

# **MASTEROPPGAVE**

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

**Mai 2022**

«Jeg trener jo for livet!»

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med å inkludere  
funksjonsnedsatte elever i kroppsøvfingsfaget

Sivert Modal

The logo for OsloMet University, consisting of the word "OSLOMET" in a bold, sans-serif font, rotated 45 degrees counter-clockwise.

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Skolens samfunnsmandat kan forstås som et bredt oppdrag som handler om å danne og utdanne individer, som skal skal bringe demokratiet videre (Opplæringsloven, 1998). Alle elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanse, samt holdninger og verdier som respekterer ulikheter og mangfold i samfunnet. Dette skal skje ved at skolen legger til rette for inkluderende læringsmiljøer, hvor helse, trivsel og læring for alle er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Med bakgrunn i skolens historiske utvikling har ideologien bak integrering bidratt til utviklingen av inkluderingsprinsippet, hvor en skole for alle skal bidra til at hver enkelt elev skal få et rettferdig opplæringstilbud uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever med ulike behov og forutsetninger, som arbeider mot de samme målene, innenfor de samme rammene, kan skape flerfoldige ulike utfordringer for lærerne i skolen. Med utgangspunkt i denne inkluderingstanken ønsker jeg å se nærmere på problemstillingen: *Hvordan erfarer kroppsøvingslærere det å inkludere funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingsfaget?*

I dette prosjektet benyttes kvalitative fokusgruppeintervjuer, hvor to ulike grupper på 3 og 4 lærere fra videregående skole ble intervjuet ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide. Temaene vi var gjennom omhandlet informantenes bakgrunn, forståelse av tilpasset opplæring og inkludering, samt erfaringer med inkludering av funksjonsnedsatte elever i undervisning. Informantene satte fokus på utfordringer og eventuelle løsninger på problematikken som ble belyst. Intervjuene er transkribert og analysert ved hjelp av Braun og Clarke (2006) sin modell for tematisk analyse, hvor det er blitt anvendt en abduktiv tilnærming for å kategorisere oppgavens funn ved hjelp av aktuell teori og oppgavens empiri.

Resultatene fra forskningen viser at erfaringene informantene har med den inkluderende undervisningen påvirkes av faktorer hos lærerne, faktorer hos elevene og faktorer i skolen og miljøet de er en del av. Inkluderingsbegrepet er komplekst og for å kunne arbeide med dette i praksis blir det viktig å se nærmere på alle de ulike faktorene som kan bidra til å påvirke lærernes arbeid med inkludering.

**Nøkkelord:** *Erfaringer, inkludering, inkluderende læringsmiljø, funksjonsnedsettelse.*

## Abstract

The school's social mandate can be understood as a broad mission that is about forming and educating individuals (Opplæringsloven, 1998). All students must acquire knowledge, skills and competencies, as well as attitudes and values that respect differences and diversity in the society. The school shall facilitate inclusive learning environments, where health, well-being and learning for all are key points (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Based on the school's historical development, the concept of integration has contributed to the principle of inclusion to mature, where a school for everyone, shall contribute to each individual pupil receiving fair educational services regardless of their prerequisites (Kunnskapsdepartementet, 2017). Students with different needs, who work towards the same goals, within the same framework, can create multiple different challenges for teachers.

Based on the idea of inclusion, I want to take a closer look at the problem: *How do teachers in physical education experience the inclusion of students with disabilities?*

This thesis uses qualitative focus group interviews, where two different groups of 3 and 4 teachers from upper secondary school were interviewed using a semi-structured interview guide. The topics we covered dealt with the informants' backgrounds, their understanding of adapted education and inclusion, as well as experiences with the inclusion of disabled students in their teaching environments. They emphasized especially what they saw as challenging, and possible solutions to the problems were highlighted. The interviews are transcribed and analyzed using Braun and Clarke's (2006) model for thematic analysis, using an abductive approach to categorize the findings of the thesis, based on current theory and the thesis' empirical data.

The results of the research show that the informants' experiences with inclusive teaching are influenced by teacher-specific factors, factors specific to the students and factors in the school and the environment of which they are a part. The concept of inclusion is complex. In order to be able to work with the concept in practice, it becomes important to look more closely at different factors that can contribute to influencing teachers' inclusive work.

## Forord

Med denne masteroppgaven fullfører jeg to innholdsrike år på OsloMet. Det har vært krevende å skrive store deler av masteroppgaven min under en pandemi, som har vært preget av lite sosial kontakt og periodevise nedstengninger. Med dette i bakhodet har jeg fått kjenne på hvordan det er å miste tilhørigheten til et læringsmiljø, noe som har gjort meg enda mer oppmerksom på hvor viktig det er å være inkludert og deltakende, både for motivasjonen og læringen i skolen.

Det har vært en lang reise med både oppturer og nedturer. Først og fremst så vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Paul Robert Sundar, som har vært en viktig støttespiller og bidragsyter gjennom hele prosjektet. Ditt brennende engasjement når det gjelder inkluderende læring og utvikling av profesjonsfelleskap i skolen er inspirerende, og har virkelig bidratt til å bringe interessen for tematikken videre. Jeg vil også rette en stor takk til Nils Breilid og Rolf Fasting, som sammen med sine kollegaer har bidratt til å gjøre årene på masterstudiet innholdsrike og lærerike, selv under en pandemi.

Jeg må også rette en stor takk til informantene som ønsket å bidra med kunnskaper, refleksjoner og erfaringer fra deres arbeidsliv. Uten dere ville ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre. Vi trenger flere lærere som dere for å kunne løfte profesjonsfelleskapet videre!

Til slutt vil jeg takke familien min som hele veien har oppmuntret og støttet meg, samt medstudenter og kollokviet mitt for et godt samarbeid, gode pauser og fine samtaler.

“Livet kan være vanskelig å forstå,  
man vet ikke alltid hvilken vei man skal gå.  
Husk da at veien blir til mens man går,  
og at man blir rikere av hver erfaring man får”  
(Finne, 1986, sitert i Jenssen, 2017).

Oslo, mai, 2022  
Sivert Modal

# Innhold

<b>Sammendrag</b>	<b>1</b>
Forord	3
<b>1. Innledning</b>	<b>6</b>
1.1 Valg av tema	6
1.2 Formålet med studien	7
1.3 Avhandlingens struktur	9
<b>2. Teoretisk forankring</b>	<b>10</b>
2.1 Et inkluderende læringsmiljø	10
2.1.2 Inkludering i et historisk perspektiv	11
2.1.3 Inkluderingens tre dimensjoner	14
2.1.4 Læreplanteori - Arbeid med en skoles inkluderende praksis	16
2.1.5. Inkluderende undervisningspraksis	21
2.2. Funksjonsbegrepet	23
2.2.1. Ulike funksjonsrelaterte perspektiver	23
2.2.2. Begrepsavklaring?	25
2.3. Motivasjonsteori - mestringsforventning	25
2.4. “State of the art”	27
<b>3. Metode og design</b>	<b>31</b>
3.1. Kvalitativ metode	31
3.2. Fokusgruppeintervju	32
3.3. Utvalg	33
3.3.1. Strategisk utvalg	33
3.3.2. Gruppesammensetning	34
3.3.3. Størrelse på utvalget	35
3.4. Datainnsamling	37
3.4.1. Rekruttering av informanter	37
3.4.2. Intervjuguide	37
3.4.3. Gjennomføringen av studiet	39
3.5. Forskningsetikk	39
3.5.1. Informert samtykke	40
3.5.2. Forskerrollen	40
3.5.3. Etske overveielser	41
3.6. Validitet og reliabilitet	42
3.6.1. Pålitelighet (Reliabilitet)	43
3.6.2. Troverdighet (Intern validitet)	44
3.6.3. Overførbarhet (Ekstern validitet)	45
3.6.4. Bekreftbarhet (Objektivitet)	46
3.7. Analyse av data	46

3.7.1. Tematisk analyse	47
<b>4. Presentasjon av funn</b>	<b>52</b>
4.1. Faktorer hos læreren	53
4.2. Faktorer hos elevene	62
4.3. Faktorer i skolen og miljøet	64
<b>5. Drøfting</b>	<b>70</b>
5.1. Faktorer hos læreren	70
5.2. Faktorer hos elevene	86
5.3. Faktorer i skolen og miljøet	90
<b>6. Konklusjon</b>	<b>97</b>
6.1. Oppsummering	97
<b>7. Litteraturliste</b>	<b>101</b>
Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD	109
Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring	110
Vedlegg 3 - Intervjuguide	112

# 1. Innledning

I denne delen vil jeg begrunne mitt valg av tema, samt studiens formål og aktualitet. Deretter vil jeg presentere oppgavens problemstilling og redegjøre for avhandlingens struktur.

## 1.1 Valg av tema

Denne masteroppgaven har sitt utspring i mine opplevelser og erfaringer fra utdanning og gjennom arbeidsliv. Jeg har tatt en bachelor i kroppsøving og idrettsfag på Norges Idrettshøgskole. Samtidig har jeg jobbet som støttekontakt for barn med ulike diagnoser, samt miljøterapeut på en omsorgsbolig for voksne. Det som har gjort sterkest inntrykk på meg er opplevelsen og erfaringen jeg sitter igjen med etter å ha vært ledsager på Ridderrennet på Beitostølen. Dette er en uke hvor jeg fikk oppleve verdien av mangfold, ulikheter og variasjon i samfunnet, og ikke minst verdien av det å være i aktivitet sammen med andre. Her jobbet jeg som ledsager for mennesker i alle aldre, med ulike fysiske funksjonshemninger. Det er disse opplevelsene som har skapt den største personlige interessen hos meg. Det å hjelpe hverandre til å oppnå glede og mestring i hverdagen gjennom aktivitet er noe jeg brenner for, og noe jeg ønsker å bringe med meg videre ut i arbeidslivet.

Kroppsøving kan av mange oppfattes som et fag som blir nedprioritert i skolen. I en artikkel publisert i VG i 2013 vises det til at 1 av 3 elever i skolen gjerne skulle sluppet unna kroppsøvingen. Det mistenkes at det er et for stort fokus på prestasjoner og ferdigheter, samt at tradisjonelle idretter og ballspill tar for stor plass i faget. (Ertesvåg, 2013). Organiseringen i faget virker ofte tilfeldig, samtidig som den ofte er lite hensiktsmessig når det gjelder å oppnå idealene om livslang bevegelsesglede. Vektleggingen av prestasjoner og ferdigheter står fortsatt i fokus i 2021, og det blir hyppig debattert om kroppsøving burde ha karaktersetning, da retningslinjene for vurdering i faget ikke har det nødvendige grunnlaget for å sikre rettferdige karakterer (Brandvol, 2021). Dette faget om prestasjon og ferdighetsutvikling i skolen er med på å styre fokuset vekk fra de grunnleggende verdiene kroppsøvingen bygger på, hvor sosial utvikling, danning og glede ved det å være i aktivitet, sakte viskes bort. Dette presset på faget i sin helhet gjør det lettere for elever med generelle vansker å få fritak fra vurdering eller falle utenom den ordinære undervisningen. Kroppsøving er et av de få fagene i skolen som kan påvirke elevenes helse direkte gjennom fysisk aktivitet, og for mange er også disse timene den eneste formen for fysisk anstrengelse i løpet av en uke. Skolen har et mål om å åpne dører mot verden og skape fullverdige

samfunnsborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da burde et fokus på kroppslig helse og et positivt forhold til kroppen være sentralt i formingen av elevenes identitet.

Jeg fullfører nå en master i spesialpedagogikk og synes det er interessant og lærerikt å ta et dypere dykk ned i debatten om læreres evne til å tilrettelegge undervisning i kroppsøvfaget. Da spesielt for de elevene som har krav på spesialundervisning eller større grad av tilrettelagt opplæring i faget, på grunn av fysiske funksjonsnedsettelse. Denne gruppen av elever ser man ofte har en tendens til å bli marginalisert og mange opplever ikke å få et fullverdig opplæringstilbud på lik linje med andre elever. På tross av at utdanningene skal gi oss en bred nok kompetanse til å møte de utfordringene skolen legger på oss, så har jeg både selv erfart, og lest at andre erfarer, at man ikke føler seg kompetent nok for å kunne møte hele elevmangfoldet i skolen på en god måte. Det er også langt fra teori til praksis når det gjelder tid, ressurser og mulighetene man har til å gi alle elever et likeverdig og godt opplæringstilbud til enhver tid i skolen. Derfor ser jeg behovet for å belyse dette i en større faglig kontekst.

## 1.2 Formålet med studien

Formålet med studien er å belyse og aktualisere en problematikk jeg har inntrykk av at mange lærere opplever som utfordrende. Mange føler ikke de er kompetente nok eller får den hjelpen de trenger når det gjelder tilrettelegging av opplæringen for elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Det finnes mange eksempler på elever som faller utenom kroppsøvingen på grunn av ulike motoriske vansker. Med fagfornyelsen har kroppsøving igjen fått et sterkere fokus på kroppslig læring og samspill med andre i aktivitet, hvor kroppen i seg selv står i fokus for læringen ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det blir derfor lærerens jobb å tolke og praktisere læreplanen på en måte som fremmer læring og mestring hos alle elevene i gruppen. Grunnlaget legges i skolen, og elever som opplever fysisk aktivitet som noe morsomt og positivt, og lærer viktigheten av det tidlig, vil kunne nyte godt av det også senere i livet. Dette er spesielt viktig for de elever som allerede faller utenom på grunn av motoriske utfordringer. Så det blir nettopp lærernes jobb, i samarbeid med hjemmet, skolen og andre fagpersoner, å legge til rette for at disse elevene bryter barrierer og opplever glede ved det å være i aktivitet. Ved å ta et dypere dykk ned i disse perspektivene ønsker jeg å belyse lærernes erfaringer ved inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfaget.



## 1.2 Problemstilling

Fokusområdet i denne masteroppgaven vil dreie seg om lærernes opplevelser og erfaringer ved det å inkludere funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingsundervisningen. Her ønsker jeg gjennom kvalitative gruppeintervjuer å samle noen lærere for å finne ut mer om erfaringer som kan gi meg verdifull empirisk dokumentasjon. Gruppeintervjuer gir også mulighet til å diskutere og reflektere rundt disse erfaringene, og få innsikt i måten man arbeider på i undervisningen, forståelsen og tankene man har rundt bruken av læreplanen, samt hvordan ulike erfaringer kan bidra til å prege motivasjonen i jobb. Dette ser jeg på som nyttig både når det gjelder produksjonen av empirisk kunnskap til feltet, samtidig som det kan bidra til å heve kompetansen hos meg selv som forsker, og hos pedagogene som deltar. Forskningsspørsmålet jeg ønsker å se nærmere på er:

*“Hvordan erfarer kroppsøvingslærere det å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfaget?”*

Følgende temaer og delspørsmål vil også bli belyst for å nyansere og utdype forskningsspørsmålet:

- Positive og negative erfaringer og opplevelser, som kan prege lærerens evne eller mulighet til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i faget.
- Hvordan påvirker lærernes erfaringer deres mestringsforventning til inkludering i Kroppsøvfaget?
- Hva er ønskelig for lærerne å vite mer om for å kunne tilpasse undervisningen til de elevene man møter med funksjonsnedsettelse i skolen?

