring (Haug, 2014, s. 18), og studiens funn viser at elever med fysisk funksjonsnedsettelse ofte erfarer å måtte tilpasse seg opplæringen. Konsekvensen av at det kan være utfordrende for kroppsøvingslæreren å tilpasse opplæringen (Standal, 2021, s. 19) er at andre løsninger blir tatt i bruk, som for eksempel segregerende «løsninger» (Berg, 2021, s. 84). Studiens empiri viser at elever med fysisk funksjonsnedsettelse har varierte erfaringer med hvor ofte de deltar i felles undervisning, og funn peker på at flere elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer å skifte mellom felles og segregerende undervisning (Heggedal, 2020; Svendby, 2013). Tar man utgangspunkt i studiens resultater ser det ut til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer å bli ekskludert fra felles undervisning når de ikke har «riktige» forutsetninger for

deltagelse i felles opplæring. Segregerende løsninger kan ifølge studiens funn prege elevens opplevelse av kroppsøvingsfagets fellesskap, deltakelse i felles opplæring, grad av medvirkning og totalutbyttet av kroppsøvingsfaget. Ekskludering som et resultat av ulike forutsetninger for bevegelse står i kontrast til både opplæringens verdigrunnlag og kjerneelementene i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2020). Funns omkring segregerende løsninger kan støtte opp under Svendbys (2013) poeng om at det eksisterer et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som erfarer av funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingsfaget.

Funns fra studien viser at elever med fysisk funksjonsnedsettelse ofte erfarer å få medvirke inn i eget opplæringstilbud i kroppsøving. Medvirkningen skjer ofte i form valg av aktiviteter og øvelser som skal utføres i undervisning. At fysisk funksjonsnedsatte elever får i stor grad medvirke inn i egen opplæring ser ut til å være et resultat av at elevene selv må gjentatte ganger tilpasse kroppsøvingundervisningen til egne forutsetninger. Dialogen og relasjonen mellom kroppsøvingslæreren og eleven med fysisk funksjonsnedsettelse ser ut til å ha betydning for hvordan eleven erfarer kroppsøvingsfaget (Heggedal, 2020; Rekaa et al. 2019; Svendby, 2013). Studiens empiri støtter opp under at god dialog mellom lærer og elev kan sikre en bedre tilpasset opplæring. Basert på funns ser det ut til at elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer i mindre grad et systematisk kroppsøvingrelatert skole-hjem-samarbeid (Wilhelmsen, 2019), og dette påvirker muligheten til å kvalitetssikre kroppsøvingsoplæringen.

Et sentralt funn i studien er at elever med fysisk funksjonsnedsettelse kan oppleve det utfordrende å beskrive hva utbyttet av kroppsøvingsfaget er. De kan finne det vanskelig i å sette ord på hva de har lært, både fysisk, faglig og/ eller sosialt (Svendby, 2013). Tar man utgangspunkt i studiens empiri ser man viktigheten av å spesifisere og tydeliggjøre formålet med kroppsøvingundervisningen slik at elever med funksjonsnedsettelse lettere oppfatter og forstår hva de skal lære i faget og hvorfor (Moen, et al., 2018; Svendby, 2013).

### **Studiens begrensinger**

Som tidligere påpekt ønsker denne studien å få en dypere forståelse rundt hvilke erfaringer fysisk funksjonsnedsatte har med kroppsøvingsfaget og fire ulike aspekt ved inkludering. For å operasjonalisere begrepet inkludering valgte jeg å bruke Haugs (2014, s. 13) fire

utfordringer med inkludering; *felleskap, deltakelse, medvirkning og utbytte*. En kritikk som kan reises mot operasjonaliseringen er om Haugs (2014) fire utfordringer med inkludering fanger opp alle aspekt ved inkludering. Operasjonaliseringen satte en viss føring for dialogen i intervjuet og dette kan resultere i at andre erfaringer og betraktninger ikke kom frem.

De forutbestemte kategoriene kan muligens ha forårsaket at informantene ikke har fortalt om hendelser eller beskriver av kroppsøvingsfaget fordi de ikke føler at det passer de overordna temaene.