### 1.3 Avhandlingens struktur

Avhandlingen er delt inn i 7 kapitler. Kapittel 1 består av innledningen, hvor oppgavens tematikk, struktur og problemområde blir belyst. Kapittel 7 er oppgavens litteraturliste og vedlegg.

I kapittel 2 blir oppgavens teoretiske forankring presentert. Her blir ulike begreper operasjonalisert, samtidig som sentrale teoretiske forståelser og posisjoner knyttet til temaet som undersøkes skal diskuteres. Til slutt vil denne oppgavens tematikk kontekstualiseres ved å presentere aktuell forskning på feltet, som bygger oppunder oppgavens problemområde.

I kapittel 3 blir metodiske valg og fremgangsmåter presentert. Dette er valg jeg har foretatt meg som best mulig skal kunne gi meg svar på mine forskningsspørsmål, samt hvordan jeg har arbeidet for å styrke dette prosjektets validitet og reliabilitet. Denne oppgaven bygger på kvalitative fokusgruppeintervjuer med strategiske utvalg. Videre vil forskningsetiske refleksjoner og plan for analyse av det empiriske datamaterialet bli diskutert i dette kapittelet.

Kapittel 4 vil bestå av en presentasjon av de innsamlede empiriske dataene, hvor resultatene fra intervjuene vil bli fremstilt for å gi leseren en oversikt over forskningens funn.

Kapittel 5 og 6 er diskusjoner og eventuelle konklusjoner av forskningens funn i lys av den aktuelle teorien som er blitt presentert. Her ønsker jeg å løfte frem de mest sentrale funnene i forskningen og diskutere disse i lys av aktuell forskning på feltet og min teoretiske forankring.

## 2. Teoretisk forankring

I denne delen vil jeg presentere teori og forskning som er relevant for mitt problemområde. Først vil jeg gi et innblikk i fremveksten av inkludering som begrep innenfor skolens ideologiske og formelle rammeverk. Deretter skal jeg belyse forståelsen av inkluderingsbegrepet som vil gjøre seg gjeldende i diskusjonen av denne oppgavens empiri. Dette gjelder både forståelsen av inkludering på system- og individnivå, samt inkludering gjennom Mitchell (2020) sin modell for en inkluderende undervisningspraksis. Videre vil funksjonsbegrepet bli operasjonalisert og redegjort for så det er klarhet i hvilken forståelse av begrepet som vil bli anvendt i denne oppgaven. Til slutt presenteres Bandura (1997) sin motivasjonsteori om mestringsforventning, som skal bidra til å forklare menneskenes tanker og handlingsmønstre. For å presisere oppgavens og tematikkens aktualitet vil en oversikt over tidligere og aktuell forskning på feltet bli presentert ved hjelp av ulike metastudier. Dette vil være en sentral del av oppgavens teoretiske forankring og vil danne grunnlaget for oppgavens diskusjonsdel.

### 2.1 Et inkluderende læringsmiljø

I overordnet del av læreplanen er læringsmiljøet selve grunnlaget for en inkluderende praksis, og utvikles i samarbeid mellom læreren og elevene. Det uttrykkes eksplisitt i planverket at det er et behov for å fremme inkluderende læringsmiljøer i skolen, hvor helse, trivsel og læring står sentralt, og det understrekes at mangfold skal ses på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14-15). I denne delen vil jeg gjøre rede for inkluderingsbegrepet i et historisk perspektiv, for deretter å vise hvilken forståelse av dette komplekse begrepet som vil bli anvendt i dette prosjektet.

#### 2.1.2 Inkludering i et historisk perspektiv

Dagens opplæringsarena er farget av den historiske utviklingen og utdanningspolitiske konteksten skolen befinner seg i (Berg, 2021, s. 16). Den norske skolen er grunnlagt på verdier som menneskeverd, likeverd, solidaritet og demokrati, samt at den skal bygge på holdninger som gjør at elevene skal kunne mestre egne liv og bidra inn i samfunnets fellesskap (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Dette betyr at skolen har som oppdrag å tilrettelegge for elevenes sosiale og faglige utvikling. Det er hele mennesket som står i sentrum, og man skal legge til rette for at elevene skal kunne delta i fellesskapet og få

oppleve mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt i lovverket så skal trivsel, læring og helse være noe som fremmes i skolen, ved at man som lærer arbeider mot diskriminering og vold. Læreren er pliktig å sikre alle elevene et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998, §§ 9 a-2-4). Dette lovverket bygger på menneskerettighetene, og paragrafene skal bidra til å realisere, ivareta og sikre at disse rettighetene blir opprettholdt i barn og unges hverdag og skolegang (NOU 2009: 18).

### **Fra integrering til inkludering**

Historisk sett har skolen endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Tidligere var elever med særskilte behov, som ikke ble ansett som opplæringsdyktige, plassert i spesialskoler. Disse skolene var segregert fra de ordinære skolene, noe som bidro til ekskludering og et skille mellom elevene som hadde opplæringstilbud i spesialskoler og de som hadde ordinær opplæring i offentlig skole (Olsen, 2013, s. 31). Ved framveksten av den sosialdemokratiske politikken i Norge utover 70-tallet, ble fokuset på integrering sterkere, hvor en skole for alle ble sett på som den rette veien å gå i skoleutviklingen (Olsen, 2013, s. 31). I takt med framveksten av disse idealene vokste også fokuset på integreringen av elever med funksjonsnedsettelse i de ordinære klassene. Ordet integrering ble flittig brukt i politisk sammenheng, hvor hovedtanken var å gå bort fra særordningene for elever med funksjonsnedsettelse og andre særskilte behov. Disse elevene skulle integreres i den offentlige skolen og ta del i det ordinære opplæringstilbudet på linje med alle de andre (Haug, 2014, s. 16).

Som følge av utviklingen internasjonalt la UNESCO i 1994 frem Salamanca-erklæringen som fremmet inkludering som et pedagogisk prinsipp i skolen (UNESCO, 1994).

Funksjonsnedsettelse eller særskilte behov hos elevene skulle ikke være nok til å stenge elever ute fra generell integrert undervisning. Spesialskolene ble lagt ned på 90-tallet, og målet var nå at alle elevene skulle integreres fullt og helt i det samme ordinære utdanningsløpet (Haegele et al., 2021). Undervisningen skulle tilpasses elevenes evner og forutsetninger og spesialundervisningen skulle innlemmes i elevenes ordinære opplæringstilbud for å erstatte de to parallelle skoleløpene som hadde vært (Nordahl, 2018, s. 232). Det nye skoleløpet ble etterhvert betegnet som Fellesskolen og ble omtalt som en skole for alle, hvor alle skulle få ta del i den samme opplæringen med et likeverdig opplæringstilbud med de andre barna i nærmiljøet (Haug, 2014, s. 7). utfordringer som kom til syne ved en slik fellesskole var at fokuset på opplæringen ble satt i skyggen av fokuset på

organisatorisk oppbygging, hvor fysisk integrering i større grad sto i fokus enn selve læringen (Olsen, 2013; Thuen, 2010). Haug (2014) nevner at konsekvensene av dette ble at fokuset ikke lå på endring av skolens praksis, men heller på å forsøke og endre elevene slik at de passet inn under de rammene som allerede var satt. Dette førte til at mange elever ble plassert i den ordinære undervisningen, uten å kunne få et godt nok læringsutbytte av den (Haug, 2014, s. 17).

Ved regjeringsskiftet på 2000-tallet rettet den borgerlige regjeringen et nytt fokus mot individuell utvikling, og mente at likhetsideologien som styrte skolen burde tas et oppgjør med. Alle skulle fortsatt ha de samme mulighetene til utdanning, men skolene skulle nå i større grad enn før ta hensyn til at alle elevene var forskjellige. Pedagogikken ble i større grad målstyrt og det prestasjonsorienterte fokuset bidro til bedre resultater i skolene (Thuen, 2010). For å kunne ivareta prinsippet om inkludering i skolen, så måtte prinsippet om tilpasset opplæring opprettholdes. Opplevde ikke elevene å få et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom den ordinære og tilpassede undervisningen, kom spesialundervisningen til sin rett. I Opplæringsloven (1998) er det nedfelt at: “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Spesialundervisningen skulle fungere som skolens sikkerhetsnett og var ment å ivareta de elevene som falt utenfor skolens teoretiske og praktiske rammer (Haug, 2017, s. 9). Et av spesialundervisningens sentrale formål er å fremme læring, utvikling og livsmestring hos barn og unge med ulike vansker og funksjonshemninger (Befring et al., 2019, s. 23).

Selv om den målbare kunnskapen ble synlig bedre gjennom nasjonale tester og statistikker, så man at forskjellene innad i det norske skolesystemet økte (Haugen, 2020). Mange opplevde at spesialundervisningen bidro til enda større ekskludering og marginalisering, da det var mange elever som mottok undervisningen og den tilpassede opplæringen på utsiden av klassene de var en del av. Dette var fordi mange lærere ikke evnet å tilpasse undervisningen på en måte som inkluderte alle (Asbjørnslett et al., 2014). Det å delta i sosiale aktiviteter viser seg å være en stor motivasjonskilde for elever med nedsatt funksjonsevne, da de ofte streber etter å føle seg likestilt med de andre elevene (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Det fantes altså et språk i forståelsen av hva en god og inkluderende skole var. En inkluderende skole handler ikke bare om å plassere elever med særskilte behov i vanlige klasser, men det handlet om at

disse elevene også skulle ha en sosial og aktiv deltagelse, samt muligheten til å utvikle sitt eget potensiale gjennom en opplæring tilpasset den enkeltes behov (Tant & Watelain, 2016).

I de senere årene har inkluderingsbegrepet fått økende aktualitet, og inkludering som undervisningsprinsipp er noe man skal arbeide kontinuerlig med i skolen. I 2019 kom en Stortingsmelding som omhandlet arbeid mot en mer inkluderende skole, SFO og barnehage. Her ble tidlig innsats og skapelse av inkluderende fellesskap vektlagt. Regjeringen mener at dette danner grunnlaget for at barn og unge kan nå sine ambisjoner og drømmer. Alle skal ha like muligheter til: “allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap” (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7). På tross av dette bidrar fritt skolevalg og stykkprisfinansiering til at ressursene skolene har tilgjengelig vokser ulikt, samtidig som ansvaret for elevenes læring i større grad har blitt individualisert og lagt på hver enkelt skole, rektor og lærer. Dette fører til ulik praksis når det gjelder å skape et inkluderende fellesskap (Haugen, 2020). I dagens skole ser man at ideologien bak en fellesskole er noe man ønsker å arbeide mot, men at skjevfordelingen av elever, ressurser og den politiske styringen i skolen, samt visjonen og forståelsen bak inkluderingsbegrepets innhold, gjør at realiseringen av fellesskolens visjoner blir utfordrende å gjennomføre i praksis. Ulike elever innenfor de samme rammene og med de samme målene, krever stor grad av ulik pedagogikk og oppfølging (Berg, 2021, s. 17).

Denne oppgaven retter oppmerksomheten mot en marginalisert elevgruppe i skolen som ikke har de samme fysiske og kroppslige forutsetningene for læring som de fleste andre elevene. I følge Haegele (2019) antyder nyere forskning at omtrent alle elevene i skolen i dag med funksjonsnedsettelse er integrert i kroppsøvingsfaget, men dette betyr allikevel ikke at skolene møter elevenes behov for inkludering. De er plassert i samme setting og rammer som de andre, men det er fortsatt usikkert hvorvidt denne rammen passer alle (Haegele, 2019). Kroppsøvingsfaget er et fag som skiller seg ut blant de andre teoretiske fagene i skolen. Inkluderingsbegrepet står sentralt og skal gjenspeiles gjennom fagets mål om sosial utvikling, dannelse og kroppslig læring ved interaksjon med andre i et læringsfellesskap. Samspill, likestilling og likeverd står sentralt og elevene skal kunne: “håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Opplever ikke elevene å være en del av dette læringsfellesskapet kan dette i stor grad gå utover elevenes læringsutbytte og læringsmuligheter. Samtidig kan det også bidra til å øke

marginaliseringen av gruppen av elever som allerede faller utenfor skolens normale rammer (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s. 159). Det beste for denne gruppen av elever er om kvaliteten på den ordinære opplæringen og tilpasningene som blir gjort får et løft, slik at behovet for spesialundervisning minker (Haug, 2017, s. 54). For å kunne heve kompetansen på vår inkluderende undervisningspraksis blir det viktig å løfte et blikk mot forståelsen vi har av innholdet i inkluderingsbegrepet, da det virker som mange lærere fortsatt henger igjen ved integreringstanken (Haegele, 2019).

Nå har jeg gitt et kort innblikk i fremveksten av inkludering som begrep i skoleutviklingen. Videre vil jeg presentere noen aktuelle forståelser av inkluderingsbegrepet som belyser kompleksiteten i begrepet, sett i lys av et system- og individperspektiv. Deretter vil jeg knytte inkludering som et teoretisk begrep, til et praktisk undervisningsprinsipp, da det er lærernes erfaringer og opplevelser av en inkluderende undervisningspraksis som skal utforskes i dette prosjektet.

### 2.1.3 Inkluderingsens tre dimensjoner

I følge Magnússon (2019) legger Salamancaerklæringen grunnlaget for ulike forståelser av inkluderingsbegrepet. På bakgrunn av erklæringen ble søkelyset rettet mot inkludering av den gruppen elever som hadde særskilte behov (UNESCO, 1994). Denne formen for søkelys marginaliserer og sentrerer fokuset vårt mot gruppen elever med eksempelvis læreversker og funksjonsnedsettelse, og gir oss en ganske smal forståelse av inkluderingsbegrepet (Magnússon, 2019). Magnússon søker en bredere forståelse av begrepet som omfavner alle elever, ikke nødvendigvis bare de med særskilte behov, da alle elever har rett på en opplæring tilpasset deres forutsetninger (Magnússon, 2019). Dette synet på inkludering stemmer overens med forskningen til Qvortrup og Qvortrup (2018), som også omfavner ideen om at inkludering er noe som omhandler alle elevene i en skole og i et samfunn, og at dette er noe som må jobbes med kontinuerlig i skolen og i samfunnet som helhet. De problematiserer inkludering som et politisk ideal, da idealet i seg selv er vanskelig å realisere i praksis gjennom de rammene som er i skoleverket i dag. De problematiserer også at det ikke er noen klar enighet om en definisjon av inkluderingsbegrepet og en felles forståelse av hva det vil si å faktisk være inkludert. Dette kan skape problemer i forskningen og ved realiseringen av et inkluderingsideal i skolen, da begrepet undersøkes i fellesskap, men hvor alle har ulike forståelser av hva begrepet innebærer (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 807). For å skape en

forståelse av inkluderingsbegrepet i en bredere kontekst så anvender Qvortrup og Qvortrup (2018) systemteori og viser til tre ulike dimensjoner av inkludering, hvor alle påvirker hverandre. Disse dimensjonene omhandler nivå, arena og grad av inkludering.