Basert på studiens metodologiske forankring og forskningsdesign vil ikke studiens resultater kunne generaliseres i statisk forstand, men det vil foretas en skjønnsmessig generalisering (Kleven, 2018, s.133). Et forskningsprosjekt har god ytre validitet dersom resultatene kan gjenkjennes eller knyttes til andre personer og situasjoner som kan relateres til studiens problemstilling. Kleven (2018, s.133) poengterer at man skal være forsiktig med å generalisere eller overføre resultater fra et forskningsprosjekt over til andre personer eller situasjoner enn dem som er undersøkt. Erfaringene til studiens fire informanter vil dog kunne gi en indikasjon på hvordan elever med fysisk funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøvingsfaget.

## 6.1 Veien videre

Det har tidligere blitt poengtert av Goodwin og Watkinson (2000), Goodwin (2009) og Svendby (2013) at få studer har rettet fokus på funksjonsnedsatte barn og unge sine erfaringer med kroppsøvingsfaget og inkludering. Hovedsakelig har forskning konsentrert seg mot lærerens erfaringer og perspektiver på inkludering i kroppsøving (Wilhelmsen og Sørensen, 2017). Det subjektive perspektivet (Nilsen, 2017, s. 24) ved inkludering har altså i mindre grad blitt belyst, og Berg (2021, s. 5) mener en synliggjøring av erfaringene til elever med funksjonsnedsettelse vil kunne fungere som et springbrett i utviklingen av en mer likeverdig praksis. På bakgrunn av nevnte studier og teori ser man viktigheten av å belyse elevenes erfaringer, og basert på antall resultat under studiens litteratursøk støtter jeg opp under Wilhelmsen (2019) sitt poeng om det er behov for mer forskning på feltet.

Formålet med masterprosjektet har vært å belyse elevperspektivet og det er ønskelig at studien kan fungere som et tilskudd til forskningsfeltet og bidra positivt inn i arbeidet med inkludering. For meg personlig har elevperspektivet utfordret og utviklet min forståelse,

holdninger og kunnskap om inkludering, fysisk funksjonsnedsettelse og kroppsøving – og jeg vil i stor grad ta nytte av dette inn i arbeidslivet. Samtlige informanter kontaktet forsker i etterkant av forskningsintervjuet og poengterte at de sjeldent eller aldri hadde snakket om temaene som ble diskutert. At jeg som forsker blir i ettertid kontaktet kan indikere at enkelte funksjonsnedsatte elever har i mindre grad hatt mulighet til å snakke om og reflektere omkring sine erfaringer med kroppsøvingsfaget. Hendelsen synliggjør viktigheten av å fange opp elevperspektivet, både som forsker og som lærer ute i feltet.

Gjennom arbeidet med studien har det dukket opp flere spørsmål og erfaringer som hadde vært interessant å løfte frem i senere forskning. Informantene i denne studien har opparbeidet seg ferdigheter og kunnskap om fysisk aktivitet på fritiden, noe som blir ansett som en fordel i evnen til å kunne tilpasse opplæringen i kroppsøvingsfaget (Svendby, 2013). Det hadde derfor vært interessant å undersøke erfaringene til de elevene med fysisk funksjonsnedsettelse som ikke har erfaring med idrett på fritiden. Det hadde vært spennende å sett om erfaring med fysisk aktivitet på fritiden har betydning for deres grad av medvirkning, deltakelse og utbytte i kroppsøvingsfaget. Basert på informantenes erfaringer synes jeg også at det hadde vært interessant å undersøke nærmere bruken av assistent for fysisk funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingsfaget. Det kommer også frem i studien at tre av fire informanter mener det å bli vurdert og få karakter i faget er av stor betydning for dem, og på bakgrunn av funnet hadde det vært interessant å undersøke nærmere vurdering- og karakterpraksiser for funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingsfaget.

## LITTERATUR

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppspøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. OsloMet-Storbyuniversitet.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 22(5), 490-501.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the «able» and «less able» student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492 <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Alves, M. L. T., Grenier, M., Haegele, J. A & Duarte, E. (2020). 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education, *International Journal of Inclusive Education*, 24:10, 1129-1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Multicare AB.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppspøvingfaget*. Høgskolen i Telemark.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle – Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for periode 2020-2030*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2022, 23. mars). *Hva er funksjonsnedsettelse?* [https://bufdir.no/Nedsatt\\_funksjonsevne/hva\\_er\\_funksjonsnedsettelse/](https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/hva_er_funksjonsnedsettelse/)
- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability: A sociological introduction*. Polity Press.
- Barton, L. (1996). Sociology and disability: some emerging issues. I L. Barton (Red.), *Disability & Society*. Addison Wetly Longman ltd.