I hovedsak handler den første dimensjonen, nivåer av inkludering, om at det ikke er nok å være fysisk til stede for å være inkludert. Inkludering handler ikke bare om en fysisk prosess hvor man blir flyttet fra en kontekst til en annen, men det handler om sosial deltakelse og fokus på den inkluderte elevens følelse av tilhørighet i en gruppe. Mye av forskningen forklarer det fysiske aspektet ved inkludering, ved at elevene er aktive og deltakende i aktiviteten, men på tross av dette ser man sjeldent på elevenes subjektive følelse av det å faktisk føle seg inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 811). Den andre dimensjonen tar for seg arenaer eller sosiale settinger, og handler om at inkludering ikke bare går ut på å være medlem av et læringsmiljø i en klasse, men at arenaer utenfor skolen og i nærmiljøet også kan prege hvor inkludert man blir i skolen. Eksempelvis kan man se for seg en klasse med 20 elever, hvor 15 av dem spiller fotball sammen på fritiden. Dette vil kunne føre til at disse 15 elevene også føler seg mer inkludert i skolen og i andre sosiale settinger, ved at de har flere rundt seg som de omgås med oftere og har noe til felles med. Qvortrup og Qvortrup (2018) presiserer: “Moreover, it is recognised that success or failure in one social environment influences success and/or failures in other arenas” (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Den siste dimensjonen handler om grad av inkludering. Det er viktig å forstå at et barn aldri kan være helt inkludert eller helt ekskludert, men at barnet kan være inkludert eller ekskludert fra ulike arenaer i ulik grad, og at inkludering i seg selv er en dynamisk prosess (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 810). Det er altså viktig å forstå inkludering som et dynamisk begrep som preges av mange ulike faktorer og dimensjoner. Forståelsen til Qvortrup og Qvortrup (2018) av inkluderingsbegrepet vil bli sett i sammenheng med Mitchell (2020) sine perspektiver på en inkluderende skole og vil bli belyst videre i *kapittel 2.1.5* hvor perspektiver på lærernes inkluderende undervisningspraksis vil bli presentert.

#### 2.1.4 Læreplanteori - Arbeid med en skoles inkluderende praksis

I denne oppgaven dannes en forståelse av inkluderingsbegrepet på grunnlag av Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt systemteoretiske perspektiv, hvor inkluderingen er noe som må arbeides med helhetlig, både på individnivå og på systemnivå. For å videreutvikle dette prosjektets rammeverk, ønsker jeg å skape en større forståelse av arbeid med inkluderingsbegrepet og



arbeid med den inkluderende undervisningspraksisen gjennom å ta utgangspunkt i Goodlad (1979) sin læreplanteori.

Goodlad (1979) sin læreplanteori ble utviklet i den hensikt å analysere læreplanarbeidet i skolen og belyse hvordan planverket trer frem på ulike måter i utdanningssystemet. Teorien fikk sitt utspring fordi man savnet en konseptualisering av læreplanen og en felles forståelse, eller et rammeverk for hvordan man kunne arbeide med planene i praksis (Goodlad, 1979, s. 19). Spennet i teorien strekker seg fra hvordan læreplanen ideologisk og formelt sett er ment å være, til hvordan lærere og elever oppfatter og anvender læreplanen i praksis. Gjennom læreplanteorien ønsket Goodlad (1979) og hans kolleger å komme frem til bedre klarhet i hva som var formålet bak utdanningen. Hvordan skulle man arbeide for å nå skolens mål? Hvordan kunne man organisere opplæringen? Og til slutt hvordan kunne man evaluere resultatet? (Goodlad, 1979, s. 19-20).

### **Læreplanens ulike fremtredelsesformer**

Goodlad var opptatt av å bygge bro mellom praktikere og teoretikere. I følge Gundem (1990) mente Goodlad at praktikerens perspektiv lett kunne bli for snevert, samtidig som teoretikerne på en annen side skapte sin egne teoretiske virkelighet. På denne måten så man ikke problemene som de var, og man så ikke sammenhengen problemene var en del av (Gundem, 1990, s. 39). For å bygge bro mellom praktikere og teoretikere ble det derfor dannet et konseptuelt system for å identifisere og utforske de komplekse relasjonene innad i skolen og samfunnet som skolen var en del av. Sammen med kollegaer utarbeidet Goodlad (1979) et begrepssystem som setter ord på læreplanens ulike fremtredelsesformer. Disse ulike fremtredelsesformene er strukturert gjennom en nivådeling på fem ulike læreplannivåer. Disse nivåene vil kort gjøres rede for, og består av:

1. Den ideologiske læreplanen
2. Den formelle læreplanen
3. Den oppfattede læreplanen
4. Den operasjonaliserte læreplanen
5. Den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60-64).

Den ideologiske læreplanen: Dette nivået omhandler læreplanen som den ideologisk sett er ment å være. I følge Goodlad (1979) er dette nivået formet av en idealistisk

planleggingsprosess, hvor innholdet påvirkes av den sosialpolitiske og historiske konteksten man står i (Goodlad, 1979, s. 60).

Den formelle læreplanen: «Dette er selve det læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet» (Engelsen, 2015, s. 28). Dette er styringsverket som er skriftliggjort og godkjent av utdanningsmyndigheten, og som baseres på ideer fra det ideologiske læreplannivået.

Den oppfattede læreplanen: Goodlad (1979) beskriver dette nivået som: “curricula of the mind”, som omhandler hvordan man som lærer tolker de formelle læreplanene (s. 61). Slik som Engelsen (2015) skriver vil tolkningene lærerne gjør seg påvirke deres utgangspunkt for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Engelsen, 2015, s. 28).

Den operasjonaliserte læreplanen: Dette nivået beskriver hva lærerne faktisk gjør i undervisningen, basert på deres oppfatning av læreplanen. Goodlad (1979) forklarer at dette nivået kan preges av ulike variabler, og det er vanskelig å beskrive dette nivået i praksis da det ofte er øyet som ser, som har mulighet til å beskrive hvordan undervisningen oppfattes (Goodlad, 1979, s. 63).

Den erfarte læreplanen: Det siste nivået handler om hvordan elevene opplever og erfarer læreplanen, og bruken av den i praksis (Engelsen, 2015, s. 28). Den erfarte læreplanen kan variere stort ut fra elevenes individuelle forutsetninger. Samtidig nevner Goodlad (1979) at det kan være et språk mellom intensjonen bak undervisningen, altså det oppfattede og operasjonaliserte nivået, og det den enkelte faktisk lærer, altså det erfarte nivået (Goodlad, 1979, s. 63).

I likhet med inkluderingsbegrepet måtte man se på læreplanen som et sett av læreplaner som oppfattes og anvendes ulikt av ulike individer, i ulike situasjoner. Teorien til Goodlad (1979) er en systemorientert tilnærming til læreplanen hvor de ulike fremtredelsesformene baserer seg på tre forhold, som alle er uadskillelige i praksis, men som undersøkes og konseptualiseres hver for seg i studien (Goodlad, 1979, s. 19). Disse system- og individorienterte forholdene er det substansielle, det politisk-sosiale og det teknisk-profesjonelle. For å forstå inkluderingsbegrepet i lys av Goodlad (1979) sin

læreplanteori, vil jeg sette dette i kontekst ved å redegjøre for sammenhengen mellom de ulike nivåene i læreplanteorien, sett i lys av de system- og individorienterte forholdene.

### **Substansielle forhold - inkluderingens hva**

Når Goodlad (1979) skriver om det substansielle forholdet i læreplananalysen handler dette om læreplanens innhold, altså opplæringen i form av hva som blir lært, hvordan det som skal læres blir lagt frem, og hvordan dette skal evalueres. Fokuset har alltid vært på hva som skal være, i forhold til hva som faktisk er realiteten (Goodlad, 1979, s. 29). Det substansielle forholdet omhandler altså den ideologiske og formelle læreplanens fremtredelsesform. Som Olsen (2010) skriver har også et begrep et substansielt forhold (Olsen, 2010, s. 61). Ser man på inkluderingsbegrepet i lys av det substansielle forholdet, handler dette om en forståelse av hva inkludering er, og hva det vil innebære å være inkludert.

Inkluderingens “hva” sees på i et system- eller flernivåperspektiv. Det blir presisert i Opplæringsloven (1998) at alle barn skal kunne delta i det faglige og sosiale fellesskapet i skolen, og at kjønn, etnisitet og faglig nivå ikke skal prege organiseringen av elevene, hvor organiseringen i hovedsak er ment å ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Forståelsen av inkludering i denne sammenhengen blir da sett på som faglig, kulturell og sosial tilhørighet til skolen. Dette er en forståelse av begrepet som har stor overføringsverdi til hva en inkluderende undervisningspraksis bør innebære og inneholde (Mitchell, 2020). I korte trekk handler denne forståelsen om å ha et faglig tilbud som er tilpasset elevens behov. Det innebærer at elevene opplever verdi og aksept, hvor man har like muligheter for deltakelse, samtidig som det sosiale miljøet er lagt opp på en måte som gjør at alle kan ta del i det sosiale fellesskapet og utvikle relasjoner med sine klassekamerater (Olsen, 2010, s. 62). Dette flernivåperspektivet er nedfelt i skolens formelle læreplanverk, og det er viktig som grunnlag for å kunne ivareta skolens mål om en inkluderende opplæring. Inkluderingens hva og hvordan vil bli diskutert videre i *del 2.1.5*. Her vil Mitchell (2020) sin modell for en inkluderende undervisningspraksis bli presentert. Denne modellen tar for seg ulike faktorer som kjennetegner en inkluderende skole og hva innholdet i inkluderingsbegrepet innebærer sett i lys av det systemteoretiske perspektivet til Qvortrup og Qvortrup (2018), hvor de ulike faktorene innenfor de system- og individorienterte forholdene blir belyst.

### **Politisk-sosiale forhold - inkluderingens hvorfor**

Det andre forholdet som blir presentert er det politisk-sosiale forholdet. Dette forholdet utfyller ifølge Goodlad (1979) det substansielle forholdet, i form av at det forklarer de menneskelige prosessene som utspiller seg i samfunnet og plasserer disse prosessene i en kontekst (s. 31). Også her er det ideologiske og formelle læreplannivået av betydning, da de gir oss forklaringer på intensjonene og ideene som ideologisk sett er med på å forme læreplanen i den retningen samfunnet ønsker. For å kunne forklare hvorfor inkluderingsbegrepet er av betydning, blir det i dette tilfellet viktig å se på hvordan den ideologiske læreplanen formet ønsket man hadde om inkludering i skolen, og hvorfor man så på inkludering som et verdigrunnlag opplæringen skulle bygge på (Olsen, 2010, s. 59). Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) bidro som nevnt til innføringen av inkluderingsbegrepet i den norske skolen. De føringene som kom med denne erklæringen ble styrende for videre undervisningspraksis i skolen og kan sees på som en viktig brikke i formingen av den ideologiske og formelle læreplanen, påvirket av det politisk-sosiale forholdet.

### **Teknisk-profesjonelle forhold - inkluderings hvordan**

Det siste forholdet Goodlad (1979) skriver om kalles det teknisk-profesjonelle forholdet og handler om hvordan man på individnivå arbeider med å omsette læreplanene til praktiske handlinger i undervisningen (s. 32). Når Olsen (2010) beskriver dette forholdet for å belyse inkluderingsbegrepet nevner hun at dette henger sammen med inkluderings "hvordan", altså hvordan inkluderingen skal jobbes med og gjennomføres i samfunnet og i skolen generelt (Olsen, 2010, s. 59). Det teknisk-profesjonelle forholdet henger nøye sammen med inkluderings substansielle forhold og preges av lærerens oppfattede og operasjonaliserte læreplannivå. Dette handler altså i stor grad om hvordan læreplanen praktiseres og realiseres i undervisningssammenheng, gjennom tolkningene læreren gjør seg av planene (Engelsen, 2015, s. 28). Det kan være mange faktorer som spiller inn på lærerens operasjonalisering av læreplanene. Både forhold på individnivå, altså forutsetninger hos læreren selv, eller forhold på systemnivå i form av rammebetingelser og ressursene som er tilgjengelig i skolen. Alle disse ulike forholdene består av faktorer som kan påvirke lærerens holdninger og praktiske gjennomføring av undervisningen (Gundem, 1990, s. 42).

Avslutningsvis viser Goodlad (1979) til en inndeling av ulike nivåer når det gjelder beslutninger i en læreplanprosess (s. 21). Læreplanene utvikles og formes av ulike aktører, på forskjellige steder og derav dreier nivåene seg om hvilket handlingsrom de ulike aktørene har

når det gjelder praktiseringen og evalueringen av læreplanene i skolen. Disse nivåene betegnes som samfunnsnivå, institusjonsnivå og instruksjons nivå (Goodlad, 1979, s. 21). Nivåene påvirker hverandre kontinuerlig på samme måte som de ulike læreplannivåene vil gjøre, og de ulike nivåene vil gi ulikt handlingsrom på ulike arenaer i samfunnet (Olsen, 2010, s. 59-60). Læreplanarbeidet sees på som et systematisk og helhetlig ansvar og som Gundem (1990) skriver har læreplanen et grunnlag for å bli fortolket på ulike måter og nivåer, basert på aktørenes ulike bakgrunn og kompetanse. Man oppfatter altså planene ulikt om man er politiker, lærer, elev eller foreldre (Gundem, 1990, s. 42).

På bakgrunn av dette ser man at man trenger innsikt i læreplanteorien for å danne seg en forståelse av hvilke fremtredelsesformer læreplanen har, hvilke forhold de virker under og hvilke nivåer de ulike beslutningene tas på. Det som er sikkert er at læreplanene trer frem på alle de ulike nivåene i ulike former (Goodlad, 1979, s. 26). Intensjonen bak læreplanutvikling i seg selv er i følge Goodlad (1979): “The ultimate purpose of curriculum development - both practical and theoretical - presumably is to improve the knowledge, skills and attitudes of human beings” (Goodlad, 1979, s. 20). Læreplanene skal altså forsterke ens evne til å finne mening i livet sitt. Som man ser så vil avgjørelsene man tar på samfunnsnivå, kunne påvirke hva lærerne gjør på det instruksjonelle nivået. Målet med denne teorien er derfor å se nærmere på relasjonen mellom de ulike nivåene og hvordan disse nivåene kan påvirke hverandre. I denne oppgaven vil dette systemteoretiske perspektivet ha stor overføringsverdi til forståelsen av inkluderingsarbeidet i skolen, da det skal rettes et blikk mot arbeid med inkludering på flere nivåer, fra læreplanverket i seg selv og til lærernes oppfattede og operasjonaliserte nivå.