- Berg, E. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle*. Fagbokforlaget
- Bergem, S. (2018). Knowledge among important actors in the field of adaptive equipment for young people with disabilities. *Disability and Rehabilitation. Assistive Technology*, 15(1), 109-118 <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1538393>
- Bergkvist, T., Gjessing, B., Kissow, A. M. & Midtsundstad, A. (Red.). (2020). *Barn og unge med funksjonsnedsettelser. Aktivitet og deltakelse i fellesskap*. Fagbokforlaget
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredahl, A. M. (2010). Sitte og se på de andre aktive – Om funksjonshemming og kroppsøving. I K. Steinholt og K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv – Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 71-83). Fagbokforlaget
- Bredahl, A. M. (2012). *Freedom of the Treadmill: Physical Activity, Disability and Existence*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cook, T.D. & Campbell (1979). *Quasi-experimentation: design & analysis issues for field settings*. Rand McNally.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erfaring. (u.å.). I: Bokmålsordboka. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 4. mai 2021 fra <https://ordbokene.no/bm/12981/erfaring>
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education, *International Studies in Sociology of Education*, 18:2, 73-85, <https://doi.org/10.1080/09620210802351300>
- FN-sambandet. (2022, 14.mars). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17: 144-160.
- Goodwin, D. (2009). The voices of students with disabilities. Are They informing inclusive physical education practice? I H. Fitzgerald (Red.), *Disability and Youth Sport* (s. 53-75). Routledge.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2003). Qualifying Teachers for the School for All. I K. Nes, M. Strømstad & T. Booth (Red.), *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education* (s. 97-115). Routledge.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), s. 199–209.  
<https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Haug, P. (2014). *Detta vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment, *Education*, 48(3).
- Heggedal, J. (2020). *Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingfaget* [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole
- Holmen, H. A. (2021). Erfaring. I *Store norske leksikon*. Hentet 4.mai 2022 fra <https://snl.no/erfaring>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi 2*. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Cappelen Forlag.
- Kassah, A. K. & Kassah, B. L. L. (2009). *Funksjonshemming: Sentrale ideer, modeller og debatter*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S. Kjerneelementer i samisk 1. og 2. språk er fastsatt av Sametinget. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lie, I. (1989). *Rehabilitering*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg.). <http://mr.crossref.org/iPage?doi=10.4135%2F9781483348858.n7>
- Meld. St. 6. (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s.1-21). Routledge.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, H. V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon - En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen - En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark

- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforlaget
- Ness, N. E. (2011). *Hjelpemidler og tilrettelegging for deltakelse – et kunnskapsbasert grunnlag*. Tapir Akademisk Forlag
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2022). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 10. Mai 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- NOU 2011:22. (2011). *Fra bruker til borger*. Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller Helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving—et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*, 37:12, 1404-1418. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:1, 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rubin, H. J & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – The art of hearing data* (3. utg.). Sage.

- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag – mangfoldige kropper. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Cappelen Damm Akademisk.
- Rønholt, H. & Peitersen, B. (Red.). (2017). *Idræts undervisning, en grundbog i idrætsdidaktikk*. Museum Tusulanums Forlag.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. Routledge.
- Standal, Ø. (2021). Inkludering og kroppsøving. I Ø. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 14-26). Cappelen Damm Akademisk
- Svendby, E. B. (2013). *Jeg kan og jeg vil men jeg passer visst ikke inn» en narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Toombs, S. K. (2001). Reflections on bodily change: The lived experience of disability. I: S. K. Toombs (Ed.), *Handbook of phenomenology and medicine* (s. 247-261). Springer Dordrecht
- Tøssebro, J. (2004). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), pp.3–7.  
<http://doi.org/10.1080/15017410409512635>
- Tøssebro, J. (Red.). (2009). *Funksjonshemming – politikk hverdagsliv og arbeidsliv*. Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unhjem, A., Fasting, R. & Olsen, M. H. (2021): Tidlig innsats – et pedagogisk spenningsfelt. I: M. H. Olsen & R. Fasting (Red.), *Inkluderende skolemiljø* (s.11-31). Cappelen Damm Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Hentet 01.05.21 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet 01.05.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering I skolen – inkludering på fritida? I J. Tøssbro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming, Familie, livsløp og overganger*, s. 59-79. Gyldendal Akademisk.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly* 34(3): 311–337.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### 1) Intro

1. Kan du fortelle litt om skolen og klassen din?
  - a. Hvordan er det for deg å være elev der?
  - b. Hvordan forholder skolen og klassen seg til at du sitter i rullestol?

### 2a) Fellesskap

2. Hva er det for deg å være del av et fellesskap?
3. Kan du fortelle mer om fellesskapet i kroppsøvingsfaget?
  - a. Kan du si litt om hvilken rolle du har/hadde i dette fellesskapet.
4. Hva opplevde du at kroppsøvingslæreren gjorde for at du skulle være en del av fellesskapet?
5. Når du deltar i kroppsøvingstimene, deltar du ofte sammen med resten av klassen eller har du opplegg alene?
  - a. Kan du si litt om hva du tenker er grunnen til dette? Har kroppsøvingslæreren snakket med deg om dette?

### 2b) Deltakelse

6. Kan du fortelle om aktivitetene du deltar i, i kroppsøvingsfaget?
  - a. *Husk: Ballspill, lagidrett, dans, friluftsliv og svømming*
7. Kan du fortelle mer om hvordan disse aktivitetene blir lagt til rette for deg?
  - a. Kan du si litt om hva du tror kroppsøvingslæreren tenkte da h\*n planla disse aktivitetene.
  - b. Hva med bruk av assistent?
8. Er det noen aktiviteter du ikke fikk delta i?
  - a. Kan du si noe om hva du tenker er årsaken til dette?  
→ husk for meg selv: skole (universell utforming), lærer (eks: kompetanse), individ (ferdigheter)
  - b. Kan du utdype om hvordan du opplevde dette? Hvordan fikk det deg til å føle?
  - c. Hva tror du kroppsøvingslæreren din tenkte da det ble vanskelig for deg å gjennomføre disse aktivitetene? Hva sa h\*n?
  - d. Kan du si noe om hvilken betydning en assistent ville ha hatt for deltakelsen dersom det ble benyttet?
9. Du nevnte tidligere \_\_\_\_\_ (spørsmål 5) \_\_\_\_\_. Kan du si noe om hvordan du deltar i samarbeidsøvelser/aktiviteter?
  - a. Samarbeider du ofte med en fast partner eller rulleres det?
    - i. Hvordan ble dette bestemt?
    - ii. Hva tenker du du angående dette?

### 3) Medvirkning

10. Når du tenker tilbake på kroppsøvingstimene, har du opplevd at kroppsøvingslæreren har spurt deg om hvordan du ønsker timene tilrettelagt?
11. Kan du fortelle mer om dine erfaringer rundt valg av vanskelighetsgrad på øvelser?
  - a. Gir læreren din deg ofte alternativer eller må du etterspørre dette.

12. I kroppsøvfingsfaget hender det at elever får komme med innspill på hvilke aktiviteter man skal ha i undervisning, hvordan er din opplevelse rundt det med å gi innspill til lærer?

- a. Lytter kroppsøvfingslæreren til det du har å si eller kan du oppleve at forslaget blir avvist?

#### 4) Utbytte

13. Kroppsøvfingsfaget har på lik linje med andre fag et ansvar i å skape læring og utvikling, kan du si noe om hva du føler du har lært/oppnådd i kroppsøvfingsfaget?

- a. Sosialt
- b. Kunnskapsmessig
- c. Fysiske ferdigheter

14. Kan du utdype hvordan du opplevde at skolen/læreren la til rette for at du skulle utvikle deg både sosialt, kunnskapsmessig og fysiologisk?

15. Er det slik at du har karakter i kroppsøvfingsfaget?

- a. Hvilken betydning har dette for deg?
- b. Kan du si noe om dette påvirker din deltakelse, interesse, glede, utbytte av faget.

#### 5) Avslutningsvis

16. Hva er din opplevelse/holdning til kroppsøvfingsfaget / hva synes du om kroppsøving?

17. Basert på dine erfaringer med kroppsøving og kroppsøvfingsundervisningen, er det noe du skulle ønske ble gjort annerledes?

- a. Kan du utdype hvorfor

---

18. Er det slik at du har sittet i rullestol hele tiden, eller er dette et hjelpemiddel du har fått i senere tid?

19. Er det noe annet jeg burde spurt om eller du ønsker å fortelle?

→ om det er noe jeg har glemt å spørre om, er det mulighet for at jeg kan sende deg en mail i ettertid?