### 2.1.5. Inkluderende undervisningspraksis

I dette prosjektet skal jeg som nevnt se nærmere på lærernes erfaringer når det gjelder inkludering i skolen, og derav blir det relevant å belyse hva en inkluderende undervisningspraksis innebærer. Inkluderende undervisning handler ikke bare om å plassere elever med særskilte behov i vanlige klasserom, men at disse elevene også skal få et undervisningsopplegg tilpasset deres behov, samt at man skal få en følelse av tilhørighet innenfor klassens sosiale rammer (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Tant & Watelain, 2016). David Mitchell (2020) har i lengre tid forsket på inkluderende undervisning i skolen og har kommet fram til en rekke faktorer han mener legger grunnlaget for realiseringen av en

inkluderende undervisningspraksis. I min oppgave blir det relevant å se nærmere på disse faktorene, da de kan bidra til å nyansere erfaringene informantene har rundt det inkluderende arbeidet i skolen. Disse ulike faktorene bærer preg av det systemteoretiske perspektivet som Qvortrup og Qvortrup (2018) introduserte. Faktorene presenteres i en formel og ser slik ut:

$$V + P + 5As + S + R + L.$$

V = Vision

P = Placement

5As = Adapted Curriculum, Adapted Assessment, Adapted Teaching, Acceptance, Access

S = Support

R = Resources

L = Leadership. (Mitchell, 2020, s. 52; Haug 2014, s. 41).

Jeg skal i korte trekk gjøre rede for de ulike faktorene i Mitchell (2020) sin formel for en inkluderende undervisningspraksis. Dette er en formel som preges av et flernivåperspektiv, hvor den nevnte kompleksiteten i inkluderingsbegrepet er framtrødende. Man har altså faktorer som påvirkes på et individuelt nivå og på systemnivå, hvor endringer i systemet ofte kan ha innvirkninger på det individuelle nivået (Goodlad, 1979; Mitchell, 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

For å kunne realisere en inkluderende skole må man ha en felles visjon om hva inkludering er og hva det innebærer å jobbe inkluderende på alle nivåer i skolen. Qvortrup og Qvortrup (2018) problematiserer dette i sin forskning da de skriver om at idealet og politikken bak en inkluderende utdanning er til stede, men at realiseringen i praksis uteblir. Dette grunnet den smale forståelsen av hva inkludering er, og man må arbeide mot en større felles forståelse av hva begrepet innebærer i praksis, samt på hvilke områder og i hvilke sammenhenger de ulike forståelsene gjør seg gjeldende (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 806). Videre handler prinsippet om plassering om at elevene skal plasseres i et nærmiljø med jevnaldrende, hvor de får tilgang til undervisning i store grupper, mindre grupper og individuelt, men at de hele tiden har en sosial og faglig deltakelse i skolen og miljøet rundt (Mitchell, 2020, s. 52).

På individnivå mener Mitchell (2020) at lærestoffet skal tilpasses, med et spesielt fokus på læreplanen. Den formelle læreplanen rommer vide tolkninger, og man burde derfor arbeide

tett mot den generelle planen, også med de elevene som har behov for individuelle opplæringsplaner (Mitchell, 2020, s. 53). Den neste tilpasningen som trekkes frem omhandler vurdering, og at vurderingen skal fremme læring. Den skal ikke rangere elever etter prestasjon, men heller fungere som en rettesnor underveis hvor fokuset er på læringsprosessen og mestring i fagene. Faktoren tilpasset undervisning handler om tilpasning av læringsstrategier og metoder man bruker i undervisning for at elevene skal kunne ha et størst mulig utbytte av undervisningen. Dette innebærer mengde, tid og innhold, samt arbeidsmetoder man bruker i undervisningen. Samarbeidslæring, kameratarbeid og elevformidling er metoder Mitchell (2020) trekker frem som spesielt positive for skaping av et inkluderende læringsmiljø. I tillegg til dette er aksept en sentral faktor for inkluderingen. Aksept handler om at man ser på mangfoldet som en ressurs i skolen og at alle har en naturlig plass i fellesskapet (Mitchell, 2020, s. 54). Aksept trekkes frem som en utrolig viktig faktor for læring hos elever med særskilte behov. Forskningen til Prince og Hadwin (2013) ser på hvordan aksept og følelsen av tilhørighet i skolen preger en elevs kognitive og sosiale utvikling, hvor det kommer frem at tilhørighet er spesielt viktig for elever med særskilte behov, i tilknytning til utfallet av deres sosiale oppførsel og utvikling (Prince & Hadwin, 2013, s. 257). Planverket i skolen befester dette, ved at mangfold skal sees på som en ressurs og en verdi- og holdningsskapende faktor (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når Mitchell (2020) trekker frem adgang som en faktor handler dette om en læringsarena som gir elevene fysisk tilgang til felles undervisning, hvor den fysiske utformingen av skolen er universell, eksempelvis gjennom heis og tilbygg for rullestolbrukere. Dette gjør at alle skal kunne delta på lik linje på tross av forutsetninger.

De siste faktorene er støtte, ressurser og lederskap. Disse faktorene henger i stor grad sammen og handler om at elevene skal oppleve støtte i klasserommet, gjennom lærere som har spesialpedagogisk kompetanse eller som evner å tilrettelegge slik at alle får et godt opplæringstilbud. Støtten henger også sammen med samarbeidet mellom lærerne, hjemmet, skolen og helsetjenestene som tilbys rundt elevene som har behov for mer hjelp. Samtidig handler støtte også om at man føler seg inkludert i sosiale miljøer med sine medelever, ved at man blir behandlet med respekt og aksept for hvordan man er. Dette er utrolig viktig da man alltid kan være fysisk til stede og inkludert i sosiale miljøer og arenaer, uten å ha en følelse av å være inkludert selv (Haegle et al., 2021). For øvrig henger mye av dette sammen med ressursene skolen har tilgjengelig, samt lederskapet på de ulike skolene. Ressurser i denne sammenhengen er tilstrekkelig personale, tid, materiell, teknologi og kompetanse, mens

lederskap handler om hvorvidt skolens felles visjon, fokus og holdninger er rettet mot inkluderende arbeid, da dette er noe som krever mye tid og ressurser (Mitchell, 2020, s. 52-57).

Faktorene i Mitchell (2020) sin modell for en inkluderende undervisningspraksis vil bli anvendt i drøftingsdelen da de skal bidra til å belyse oppgavens empiri. I denne delen har jeg presentert noen av variasjonene i forståelsen av inkluderingsbegrepet, samt historien bak inkluderingsidealet sett i et politisk-sosialt perspektiv. En skole kan aldri være helt inkluderende eller helt ekskluderende, og det blir derfor viktig å sette et større fokus på inkluderingsbegrepets kompleksitet og dynamikk, da forståelsen varierer på ulike forskningsfelt.

## 2.2. Funksjonsbegrepet

I dette prosjektet skal jeg utforske lærernes erfaringer med inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget. For å kunne gjøre dette blir det viktig å operasjonalisere funksjonsbegrepet og avklare forståelsen av begrepet som gjør seg gjeldende i dette prosjektet.

### 2.2.1. Ulike funksjonsrelaterte perspektiver

Når det gjelder forståelsen av begrepet funksjonshemming er dette et begrep som rommer stor kompleksitet. Funksjonshemming, funksjonsnedsettelse eller nedsatt funksjonsevne er alle sammensatte begreper som omhandler hvordan elever fungerer, samt hvordan miljøet og oppgavene man står ovenfor kan prege deltakelsen (Egilson & Traustadottir, 2009).

Tradisjonelt sett har synet på funksjonshemming vært preget av et snevert og individuelt tankesett, hvor egenskaper ved individet er det som definerer en som funksjonshemmet. Dette sees på som en biologisk/medisinsk forståelse, hvor det er forhold hos individet som kroppslige problemer, skader, sykdom eller annerledeshet, som hindrer personens livsutfoldelse (Standal & Rugseth, 2015, s. 79). Ut fra dette perspektivet skulle man møte funksjonshemmede med behandling og rehabilitering, så de kunne passe inn i samfunnets rammer, i stedet for å tilpasse samfunnet slik at rammene heller ville passet dem (Brandon & Pritchard, 2011).

Det medisinske perspektivet på funksjonshemming har lenge møtt kritikk, og dette preget fremveksten av det sosiale perspektivet (Ware & Schuelka, 2019). Den sosiale modellen



legger vekt på at det er samfunnets utforming og situasjonene man blir plassert i, som bestemmer i hvilken grad man opplever å være funksjonshemmet (NOU 2005: 8, s. 36). Det er altså barrierene i samfunnet som fører til funksjonshemmingen, ikke nedsettelsen i seg selv (Ware & Schuelka, 2019). En person i rullestol vil gjennom det sosiale perspektivet være mindre funksjonshemmet i et miljø uten trapper, og en blind person vil ikke bli ansett som funksjonshemmet når en snakker i telefonen. Når man tar i bruk den sosiale modellen er det miljøet og situasjonen man er i, som styrer i hvor stor grad man anses som funksjonshemmet eller ikke. Brandon og Pritchard (2011) understreker at funksjonshemmingen da er noe som pålegges funksjonsnedsettelsen, ved at man blir isolert og ekskludert fra full deltakelse i samfunnet. Utformingen av samfunnets rammer er i for liten grad er gjort universell (Brandon & Pritchard, 2011).

Det skarpe skillet mellom medisinske og individuelle forutsetninger på den ene siden, og miljø og samfunnets utforming på den andre siden har skapt en tredje vei som plasserer seg mellom disse to ytterpunktene. Denne retningen oppsto som en reaksjon på at de medisinske og sosiale modellene for funksjonshemming hadde for ensidig forståelse av hva begrepet innebar (Standal & Rugseth, 2015, s. 82). Den tredje retningen blir kalt en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Den relasjonelle forståelsen ser på funksjonshemming som et samspill mellom individets forutsetninger og miljøet man er en del av.

Funksjonshemmingen er da knyttet til både individuelle egenskaper og eksterne miljøer eller situasjoner man plasseres i (NOU 2016: 17, s. 30). Man skal altså ikke i for stor grad tone ned betydningen av kroppslige forutsetninger, men samtidig vektlegge at disse ikke forklarer funksjonshemming helt alene (Standal & Rugseth, 2015, s. 82).

### 2.2.2. Begrepsavklaring?

Jeg har presentert tre ulike forståelser av funksjonsbegrepet, gjennom det medisinske, sosiale og relasjonelle perspektivet på funksjonshemming. Funksjonsbegrepet rommer i likhet med inkluderingsbegrepet stor kompleksitet og man bruker ofte funksjonshemming og funksjonsnedsettelse om hverandre (Egilson & Traustadottir, 2009). På bakgrunn av begrepene kompleksitet blir det viktig å skille deres betydning for å gi leseren et innblikk i hvilken forståelse av begrepene jeg vil anvende i drøftingen. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i Regjeringens definisjon av begrepet funksjonsnedsettelse som er formulert slik: “Nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse foreligger når en kroppsdel eller en av

kroppens fysiske eller kognitive funksjoner er tapt, skadet eller på annen måte nedsatt” (NOU 2005:8, s. 38). Dette synet på funksjonsnedsettelse vil innebære et fokus på den medisinske forståelsen av begrepet, da elevene som det refereres til først og fremst skal ha vanskeligheter med å delta i faget på bakgrunn av sine fysiske forutsetninger. Samtidig vil det relasjonelle perspektivet også spille en sentral rolle i drøftingen av oppgavens empiri, da det er viktig at empirien blir belyst gjennom et mindre snevert perspektiv på funksjon. Når jeg skal anvende begrepet funksjonshemming i oppgaven baseres dette på Regjeringens relasjonelle forståelse av begrepet: “Funksjonshemming kan oppstå i et individs møte med samfunnet, når individets deltakelse begrenses og dette kan knyttes til nedsatt funksjonsevne” (NOU 2005:8, s. 38).

### 2.3. Motivasjonsteori - mestringsforventning

I dette masterprosjektet vil en sentral del av empirien bestå av lærernes mestringsforventninger til inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelser i kroppsøvningsfaget. I nyere tid har kroppsøvningslærernes holdning til inkludering av elever med nedsettelser blitt et mye studert fenomen, hvor samspillet mellom personlige, miljømessige og atferdsmessige faktorer har vært det fremtredende fokuset (Reina et al., 2019). Samtidig kommer det frem at “self-efficacy” eller mestringsforventning blir ansett som den faktoren som i størst grad er med på å bestemme og styre lærernes holdninger og evne til inkludering (Haegle et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Reina et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Self-efficacy eller mestringsforventning er et begrep som springer ut fra Bandura (1997) sin sosial-kognitive teori, og har betydning for en persons atferd, motivasjon, tankemønster og handlingsvalg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Mestringsforventning er hovedsakelig en kontekstspesifikk form for selvtillit (Li et al., 2018). Begrepet er sentralt i Bandura sin teori, som går ut på at menneskelig funksjon er et resultat av interaksjonen mellom personlige faktorer, atferd og miljøpåvirkninger. Bandura (1997) refererer selv til self-efficacy på denne måten: “...beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3). På bakgrunn av denne definisjonen kan en lærers mestringsforventning forstås som den individuelle lærerens tro på egne ferdigheter til planlegging, organisering og gjennomføring av aktiviteter for å nå læringsmål (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I den norske skolen vektlegges viktigheten av individuell tilpasset opplæring gjennom nasjonale føringer i planer og lovverk. Lærerens evne til å kunne tilpasse undervisningen blir derfor sentral når det gjelder lærerens mestringsforventning til arbeid i skolen. (Saltkjel et al., 2021). Forskningen til Li et al. (2018) viser at lærerens mestringsforventning er en avgjørende faktor for en fungerende og inkluderende undervisningspraksis (Li et al., 2018). Når det gjelder fokuset på mestringsforventning i dette prosjektet handler det om lærerens evne til å imøtekomme behovene til barn med funksjonsnedsettelse. Mestringsforventning blir i denne sammenheng tilnærmingen lærere har til oppgaver, mål og utfordringer som kan påvirke deres nivå av selvtillit. Tro på egen mestring er med på å bestemme hvordan lærere anvender kunnskapen og ferdighetene de innehar (Li et al., 2018). Bandura skriver at: “People’s level of motivations, affective states and actions are based more on what they believe than on what is objectively true” (Bandura, 1997, s. 2). Mestringsforventninger vil da kunne prege oppgavene folk velger å ta på seg, målene de setter for seg selv, mengden innsats de legger ned, forventninger til resultat, hvordan de føler seg og til slutt hvor lenge de holder ut når de står overfor utfordringer (Bourne et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Mestringsforventninger er som nevnt avhengig av kontekst og de påvirkes av interne og eksterne faktorer (Bourne et al., 2021). Block og Obrusnikova (2007) nevner at den viktigste faktoren for inkludering i kroppsøvingfaget er lærerens følte kompetanse (Block & Obrusnikova, 2007). Den følte kompetansen er en intern faktor og preges av lærerens opplæring og forberedelse, undervisningserfaring og kunnskap om emnet. Eksterne faktorer som preger læringskonteksten kan være både faktorer hos eleven eller begrensninger i skolen som et helhetlig system, som for eksempel lite ressurser eller en smal felles visjon angående gjennomføringen av opplæringens idealer og prinsipper for undervisning. Samtidig kan egenskaper hos eleven prege ens mestringsforventning i form av alder, kjønn, intellektuell kapasitet og fysiske egenskaper (Bourne et al., 2021). Med dette ser man at lærerens mestringsforventning kan endres basert på lærerens kognitive vurdering av den spesifikke undervisningsoppgaven, lærerens opplevde undervisningskompetanse og kontekstuelle faktorer knyttet til eleven og læringsmiljøet.

Til slutt pekte Bandura (1997) på fire store kilder til forventning om mestring: autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997, s. 79). Autentiske mestringserfaringer sees på som

den mest innflytelsesrike kilden til forventning om mestring og handler i korte trekk om tidligere erfaringer hvor man mestrer lignende oppgaver. Utfall som sees på som positive øker mestringsforventninger, mens de man ser på som negative undergraver det (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Vikarierende erfaringer handler om at man observerer andres prestasjoner på gitte oppgaver, og dette er spesielt vanlig når man er usikker på egne evner eller har få tidligere erfaringer rundt den aktuelle aktiviteten eller konteksten. Ved å erfare at andre mestrer den samme oppgaven, vil det være mulig å sammenligne seg selv med personen og derav øke eller minske ens egen mestringsforventning (Løhre et al., 2016). Den tredje kilden er verbal overtalelse og handler om at andre gir oss troen på at vi har kompetansen og evnene som skal til for å beherske den aktuelle konteksten vi står i (Løhre et al., 2016). Skaalvik og Skaalvik (2007) skriver at denne kilden til mestringsforventning er mest effektiv når de som formidler dette sees på som kompetente og pålitelige (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Den fjerde og siste kilden handler om fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Fysiologiske reaksjoner som svette, hjerteslag og tretthet, kan være assosiert med tidligere negative erfaringer og kan sende signaler til mennesker som påvirker deres mestringsforventning i gitte situasjoner. På en annen side kan positive reaksjoner føre til økt forventning (Løhre et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Kort forklart kan altså enhver gitt påvirkning, avhengig av dens form, virke gjennom en eller flere av disse kildene til forventningene man har til å mestre gitte oppgaver (Bandura, 1997, s. 79).

## 2.4. “State of the art”

I denne delen skal jeg kontekstualisere mitt temaområde, ved å presentere og belyse aktuell forskning på feltet. Det finnes mye ulik og aktuell forskning som omhandler tematikken jeg ønsker å se nærmere på, med fokus på lærernes perspektiv på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget. For å få et overblikk over den aktuelle forskningen har jeg søkt opp og lest flere ulike metastudier som har gjort systematiske gjennomganger av litteratur og forskning på feltet. Disse fungerer som oppsamlingsstudier som tar for seg og analyserer forskning i en større skala og presenterer sentrale funn, gjennomgående tendenser og tematikk, samt aktuell problematikk i forskningen. Til sammen har metastudiene jeg har valgt ut tatt for seg omkring 250 artikler, og godt over 6500 kroppsøvningslærere er representert (Haegeler et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Skolen er en arena hvor barn forventes å passe inn i allerede eksisterende rammer for normalitet, som generelt sett gir lite rom for forståelse av ulikheter (Asbjørnslett et al., 2014, s. 365). Hovedsakelig ser man at elever som stemples med lærevansker eller dysfunksjon på intellektuelle eller fysiske nivåer blir marginalisert i undervisningen (Asbjørnslett et al., 2014). Som Asbjørnslett og Hemmingsson (2008) skriver understreker den norske læreplanen viktigheten av elevenes opplevelser av deltakelse i kroppsøvingen. Eksempelvis er et av hovedmålene i faget positive kroppsopplevelser med sikte på å fremme en positiv holdning til kroppen og en sunn livsstil, fremfor gode atletiske prestasjoner (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for dette viste forskningen oss at noen elever allikevel opplevde å bli ekskludert fra kroppsøvingen da læreren manglet evnen til å tilpasse og finne fleksible løsninger i undervisningen slik at alle ble inkludert. Resultatene tydet også på at det å være delaktig og til stede i ordinære klasser hvor ting skjer, kan være med på å motivere og stimulere til bedre læring hos elevene. Derfor kan det å marginalisere grupper av elever både ha innvirkning på deres opplevelse av deltakelse, samt læringsmuligheter i faget (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s. 159).

Tendensene i forskningen viser til at lærerne ofte ikke føler seg kompetente nok eller føler seg uforberedt til å undervise elever med nedsettelser (Hutzler et al., 2019, s. 250). Egilson og Traustadottir (2009) rapporterer om vanskeligheter ved tilpasning av læreplanen og at lærere har en litt for tradisjonell tilnærming til lærestoffet, samtidig som det etterspørres mer trening og praktisk veiledning i skolene (Egilson & Traustadottir, 2009; Hutzler et al., 2019). I forskningen til Haegele et al. (2021) kommer det frem at den mest rapporterte kategorien som var med på å prege evnen til inkludering i kroppsøving, var holdninger og kunnskap hos læreren. Dette omhandlet lærerens mestringsforventning, evnen til samarbeid, modifisering av aktiviteter og kvalitet på instruksjoner (Haegele et al., 2021, s. 303-304). Videre ser aktuell forskningen på de eksterne faktorene rundt læreren som også bidrar til å prege lærerens holdninger (Bourne et al., 2021). Ved å sette disse faktorene i system kan en finne forklaringer på hva som kan virke både positivt og negativt inn på en lærers evne til å inkludere alle i kroppsøvingen.

I hovedsak er det tre overordnede temaer eller hovedtendenser som går igjen. Disse omhandler faktorer hos læreren, faktorer hos elevene, samt faktorer i skolen eller miljøet som kan prege inkluderingen (Haegele et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Artikkelen til Haegele et al. (2021) skiller seg litt ut,

samtidig som den gir et godt overblikk over barrierer og faktorer som preger inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Artikkelen baserer dataene sine på kvantitative spørreskjemaer hvor det er 99 spesiallærere med kompetanse rettet mot fysisk aktivitet, som deltok. I studien identifiseres omkring 500 barrierer og faktorer som spiller inn på inkludering, hvorav disse har blitt kodet frem og delt inn i 7 ulike kategorier (Haegele et al., 2021, s. 297-302). Disse kategoriene er barrierer og faktorer som gjenspeiler tematikken og problematikken som nevnt ovenfor, hvor faktorer hos læreren, elevene, samt miljøet rundt trekkes frem. Disse temaene eller tendensene er gjennomgående i alle de ulike metastudiene og gir et godt overblikk over hvordan situasjonen i den aktuelle forskningen ser ut. På bakgrunn av dette vil jeg ta med meg disse temaene til analysedelen, hvor jeg vil foreta en abduktiv tilnærming til oppgavens empiri, når jeg danner et rammeverk for analysen av mine data. Jeg skal nå i korte trekk gjøre rede for de tre ulike tendensene som går igjen i forskningen.

### **Faktorer hos læreren**

Når forskningen diskuterer faktorer hos læreren som preger evnen til inkludering diskuteres både kjønn, alder, utdanning og kompetanse hos læreren. Hovedsakelig omhandler dette hvor lang fartstid man har som lærer, samt erfaringen man har når det gjelder elever med nedsettelse både i skolen og privat (Tant & Watelain, 2016). Mengden og kvaliteten på den akademiske treningen, evnen man har til å samarbeide med de rundt seg, hvordan man klarer å tilpasse og modifisere aktiviteter, og kvaliteten man gir på instruksjoner er også sentrale temaer (Haegele et al., 2021). En annen faktor forskningen legger vekt på er lærerens holdninger, som preges av deres følte kompetanse og mestringsforventning. Bourne et al. (2021) presiserer at en lærers mestringsforventning kan påvirkes av lærerens kognitive vurdering av den spesifikke undervisningsoppgaven, sin følte kompetanse, eller av kontekstuelle faktorer knyttet til eleven og læringsmiljøet (Bourne et al., 2021). Disse kontekstuelle faktorene vil nå i korte trekk bli gjort rede for og presentert (Haegele et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

### **Faktorer hos eleven**

Når forskningen diskuterer faktorer hos eleven, blir det naturlig å snakke om personlige forhold hos eleven. Dette omhandler fysiske, psykiske og sosiale egenskaper og gjelder hovedsakelig typen eller graden av den fysiske funksjonsnedsettelsen (Hutzler et al., 2019, s.

258). Dette er faktorer som også kan være med på å prege lærerens holdninger til inkludering, da elevenes nedsettelse i seg selv vil kunne gjøre det vanskelig for læreren å få inkludert dem i faget. Så graden, typen og alvorligheten på nedsettelsen er avgjørende for hvordan læreren stiller seg til det å få inkludert elevene i undervisningen. En annen sentral faktor som diskuteres ligger hos eleven selv og er viljen og innstillingen eleven har til å delta. Er elever villige og positive til å delta i faget, vil det kunne være lettere for læreren å få inkludert dem. Så relasjon og samarbeid med elevene blir viktig for å kunne skape inkluderende læring og samhold i aktivitetene (Haegele et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

### **Faktorer i skole og nærmiljø**

Når man ser helhetlig på inkludering blir det viktig å rette oppmerksomhet mot faktorene rundt lærerne og elevene, som kan bidra til å gjøre inkluderingspraksisen utfordrende (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Forskningen diskuterer miljømessige faktorer i form av skolens og klassens sosiale miljø, samt miljøet elevene er en del av privat. Hvis de sosiale miljøene i skolen mangler forståelse og aksept for mangfold, kan dette gjøre inkluderingen utfordrende. Skole-hjem samarbeidet sees også på som sentralt i forskningen og det er viktig at foreldre forstår viktigheten av kroppsøving som fag i skolen (Haegele et al., 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Videre problematiserer forskningen den politiske styringen i skolen ved å se på hvordan læreplanen er lagt opp. Spesielt trekkes det frem at de nasjonale planene mangler klarhet og retningslinjer i hvordan lærerne kan arbeide med den inkluderende praksisen. Fokuset på ferdigheter og idrett i kroppsøvingen henger i for stor grad igjen i de tradisjonelle kroppsøvingstimene. Det er altså et skarpt skille mellom ideal, teori og praksis i de nasjonale planverkene (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 328).

Avslutningsvis er ressursmangelen med på å prege kvaliteten på utdanningen som helhet. Det rettes et spesielt søkelys mot lærertetthet, da mangelen på lærere gjør det utfordrende å få realisert den inkluderende undervisningen. Lærerne har for mange elever i timene og for liten tid til å få tilpasset undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger (Haegele et al., 2021; Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

### 3. Metode og design

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilken metodiske tilnærming og fremgangsmåte jeg har benyttet for å belyse mine forskningsspørsmål. Jeg vil gjøre rede for forskningsdesignet gjennom å beskrive hvordan utvalget ble til, hvordan innsamlingen av data foregikk og metodiske valg og refleksjoner jeg har gjort meg underveis. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for hvordan dataene blir analysert og tolket, samt drøfte prosjektets validitet og reliabilitet.

#### 3.1. Kvalitativ metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming. Kvalitative studier har vokst til å bli viktige innenfor samfunnsforskningen og brukes i dag i større grad i samfunnsvitenskapene som selvstendige forskningsmetoder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 29). I motsetning til kvantitative studier hvor målinger og statistikker i større grad er fastsatt gjennom bestemte design og instrumenter, preges et kvalitativt forskningsdesign av stor kompleksitet og fleksibilitet (Maxwell, 2013, s. 2). Formålet med forskningsprosjektet er med på å prege hvordan man designer det kvalitative studiet. Maxwell (2009) deler målet med forskningen inn i personlige, praktiske og intellektuelle mål. Disse ulike målene preger forskningsdesignet på ulike måter og har stor innflytelse på utformingen av prosjektets helhet (Maxwell, 2009, s. 220). Kvalitative forskningsmetoder søker å avdekke menneskers opplevelser og erfaringer av verden, ved å skape meninger og forståelse gjennom samtaler og observasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

I mitt prosjekt ønsker jeg å se nærmere på lærernes erfaringer med inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget. Når man søker å forstå sosiale fenomener og ser på menneskers subjektive opplevelser og erfaringer av noe, er kvalitative studier spesielt godt egnet til dette (Maxwell, 2009, s. 221). For å gjennomføre og oppnå praktiske mål i forskningen, er man nødt til å forstå konteksten og rammen rundt den kunnskapen som skapes. Formålet blir da sett på som intellektuelt. Gjennom kvalitativ forskning kan man få større nærhet til kontekstuelle situasjoner, ved å få innsyn i kausale sammenhenger, hvor man ser på hva som skjer og hvorfor dette skjer i de gitte situasjonene (Maxwell, 2013, s. 30). Maxwell (2009) tar for seg noen intellektuelle mål som gjør kvalitativ forskning spesielt nyttig. Disse målene handler om hvordan kvalitativ forskning egner seg for å skape og forstå mening i bestemte kontekster, identifisere uventede hendelser og nye kunnskaper, samt for å



forstå prosessen hvor hendelsene finner sted (Maxwell, 2009, s. 221). Kvalitativ forskning har også i nyere tid blitt mer akseptert når det gjelder å finne kausale sammenhenger. Disse kausale sammenhengene er til dels avhengig av kontekst, og ved å se på situasjonene og variablene i bestemte kontekster vil det være lettere å trekke kausale slutninger i forskningen (Shadish et al., 2002, s. 5). De intellektuelle målene med forskningen og den induktive fremgangen man har i et kvalitativt design kan gi fordeler når det gjelder de praktiske målene man setter seg. Eksempelvis kan forskningen bidra til mer forståelige og hverdagslige forklaringer på fenomener og hendelser enn hva kvantitative tall og variabler vil kunne gjøre (Maxwell, 2009, s. 222). Selv om kvantitativ forskning ofte vil ha større troverdighet overfor visse mål og treffe et bredere publikum, vil fortsatt kvalitativ forskning kunne bidra med mer spesifikke og umiddelbare funn fra forskningsfeltet som kan påvirke praktisk arbeid på en helt annen måte. Dette ved at menneskene som studeres på feltet kan ha mer praksisnære forklaringer og løsninger på problemene som oppstår, og at disse løsningene lettere viderefremmes ved å fortelle om de eksakte situasjonene akkurat som de er, i stedet for at situasjonene og løsningene blir presentert gjennom tall og generaliserte anbefalinger (Maxwell, 2009, 2013). Det kvalitative studiet er altså en sammenhengende prosess hvor ulike deler av forskningsdesignet påvirker hverandre kontinuerlig gjennom hele arbeidet. Man må altså hele tiden konstruere og rekonstruere deler av prosjektet (Maxwell, 2013).