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informant og samtykkeerklæring

### **Forespørsel om deltaking i forskningsprosjektet «Elever med fysisk funksjonsnedsettelse og deres deltakelse i kroppsøvfingsfaget».**

#### **Kjære informant**

Jeg heter Ingunn Eckhoff Gjeitnes og studerer master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer elever med fysisk funksjonsnedsettelse har med deltakelse i kroppsøvfingsfaget. For å avgrense oppgaven ønsker jeg kontakt med informanter med nedsatt førlighet i bein og som av den grunn er avhengig av rullestol. Problemstillingen i forskningsprosjektet er «*Hvilken erfaring har elever med fysisk funksjonsnedsettelse med deltakelse i kroppsøvfingsfaget*». OsloMet Storbyuniversitet er den ansvarlige institusjonen for prosjektet.

For å kunne belyse elever med fysisk funksjonsnedsettelse sine erfaringer i kroppsøvfingsfaget, ber jeg om en samtale i form av et intervju. Intervjuet vil gjennomføres enten digitalt eller ved fysisk oppmøte, alt etter hva som passer best for deg, og det er kun du og jeg vil være til stede. Intervjuet vil omfatte en samtale om dine erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Jeg ønsker å benytte både lydopptaker og å skrive notater underveis. Alt materialet vil bli anonymisert, og informasjonen du oppgir vil ikke kunne spores til deg, til lærere eller til skolen du omtaler.

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

#### **Ditt personvern**

Jeg vil kun bruke opplysningene som innhentes til arbeidet med masteravhandlingen. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være min veileder ved OsloMet og jeg som vil ha tilgang til opplysningene du oppgir. For å sikre personvernet vil personopplysninger og informasjon som kan kobles til deg eller til skolen din bli anonymisert, og i publiseringer fra masterprosjektet vil det ikke være opplysninger som kan knyttes deltakelsen eller til deg som informant. Underveis i prosjektet vil datamaterialet bli lagret på en ekstern harddisk som er passordbeskyttet, og den vil være innelåst når den ikke er i bruk.

#### **Dine rettigheter og samtykke**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022, og ved prosjektslutt vil alle andre opplysninger og eventuelle opptak som kan kobles til deg bli slettet.

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

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

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

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

- Masterstudent Ingunn Eckhoff Gjeitnes, på epost [s310481@oslomet.no](mailto:s310481@oslomet.no) eller telefon 414 83 036.
- OsloMet ved professor Rolf B. Fasting, på epost [rofa@oslomet.no](mailto:rofa@oslomet.no) eller telefon: 924 45 878
- Oslo met sitt personvernombud Jorunn Wiig Strømberg, på epost [Jorunn.Stromberg@oslomet.no](mailto:Jorunn.Stromberg@oslomet.no) eller på telefon: 67 23 71 08

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

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

Professor Rolf B. Fasting er ansvarlig for at prosjektet blir gjennomført etter samfunnsvitenskapelige etiske normer.

Med vennlig hilsen

**Ingunn Eckhoff Gjeitnes**  
Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever med fysisk funksjonsnedsettelse og deres deltakelse i kroppsøvningsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål.

(Kryss av i boksen ved samtykke)

- Jeg samtykker til deltakelse i intervjuundersøkelsen
- Jeg samtykker til lydopptak under intervju, som vil bli slettet etter transkripsjon
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av informant, dato)

## Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD



### Vurdering

**Referansenummer**

839870

**Prosjekttittel**

Elever med fysisk funksjonsnedsettelse og deres deltakelse i kroppsøvfingsfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Rolf Fasting , rofa@oslomet.no, tlf: 92446878

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ingunn Eckhoff Gjeitnes, s310481@oslomet.no, tlf: 41483036

**Prosjektperiode**

01.08.2021 - 01.06.2022

**Vurdering (2)**

---

**29.09.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 23.09.2021. I endringsmeldingen er Nettskjema lagt til som databehandler (kun for dette utvalget). NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. I tillegg vil kjønn, alder og fysisk funksjonsnivå være gjeldene bakgrunnsopplysninger.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 29.09.2011. Behandlingen kan fortsette.

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til videre med prosjektet!

### **18.08.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.08.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 01.06.2022

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!