### 3.2. Fokusgruppeintervju

Denne masteroppgavens empiri er samlet inn gjennom kvalitative gruppeintervjuer, også kjent som fokusgrupper. Disse gruppene kjennetegnes ved at emnefokuset er forskerstyrt, og at det er gruppens samhandling og diskusjon rundt bestemte temaer som danner grunnlaget for produksjonen av data (Halkier, 2010, s. 10). Disse gruppene egner seg godt innenfor kvalitativ forskning når det gjelder søken om å forstå personers opplevelser, meninger, bekymringer og ønsker (Barbour & Kitzinger, 1999). Fokusgrupper kjennetegnes av at moderatoren eller intervjueren har en stil som ikke styrer intervjuet i en bestemt retning, men som er opptatt av å få frem alle synspunktene om det bestemte temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). En fokusgruppe har altså ikke som formål å komme frem til en enighet, men heller å skape empiri gjennom å få frem ulike synspunkter i gruppa og skape mening og løsninger gjennom disse (Barbour & Kitzinger, 1999; Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgrupper egner seg også når det gjelder å skape konsentrerte mengder av data, hvor man har mulighet til å samle et større antall intervjuobjekter over et mindre tidsrom. På

denne måten kan det sees på som mer effektivt når det gjelder å øke studiens troverdighet, ved at en større bredde av populasjonen undersøkes og muligheten for å fange opp relevante mønstre og tendenser i datamaterialet øker. Fokusgrupper kan i noen situasjoner gjøre det enklere for mange å uttrykke synspunkter overfor temaer som vanligvis kan være emosjonelle eller tabubelagte, men samtidig kan også gruppesammensetningen gjøre det vanskelig å få uttrykt de meningene man kan sitte inne med. Dette med tanke på det sosiale samspillet mellom deltakerne i form av ulike erfaringer de sitter inne med, samt maktforholdet som dette gjenspeiler i en slik situasjon (Halkier, 2010, s. 13-16). Dette vil jeg komme tilbake til i *del 3.3.* når utvalget skal diskuteres.

### 3.3. Utvalg

I denne delen skal det gjøres rede for de metodiske valgene jeg har tatt i utvelgelsen av mine informanter. I hovedsak omhandler dette hvem som skal delta, hvor mange som skal delta og hvordan disse informantene ble rekruttert.

#### 3.3.1. Strategisk utvalg

Når man gjør et kvalitativt fokusgruppeintervju er utvalget man har såpass lite, at man ikke kan basere rekrutteringen på et rent tilfeldig utvalg (Halkier, 2010, s. 30). I motsetning til kvantitativ forskning hvor gruppene av informanter ofte er randomisert og tilfeldig utvalgte, faller rekrutteringsprosessen i kvalitativ forskning innenfor en tredje kategori som blir kalt for “purposeful sampling” (Creswell, 2014, s. 228). Dette er da kjent som et strategisk utvalg, og brukes i kvalitativ forskning når man har en klar intensjon med valget av deltakerne man rekrutterer. Disse valgene er ofte teoristyrte og man ønsker å rekruttere informanter med karakteristika som er viktige for problemstillingen, samt prosjektets teoretiske innfallsvinkel (Miles & Huberman, 1994, s. 27-28). I mitt prosjekt vil jeg ta utgangspunkt i et teoribasert strategisk utvalg, som vil bestå av en gruppe fagpersoner med kvaliteter rettet mot min tematikk. Her vil man finne et sprik i alder, kjønn, erfaring og utdanning, men samtidig vil det være en homogen gruppe i den forstand at alle arbeider på den samme skolen, med det samme faget.

Det er flere viktige bruksområder for det strategiske utvalget. For det første kan et strategisk utvalg bidra til større grad av representativitet overfor miljøet, individene eller aktivitetene som forskes på. Et lite systematisk utvalg som er valgt for å representere homogenitet på

feltet, kan gi langt større tillit til at konklusjonene i tilstrekkelig grad representerer gjennomsnittlige medlemmer av befolkningen, enn et utvalg av samme størrelse som inneholder betydelig større tilfeldigheter og variasjoner (Maxwell, 2009, s. 235). For det andre kan et strategisk utvalg også brukes for å fange en tilstrekkelig heterogenitet i befolkningen. Målet her er å sikre at forskningen fanger opp hele spennet av variasjoner innad i populasjonen, ved å maksimere variasjonen i utvalget. Dette handler om at utvalget innehar personer som avviker fra hverandre i størst mulig grad gjennom en definert mal. Dette kan for eksempel som i dette prosjektet være et språk i kjønn, alder og utdanning. Derav kan man innhente meninger og erfaringer fra en gruppe som er mer heterogen innenfor rammene av tematikken som forskes på (Maxwell, 2009; Miles & Huberman, 1994).

### 3.3.2. Gruppesammensetning

Når det gjelder utvelgelse av informanter er det visse etiske overveielser jeg må foreta meg. Siden interaksjonen mellom deltakerne er selve hovedfaktoren for skapelsen av empiri, blir det som forsker viktig å ta stilling til hvordan gruppekomposisjonen skal utformes. For å kunne skape diskusjoner og få frem ulike synspunkter er det viktig at gruppa består av klare ulikheter, innenfor en satt ramme (Halkier, 2010, s. 30). Når man tenker på heterogenitet i en gruppe er det også viktig å ta i betraktning at gruppen heller ikke skal være for mangfoldig. Er gruppen for heterogen kan dette føre til konflikter og undertrykte synspunkter, hvor enkelte individer ikke får frem sine meninger på grunn av de usikre relasjonene i rommet (Bloor et al., 2001, s. 20-21). Ved å sette sammen en gruppe med altfor ulike individer kan også spennet av synspunkter bli såpass bredt, at meningene og erfaringene deltakerne sitter med kan bli vanskelig å få utforsket mer i dybden (Bloor et al., 2001, s. 21). Anvendt på mitt prosjekt kan fokusgruppen miste litt av sitt fortrinn når det gjelder dypere innsikt i subjektive erfaringer hos lærerne. På en annen side blir det også viktig å ta stilling til at gruppesammensetningen i en fokusgruppe heller ikke skal være alt for homogen. Det kan resultere i at det blir mindre sosial utveksling og et smalere spekter av synspunkter og diskusjoner i gruppa, fordi skillet mellom de ulike deltakerne ikke representerer bred nok spredning i alder, erfaringer og utdanning (Bloor et al., 2001; Halkier, 2010).

Et annet valg man må ta stilling til i sammensetningen av gruppene er hvorvidt gruppene skal bestå av deltakere som kjenner hverandre eller ikke. Det er som nevnt den sosiale samhandlingen og interaksjonene i gruppen som produserer forskningens empiri. Derfor blir det viktig å ta stilling til hvilken form for interaksjon og gruppedynamikk man vil skape i sitt

arbeid. Grupper med ukjente og grupper med bekjente vil ha ulike former for samhandling og interaksjon, og som forsker blir det viktig å tenke på hva som vil kunne treffe formålet med problemstillingen og forskningen best (Halkier, 2010, s. 33). Mitt prosjekt vil bestå av faggrupper på de samme skolene, og det vil derfor være informanter som kjenner hverandre.

Jeg vil i korte trekk belyse noen positive sider ved å etablere grupper av bekjente. Slik som Bloor et al. (2001) skriver kan grupper med sosialt eksisterende nettverk lettere delta i samtalene som oppstår, ved at det føles trygt med personer man kjenner, og som man noenlunde vet hvordan vil reagere på uttalelser. Det vil også være mulig for bekjente og kunne utdype hverandres synspunkter og perspektiver, siden de ofte deler mange av de samme opplevelsene og erfaringene (Bloor et al. 2001; Halkier, 2010). En annen styrke vil også være at empirien som produseres er lettere gjenkjennelig hos deltakerne, og det vil derfor kunne være sammenlignbart med egen hverdag siden det ofte er hendelser og erfaringer fra samme arbeidsplass. Ved å utveksle erfaringer og synspunkter rundt hendelser på egen arbeidsplass vil dette kunne bidra til å styrke kunnskaper om prosess og handling i til dels like situasjoner i de samme jobbene (Halkier, 2010, s. 35). Til slutt vil også fokusgrupper med eksisterende relasjoner kunne bidra til at rekrutteringen av informanter vil gå lettere, ved at man som forsker tar kontakt med en informant, som videre rekrutterer resten av gruppen man behøver gjennom sitt eksisterende nettverk på arbeidsplassen. Dette vil spare en forsker for mye tid og arbeid, og kan være en stor praktisk fordel i forskningen (Barbour, 2007; Bloor et al., 2001).

### 3.3.3. Størrelse på utvalget

Når man skal komponere fokusgruppene er det som nevnt flere hensyn man må ta. To faktorer som gjør seg spesielt gjeldende er størrelsen man ønsker på gruppene, i form av hvor mange informanter som skal delta, og eventuelt hvor mange grupper man planlegger å intervju. Det er ulike meninger om hvor mange informanter det er lurt å ha, hvor spennet i forskningslitteraturen strekker seg fra alt fra tre til tolv deltakere (Barbour, 2007; Bloor et al., 2001, Halkier, 2010). Det forskerne er enige om er at størrelsen på utvalget har noe å si, med tanke på samhandlingen man ønsker å skape. Som alle andre forskningsmetoder er komposisjonene av fokusgruppene påvirket av praktiske begrensninger, som tid, ressurser og tilgjengelige informanter (Bloor et al., 2001, s. 28).

I mitt prosjekt har jeg avholdt to ulike fokusgruppeintervjuer, med tre til fire informanter i hvert intervju. I gruppene var det variasjon i kjønn, alder og utdanningsbakgrunn. Dette bidrar til ulikheter og varierte erfaringer innad i gruppene, selv om de består av en faglig homogenitet innenfor oppgavens teoretiske rammeverk. Det optimale antallet deltakere i en fokusgruppe avhenger av oppgavens tematikk og problemområde. Er det sensitiv eller kompleks tematikk har det vist seg at mindre grupper kan foretrekkes. Ved mindre grupper kan flere komme til ordet og man kan få en dypere innsikt i situasjoner og diskusjoner som kommer opp (Bloor et al., 2001, s. 27). Blir fokusgruppene for store kan det virke problematisk overfor samhandlingen i gruppen, hvor diskusjoner ofte kan splittes opp i undergrupper, som igjen gjør det vanskelig for moderatoren både å observere og transkribere data ut fra samtalene (Halkier, 2010, s. 39). En svakhet ved mindre grupper er at intervjuet er sårbart om noen avlyser eller ikke får møtt opp til intervjuet, eller at gruppedynamikken er lite dynamisk, som vil føre til få diskusjoner og lite datamateriale. Dette kan som nevnt skje om deltakerne er for homogene, eller eventuelt om de ikke er spesielt engasjerte i tematikken som presenteres (Halkier, 2010, s. 39). Når man diskuterer hvor mange fokusgrupper som skal rekrutteres og intervjues er dette også en diskusjon som påvirkes av de praktiske begrensningene i prosjektet. Fokusgrupper krever mye forarbeid, både når det gjelder tidsbruk, rekruttering av informanter og ressursene man har til rådighet. Transkriberingen og analysen av data er tidkrevende, og som Barbour (2007) nevner det er viktig å ha i bakhodet at målet og utvalgsstrategiene man tar for seg i de kvalitative fokusgruppene i hovedsak er å gjenspeile mangfold, ikke å oppnå representativitet (Barbour, 2007, s. 72).

På bakgrunn av dette ser man at det blir viktig i kvalitativ forskning å gjøre et analytisk utvalg av hvilke informanter man vil ha med i sin forskning. Utvalget er selve nøkkelen til potensielt sammenlignbare data. Det er ingen fasit for størrelsen på utvalget, men man må som forsker ta hensyn til sammenligningene man ønsker å foreta seg, tematikken man undersøker, dataen man ønsker å generere, samt hvordan man planlegger analysen av dataen. Samtidig reiser valget av grupper med eller uten bekjenskaper noen etiske overveielser man må ta, spesielt i designet av forskningen og instrumentene man ønsker å benytte (Barbour, 2007; Maxwell, 2009). Viktigheten av et godt analysert utvalg understrekes av Miles og Huberman (1994) spesielt når det gjelder å øke generaliserbarheten og troverdigheten til den kvalitative forskningen (Miles & Huberman, 1994, s. 27-28). Dette diskuteres videre i *del 3.6.* om validitet og reliabilitet.

## 3.4. Datainnsamling

I denne delen vil jeg presentere rekrutteringsprosessen av informantene, utformingen av forskningens intervju og hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk.

### 3.4.1. Rekruttering av informanter

I dette prosjektet ble informantene rekruttert gjennom en teoristyrte utvalgsstrategi, hvor deltakerne ble kontaktet på bakgrunn av sin yrkes- og fagrolle i skolen. Ved selve rekrutteringsprosessen ble 10 ulike videregående skoler kontaktet via mail. Denne mailen inneholdt informasjon om prosjektet, samt utvalget jeg ønsket å bringe inn til intervju. Mailen ble i hovedsak sendt til avdelingsledere og personer i administrasjonen på skolene, som fikk meg i kontakt med faggruppene av lærere som jeg ønsket å intervju. Jeg fikk etter hvert positive svar fra to skoler, som ønsket å bidra i mitt forskningsprosjekt. Når jeg fikk tak i de aktuelle gruppene av lærere, var det i hovedsak en i faggruppen jeg holdt kontakt med. Som nevnt i *kapittel 3.3* om utvalg bidro dette til å spare meg for en del tid og arbeid, og viste seg å bli en praktisk fordel i arbeidet med rekrutteringen. Det var læreren i faggruppa som bidro til rekrutteringen av de fulltallige gruppene gjennom det eksisterende nettverket en hadde på sin arbeidsplass.

### 3.4.2. Intervjuguide

I dette forskningsprosjektet benyttet jeg semistrukturerte intervjuer. Dette er en fokusert intervjuform som brukes når man ønsker å innhente informasjon, forståelser og erfaringer fra informantenes dagligliv ved å styre intervjuet mot bestemte tematikker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Formålet her er å lede informantene gjennom temaene, men ikke til bestemte meninger. Intervjuguiden kan bestå av forslag til spørsmål eller temaer underveis som man ønsker å få besvart i sin forskning. Det skal ikke være lukkede spørsmål, men det skal heller ikke være en helt åpen samtale, da man har en bestemt tematikk som skal utforskes. Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantifiserbare metoder og søker etter meningsfull, deskriptiv, spesifikk og fokusert kunnskap, hvor man gjennom intervjuet ønsker å få frem nyanserte perspektiver og beskrivelser av “hvordan” og “hvorfor” ulike fenomener og hendelser forstås som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2009).

I mitt prosjekt er den overordnede tematikken jeg ønsker å undersøke “*Hvordan kroppsøvingslærere erfarer det å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i*

*kroppsøvingsfaget?*”. Det er viktig at en intervjuguide er tydelig og lett forståelig, samt at den samsvarer med tematikken man ønsker å se nærmere på. Intervjuguiden jeg har utformet i samarbeid med veileder bruker enkle begreper og uttrykk for å unngå misforståelser og mistolkninger. I intervjuguiden har jeg delt inn spørsmålene i tre ulike deler for å få belyst ulike nyanser av problemstillingen. Disse delene omhandler spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn, deres forståelse av de teoretiske begrepene som blir presentert, samt spørsmål som vil få frem utfordringer og erfaringer i deltakernes livsverden. Hver del har en tematisk oppbygning, hvor ønsket er å skape et bilde av hvordan deltakerne forstår de ulike teoretiske begrepene. Samtidig er det spørsmål som skal bidra til at man får en forståelse av deltakernes perspektiver på utfordringer de møter i yrket, samt hvordan de kan møte disse utfordringene i praksis. Eksempler på spørsmål fra intervjuguiden er:

- *Hvilke erfaringer har dere når det gjelder elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving?*
- *Hvilken forståelse har dere av inkludering i kroppsøvingsfaget? Hvordan arbeider dere i deres klasser for å skape et inkluderende klassemiljø?*
- *Hva ser dere på som de største utfordringene når det gjelder inkludering i kroppsøvingsfaget? (Vedlegg 3).*

Intervjuguiden er i hovedsak et hjelpemiddel for meg som forsker og skal bidra til at jeg får samlet inn relevant og ønskelig data i forskningen. Det er viktig å gi rom for åpne spørsmål og la deltakerne komme med fyldige svar, for å dykke dypere ned i deltakernes forståelser og erfaringer. Samtidig er kvaliteten på et semistrukturert intervju avhengig av intervjueren selv som forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195-196). Denne undersøkelsen er for meg starten på forskningsarbeid. Har man bred erfaring som forsker og intervjuer, vil det kunne styrke kvaliteten på arbeidet gjennom gode spørsmål, gode evner til å holde samtaler flytende, samtidig som man har en god forståelse for fortolkning og oppfølging av informasjonen som kommer fortløpende. Dette diskuteres videre i *del 3.5.* om forskerrollen og forskerens etikk.

### 3.4.3. Gjennomføringen av studiet

I denne studien ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer. De to ulike intervjuene ble gjort med et par måneders mellomrom. Intervjuene ble holdt på lukkede grupperom i lærernes arbeidstid, hvor det kun var forsker og informanter til stede. Disse grupperommene ble valgt

for å unngå forstyrrelser i intervjusituasjonen. Hvert av intervjuene fulgte gangen i intervjuguiden hvor samtalene ble innledet med litt informasjon om studiens formål og min bakgrunn som forsker. Deretter fulgte spørsmål som skulle belyse informantenes bakgrunn med tanke på utdanning og jobberfaring, for deretter å peke seg inn mot erfaringer og utfordringer de hadde med inkluderingen av funksjonsnedsatte elever i undervisningssammenheng. Alle informantene var delaktige og jeg opplevde at det ble gode og utfyllende diskusjoner underveis i intervjuet. Det var også flere anledninger hvor de kunne utfylle hverandres historier og perspektiver på ting, da mange av dem hadde opplevd det samme og vært i situasjoner med de samme elevene.

Grunnen til at intervjuene ble holdt med litt tidsrom i mellom var covid-19 situasjonen i Desember og over nyttår. Det var planlagte intervjuer som ved flere anledninger måtte avlyses på grunn av forfall. Samtidig viste det seg at fokusgruppeintervjuene ble vanskelig å få gjennomført med tanke på smitteeksponering og nærkontakt-reglene som gjaldt på denne tiden. Tidsrommet i mellom ser jeg i ettertid på som gunstig, da det ga meg litt tid og rom som førstegangsforsker til å analysere og gå i dybden på det første intervjuet som ble gjort. På denne måten ble innfallsvinkelen til det andre intervjuet litt annerledes da jeg hadde fått mer erfaring i intervjusituasjonen, samt gjort noen små endringer i intervjuguiden som kunne hjelpe meg til å få mer informasjon enn jeg følte jeg hadde fått gjennom det første intervjuet.

### 3.5. Forskningsetikk

Når man arbeider med kvalitativ forskning, arbeider man med en nærhet til feltet som reiser en del etiske utfordringer. Etikken i forskningen er kompleks og innebærer at man reflekterer over valgene man gjør seg og konsekvensene dette kan få for andre som bidrar i prosjektet. Før datainnsamlingen skjer er det viktig å ta stilling til rollen man har som forsker, hvordan man ivaretar deltakernes konfidensialitet og konsekvenser av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 95).

#### 3.5.1. Informert samtykke

Som forsker har jeg ansvaret for at informantene er opplyst om hva prosjektet innebærer, samt hvor stor arbeidsbelastning det vil være for deltakerne å bidra inn i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Før datainnsamlingen sendte jeg ut et informasjonsskriv med en oversikt over prosjektets innhold, samtykkeerklæring til deltakelse i prosjektet, samt



informasjon om hvordan personopplysninger ville bli håndtert (Vedlegg 2). På denne måten fikk informantene tid til å forberede seg til intervjuene og gjøre seg opp noen tanker om prosjektets tematikk. I tråd med forskningsetiske retningslinjer ble også prosjektet sendt inn og behandlet av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og ble godkjent 27.08.2021 (Vedlegg 1).

Alle intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker som deltakerne samtykket til før intervjuene, samtidig som alle data og personopplysninger de kom med underveis ble anonymisert. Dette trygget informantene og skapte en atmosfære hvor deltakerne turte å snakke mer åpent og fritt gjennom diskusjonene som ble til. Opptakene ble i etterkant lagret på en ekstern harddisk, hvor lydfilene ble overført til forskerens datamaskin når de skulle transkriberes. Etter transkriberingen ble lydfilene slettet for å sikre informantenes konfidensialitet.

### 3.5.2. Forskerrollen

Når man arbeider med kvalitativ forskning blir det viktig å diskutere rollen man har som forsker. I motsetning til kvantitativ forskning får man gjennom intervjuarbeid en større nærhet til feltet og informantene som bidrar i prosjektet. Derfor blir det viktig med en refleksiv holdning hos forskeren, som gjør at man møter de forventningene som stilles til en i kvalitative undersøkelser. Fordi fokusgrupper preges av en annen sosial samhandling enn individuelle intervjuer blir det viktig å diskutere noen etiske og vitenskapelige utfordringer ved forskerrollen, hvor man ser sin egen rolle i lys av samhandling med informantene, for forståelsen man har til tematikken og hvordan man analyserer empirien.

I kvalitativ forskning er intervjueren selv et forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Man skal inneha ulike ferdigheter som intervjuer for å øke kvaliteten på dataene man innhenter og analysen man gjør seg. I fokusgruppeintervjuer har intervjueren en rolle som moderator og fasilitator (Morgan, 2019, s. 77). Denne rollen bærer preg av at man ikke er i fokus selv som forsker, men bidrar til interaksjon ved å stille åpne og konkrete spørsmål rundt tematikken som utforskes, og bidrar til at diskusjonene flyter ved å stille oppfølgende spørsmål (Morgan, 2019, s. 77). Rollen bærer preg av at man er en aktiv lytter, og som Kvale og Brinkmann (2015) nevner må man som moderator stadig foreta seg valg om hvilke tråder som skal følges opp, hvordan man skal formulere gode oppfølgingsspørsmål, samt skape en atmosfære hvor alle får uttrykt sine perspektiver og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Rollen som fasilitator innebærer også at man klarer å styre

samtalen innom de relevante temaene i forskningen, uten å styre samtalen i for stor grad (Halkier, 2010, s. 57). Man skal også passe på at man unngår at noen dominerer samtalen i for stor grad, og man må kunne gripe inn for å la alle individene få komme til ordet. Moderatorrollen handler altså om å få deltakerne til å snakke sammen, samtidig som man må kunne håndtere det sosiale samspillet blant deltakerne (Bloor et al., 2001, s. 49-50).

Min egen rolle som forsker bærer preg av lite erfaring, og dette er viktig å være oppmerksom på når man reflekterer over intervjuprosessen og empirien man samler inn. Med tanke på egen utdanningsbakgrunn og interessen for temaet som undersøkes har jeg allerede en forforståelse og kjennskap til miljøet jeg forsker på. Dette kan på den ene siden føre til at jeg bedre forstår situasjonene og dataene jeg samler inn, men det kan også prege min objektivitet som forsker ved at jeg har vanskeligheter med å være kritisk til egen forståelse. Morgan (2019) nevner at man som moderator ikke skal være dømmende, altså stille seg upartisk til informasjonen deltakerne kommer med. Dette kan være utfordrende da man selv har en forståelse og mening om kunnskapen som utspilles i intervjuet. Oppgaven blir da å skjule egne synspunkter for å kunne få frem så mange perspektiver og meninger som mulig. Fokuset bør heller være å respondere positivt på deltakelse i diskusjonen, i stedet for spesifikke meninger (Morgan, 2019, s. 78). Dermed blir det viktig for meg som forsker i et fokusgruppeintervju å stille meg kritisk til egen subjektivitet, og skape en distanse mellom meg som forsker og det innsamlede materialet for å sikre større troverdighet og gyldighet i forskningen.

### 3.5.3. Ethiske overveielser

Med tanke på å bruke bekjente, eksisterende grupperinger i en fokusgruppe, reiser dette noen viktige etiske overveielser med tanke på konfidensialitet og maktforhold som man som forsker må ta stilling til (Barbour, 2007, s. 67). Sim og Waterfield (2019) diskuterer fokusgruppens konfidensialitet og anonymitet og forklarer at dette kan være vanskeligere å opprettholde når gruppen består av bekjentskaper. Empirien man samler inn kan referere til ulike hendelser, relasjoner eller historier som andre utenfor fokusgruppen kan kjenne igjen, spesielt i mindre sosiale sirkler. Dette er ofte gjeldende på mindre geografiske områder eller med grupper bestående av etniske minoriteter (Barbour, 2007; Sim & Waterfield, 2019). Man må også ta hensyn til den interne konfidensialiteten i en fokusgruppe. Det er lettere i en gruppe med bekjente å forsnakke seg, bli engasjert og komme med utspill man gjerne skulle vært foruten (Bloor et al., 2001, s. 25). Dette kan være mer problematisk i et gruppeintervju,

hvor det vil være vanskeligere å angre uttalelsene man kommer med enn i et individuelt intervju, da det foregår i en offentlig kontekst. Dette kan problematisere forholdet mellom de bekjente i gruppen og påvirke fremtidige relasjoner (Sim & Waterfield, 2019). Videre må man som forsker være oppmerksom på at det kan oppstå sårbare situasjoner innad i gruppen av bekjente. I mine fokusgrupper var det et sprik i alder, kjønn og utdanning, som kunne føre til en skjevhet i erfaringer og autoriteten man føler man har i gruppen. Konteksten man plasseres i kan skape et press til å prestere overfor kollegaer, noe som bidrar til å eksponere deltakerne for ulike former for sosial og psykologisk sårbarhet (Sim & Waterfield, 2019). Samtidig er det viktig å huske på at en fokusgruppediskusjon kan være en arena hvor man støtter hverandre og bruker hverandres erfaringer for å komme frem til løsninger i fellesskap.

Gjennom min forskning ønsker jeg å få frem ulike erfaringer, også sårbare, for å kunne øke bevisstheten rundt hvilke løsninger man kan tilby og hvilke pedagogiske og didaktiske refleksjoner man bør gjøre seg i de ulike situasjonene som oppstår.

### 3.6. Validitet og reliabilitet

Forskningsprosjektets verdi og kvalitet avhenger av evnen jeg som forsker har til å presentere forskningens funn på en troverdig måte. Uavhengig av forskningsfelt eller metoden man bruker for å samle inn og analysere data, så streber man etter autentiske resultater. I vitenskapelig forskning er validitet og reliabilitet viktige begreper som omhandler forskningens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Altså hvorvidt resultatene er legitime, og i hvilken grad studien kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det å oppnå absolutt validitet og reliabilitet i forskningen er et omtrent umulige mål uansett valg av forskningsmetode (LeCompte & Goetz, 1982). Kvalitativ metode har sjelden som hensikt å generere statistiske generaliserbare funn, men søker heller etter å beskrive hendelser og fenomener gjennom dypere subjektive innsikter og forklaringer. Dette kan ofte prege validiteten og reliabiliteten i forskningen, når subjektiviteten skal forsøkes og objektiviseres (Halkier, 2010, s. 130). Man arbeider ofte med abstrakte begreper som er problematiske å måle i bestemte former og tall, derav blir det viktig å konstruere validiteten og reliabiliteten på andre måter i den kvalitative forskningen (Kleven, 2008). Selv om hensikten med kvalitative studier sjeldent er generalisering, er målet likevel å skape en overføringsverdi i forskningen og kunnskap som andre skal kunne dra nytte av. Lincoln og Guba (1985) bruker et annet sett med begreper når de skal diskutere kvaliteten på den kvalitative forskningen og

det er deres begreper jeg vil bruke når jeg presenterer prosjektets validitet og reliabilitet. Begrepene de bruker er pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 1985).

### 3.6.1. Pålitelighet (Reliabilitet)

Påliteligheten henger sammen med resultatenes troverdighet og konsistens og hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere i andre tidsrom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Slik som Halkier (2010) skriver er ikke dette et mål i seg selv i kvalitativ forskning, hvor forskeren bruker sin subjektivitet for produksjonen av data. Pålitelighet handler i større grad om å fremvise og beskrive hvordan forskningen er gjort eksplisitt, hvordan dataene bearbeides og ved å gjøre hele prosessen gjennomskuelig for andre forskere, så man dermed har mulighet til å se om det er gjort et grundig stykke arbeid (Halkier, 2010, s. 129). Det er viktig å rette et kritisk blikk mot egen forskning og evaluere, analysere og drøfte valgene man gjør seg i alle deler av prosjektet. Fokusgrupper egner seg ved produksjon av data rundt sosiale prosesser, normer og fortolkninger, men er en intervjumetode som er krevende å gjøre reliabel. For å kunne styrke kvaliteten på denne studien er vurderingen av antallet grupper, størrelsen på gruppene, gruppesammensetningen og rekrutteringen av gruppene blitt belyst. Relasjonen mellom deltakerne og deres bakgrunn med tanke på kontekst og teoretisk vinkling er også presentert og diskutert, samt hvordan rollen som forsker eller moderator i intervjuet kan prege forskningens datagrunnlag. Videre er det også redegjort for innsamlingen av data, formingen av intervjuguide og gjennomføringen av selve intervjuet. Det blir også viktig for meg som forsker å redegjøre for de analytiske begrepene som er brukt i forskningen. Den kvalitative forskningen er kontekstavhengig, og det er mange ulike faktorer som preger forskningens pålitelighet (Kleven, 2008). Derfor blir det viktig å belyse de valgene man tar underveis i forskningen, og drøfte beslutningene med et kritisk blikk på gyldigheten og påliteligheten.

### 3.6.2. Troverdighet (Intern validitet)

Troverdigheten i kvalitativ forskning omhandler studiens indre validitet og om den sees på som gyldig. Dette vil si om forskningsmetoden man velger faktisk undersøker det den er ment å undersøke og at man klarer å gi en grundig beskrivelse av hele forskningsprosessen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det blir viktig å ha i bakhodet i hvilken grad man klarer å presentere funn som er gyldige overfor det fenomenet og utvalget man har undersøkt.

Kvalitative metoder egner seg godt når det gjelder å forklare kausale sammenhenger i variablene man finner. Altså når man skal dykke dypere ned i “hvordan” og “hvorfor” A kan føre til B (Shadish et al., 2002). Dataene og empirien i seg selv kan ikke være valide eller ikke, det som må problematiseres er forskerens forståelse av fenomenet som undersøkes og slutningene som trekkes ut fra det innsamlede materialet (Hammersley & Atkinson, 1983, s. 193). Kvalitativ forskning trekker ofte slutninger ut fra abstrakte fenomener som er vanskelig å tallfeste og måle, derfor blir det viktig å diskutere begrepsvaliditeten man gjør seg for å styrke troverdigheten. Jeg ønsker i min forskning å se på lærernes erfaringer, noe som ikke er direkte observerbart. For å styrke den interne validiteten i forskningen min blir det derfor viktig å forklare min fortolkning, forståelse og operasjonalisering av de teoretiske begrepene som brukes i prosjektet. Gjennom å styrke min egen forforståelse som forsker ved hjelp av relevant teori, vil det være mulig å få en bredere innsikt i den innhentede informasjonen, og styrke kvaliteten på empirien.

Kleven (2008) skriver at kvalitativ forskning er lokale og internt valide forklaringer av bestemte og eksakte kontekster. Grunnlaget for å undersøke validiteten i forskningen handler om å diskutere og evaluere mulighetene for alternative kausale forklaringer, eller eventuelt å kunne avskrive disse forklaringene. Dermed legges det opp til at det er forskeren og leseren som stilles overfor tolkning og forklaring på prosjektets empiri, og derfor er det som nevnt viktig at forskerrollen diskuteres og belyses for å sikre større troverdighet i prosjektet (Kleven, 2008). Et siste grep jeg har tatt for å styrke troverdigheten i denne studien gjelder det å belyse prosessen i analysen av dataene. Denne prosessen er krevende og for å styrke validiteten blir det derfor viktig å diskutere valgene man har tatt underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

### 3.6.3. Overførbarhet (Ekstern validitet)

Overførbarheten i kvalitativ forskning handler om studiens eksterne validitet. Altså om funnene fra studien er gyldige og om det er mulig å overføre resultatene til andre situasjoner og utvalg (Kleven, 2008). I kvalitative studier forsker man som regel på bestemte kontekster og mindre grupper av individer, hvor man bruker teoretiske og strategiske utvalg for å øke studiens overførbarhet (Maxwell, 2009). I utgangspunktet er ikke målet med kvalitativ forskning å produsere generaliserbare funn, men som nevnt er fortsatt en hensikt å skape kunnskap andre også kan dra nytte av, gjennom dype beskrivelser og innsikter i informantenes opplevelser. I denne delen skal jeg kort diskutere overførbarheten ved å

presentere en form for generalisering som kalles analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Denne formen for generalisering handler om hvorvidt funnene i studien kan begrunnes, vurderes, og derav brukes til å forklare kausalitet i andre situasjoner, ved å se på likheter og forskjeller mellom situasjonene som oppstår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Når man skal foreta seg en analytisk generalisering i kvalitativ forskning refererer Kleven til Cronbach's (1975) 4 råd rettet mot en generaliserende tankegang. Dette handler om at vi ser på funnene våre i den kvalitative forskningen som kontekstavhengig. Vi ser på generalisering som arbeid med hypoteser heller enn konklusjoner. Vi studerer det samme fenomenet i andre kontekster, for å se om resultatene samsvarer med tidligere funn. Og til slutt at vi følger med på unntakene som dukker opp, siden disse kan indikere kontekstspesifikke forhold (Cronbach, 1975, sitert i Kleven, 2008, s. 230). Når man skal generalisere analytisk handler det altså i hovedsak om at man som forsker skal komme med rasjonelle argumenter for valgene man gjør seg underveis, samt gi spesifikke og fyldige beskrivelser av prosessen og resultatene i forskningen (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig blir det viktig å begrunne det selektive utvalget man har gjort, tiden og ressursene man har brukt, samt konteksten forskningen fant sted i, for i det hele tatt å kunne gjøre forskningen tilsynelatende replikerbar (Halkier, 2010; Kleven, 2008). På denne måten blir det opp til leseren å vurdere gyldigheten og overførbarheten på studien som er gjort. Mitt forskningsprosjekt har et omfattende datamateriale etter fokusgruppeintervjuene. Derfor vil jeg hevde at empiriens funn og resultater vil kunne ha en overførbarhet utover de gruppene dette prosjektet undersøker. Funnene i kvalitative studier er som nevnt kontekstavhengige, og derfor baseres også overførbarheten på konteksten. I dette prosjektet undersøkes forhold i skolen som angår lærere og elever med funksjonsnedsettelse, med fokus på kroppsovingfaget. Resultatene fra studien vil derfor kunne anvendes og være overførbare til andre studier som ser nærmere på den samme tematikken. Med det sagt, er det som nevnt ingen fasit på hvordan ulike situasjoner i skolen utarter seg når man arbeider med ulike individer, med ulike forutsetninger, i ulike kontekster. Derfor blir det viktig å begrunne og vurdere overførbarheten i dette prosjektet, ved å gi leseren innsyn i de ulike prosessene i prosjektet, og rette et kritisk blikk mot eget arbeid.

#### 3.6.4. Bekreftbarhet (Objektivitet)

Bekreftbarhet omhandler objektivitetskriteriet man ofte støter på i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning handler bekreftbarhet om hvor godt analysen er gjort, og om analysen forsvarer forskerens fortolkning av materialet. Det skal altså bekreftes at prosjektet ikke hviler

på forskerens subjektive holdninger, men på resultatene fra empirien (Johannessen et al, 2016, s, 234). Man skal kunne få et overblikk over sammenhengen mellom analyser, tolkninger og beskrivelser og se at disse bygger på empirien man har samlet inn. Studiet mitt bygger på informantenes egne perspektiver og erfaringer, derav blir det viktig for meg som forsker å klargjøre rollen jeg har, samt hvordan jeg går frem for å analysere og tolke empirien jeg har samlet inn. Gjennom fokusgruppeintervjuer har jeg transkribert fra lydopptak og omgjort muntlig tale til tekst, derfor er det viktig å begrunne valgene jeg foretok meg i transkriberingen for å gjøre forskningen mest mulig objektiv. Utsagnene jeg har hentet ut fra transkripsjonene vil diskuteres og sees i lys av teorier og tidligere forskning på feltet.

### 3.7. Analyse av data

Dataanalyse handler om å dele opp et helhetlig innhold i mindre biter eller elementer for å avdekke meningsinnholdet i spørsmålene som blir stilt, og for å få frem forutantakelsene som ligger bak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 215). Det finnes ikke bare én bestemt måte å analysere på. Å finne den mest effektive metoden vil avgjøres av typen studie, forskeren og de tilgjengelige ressursene man har (Belotto, 2018, s. 2628). Hvis tilgjengelige ressurser for å gjennomføre forskningen er begrenset vil utfordringene man står overfor blir formet av kontekst, funn i litteraturen, tidsfrister for å fullføre, og ens egne begrensninger som førstegangsforsker (Belotto, 2018, s. 2628). Det er viktig å være i forkant når man skal arbeide med analyse, da analysemetoden i seg selv påvirker veien til målet. Kvale og Brinkmann (2015) skiller mellom to fokusområder i analysene i kvalitative studier, som er analyser med fokus på mening og med fokus på språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223). I denne studien vil jeg foreta en meningsanalyse. Her skal jeg forsøke å tolke og finne betydninger av erfaringene som blir delt i intervjuene, og analysere ved å gjøre en meningsfortetting og en meningsfortolkning av dataene. For å systematisere dataene vil jeg anvende Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse.

#### 3.7.1. Tematisk analyse

Tematisk analyse faller under en av de tre strategiske hovedgruppene for analyse i kvalitative studier ifølge Maxwell (2009) og kjennetegnes som en kategoriserende strategi (Maxwell, 2009, s. 236). Braun og Clarke (2006) skriver at tematisk analyse er: “a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data” (s. 79). Det som kjennetegner en tematisk analyse er dens fleksibilitet, gjennom metodens teoretiske frihet,

som potensielt kan formes til å gi en rik og detaljert, men også en kompleks mengde data. Den er ikke bundet til noen forutbestemte teoretiske rammer, og er på den måten anvendelig i mange ulike former for kvalitative studier (Braun & Clarke, 2006).

I mitt forskningsarbeid skal den tematiske analysen brukes til å identifisere mønstre innenfor og på tvers av dataene i forhold til deltakernes levde erfaringer, synspunkter og perspektiver, atferd og praksis. Denne formen for erfaringsbasert forskning søker å forstå hva deltakerne tenker, føler og gjør (Clarke & Braun, 2017). Tematisk analyse krever mindre teoretisk og teknisk kunnskap om kvalitative undersøkelser, og egner seg godt for forskere og studenter med mindre eller ingen erfaring på feltet (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Når dette er sagt vil et grundig arbeid med den tematiske analysen kunne produsere en innsiktsfull analyse som belyser eller besvarer forskningsspørsmålet. Ved å være nøye med utformingen av temaer, kategorier og koder, vil forskningen bli mer valid og det vil kunne være lettere å gjenskape, sammenligne eller bygge videre på forskningen som er gjort. I denne delen skal jeg presentere de ulike fasene i Braun og Clarke (2006) sin modell for tematisk analyse og vise hvordan de ulike fasene er anvendt i min dataanalyse.

### **1. Gjøre seg kjent med det innholdet av data**

Det første steget i en tematisk analyse handler om å gjøre seg kjent med dataene. Som Braun og Clarke (2006) skriver har man ofte i kvalitative studier noe forkunnskaper om temaene som skal undersøkes og noen innledende tanker om hvordan man ønsker å analysere innholdet på bakgrunn av dette (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Som følge av deres anbefalinger omhandlet det første steget å fordype seg i dataene ved gjentagende lesing av transkripsjonene. Dette gjorde jeg for å bli kjent med dybden og bredden i innholdet. Her ble det viktig å gjøre meg kjent med mønstrene og temaene som dukket opp. Jeg brukte også gjennomgangene til å notere tanker og refleksjoner som dukket opp underveis, da disse kunne bli nyttige i den videre analysen av dataene. For å kunne gjennomføre en tematisk analyse av de kvalitative intervjuene måtte dataene transkribes til skriftlig form.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det å transformere en muntlig samtale til tekst er det samme som å dekontekstualisere og svekke innholdet i samtalen. Dermed blir valgene man gjør seg når man transkriberer viktig for å ivareta så mye som mulig av kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ord kan ha flere betydninger og dermed være åpne for ulike tolkninger, samtidig som det er vanskelig å forstå og tolke skriftlig språk uten å



ha en bestemt kontekst å plassere språket i (Campbell et al., 2013, s. 296). For å ivareta konteksten og aspektene ved intervjusituasjonene ble de transkribert så fort som mulig etter intervjuene var gjennomført, da det fortsatt satt friskt i minnet. Jeg hørte på lydopptakene flere ganger underveis og fikk på den måten fanget opp og notert mer av kroppsspråket, intonasjonen og stemningen som hadde vært underveis i intervjuene. Dette er faktorer som ofte har lett for å bli visket bort når man gjør om muntlig språk til skriftlig. På denne måten ble opplevelsene og erfaringene de delte mer levende og det var lettere å strukturere teksten for å få en oversikt over det faktiske innholdet fra intervjuene. Transkripsjonen er altså en utmerket måte å gjøre seg kjent med dataene sine på, samtidig som det også er selve begynnelsen på analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

## **2. Konstruere koder**

I denne fasen begynte jeg med kodingen av dataene. Koder er de minste analyseenhetene som fanger interessante egenskaper i dataene, som potensielt kan være relevante for forskningens spørsmål (Clarke & Braun, 2017). Belotto (2018) skriver at kodingsprosessen gjør det mulig å tolke store segmenter av tekst og deler av informasjonen på nye måter. Det er de minste byggesteinene som legger grunnlaget for å skape meningsmønstre og temaer i analysen (Belotto, 2018, s. 2624). I gjennomgangen av hver intervjutranskripsjon ble meningsenhetene, ordene og setningene som formidlet lignende betydninger identifisert og merket med koder. De ulike kodene ble skapt i en kombinasjon av en induktiv og deduktiv tilnærming til dataene. Dette kalles for en abduktiv tilnærming og sees på som en mer dynamisk og anvendelig modell for å bygge opp generell kunnskap når menneskelig atferd og opplevelser skal settes ord på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225). På grunn av store mengder data fant jeg det utfordrende å knytte de ulike kodene til de ulike delene av teksten. Campbell et al. (2013) nevner at det kan være vanskelig å skape reliabilitet i forskningen når man forsker alene, da reproduserbarheten bærer preg av at tolkningene man gjør seg er bestemt av forskeren, og vil være forskjellige fra forsker til forsker (s. 296). Dette merket jeg spesielt i de semistrukturerte intervjuene hvor ting går igjen og omhandler hverandre utover i intervjuene, samtidig som man ofte får åpne endinger på spørsmålene og svarene man produserer.

Koding vil til en viss grad avhenge av om temaene og meningene man finner er data- eller teoristyrte. I den første induktive tilnærmingen vil temaene man skaper avhenge av dataene. Mens i den senere tilnærmingen vil man nærme seg dataene med spesifikke spørsmål i

tankene som man ønsker å kode rundt. Det vil også til syvende og sist avhenge av om man tar sikte på å kode innholdet i hele datasettet, eller om man koder for å identifisere bestemte og muligens begrensede deler av dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). For lettere å kunne strukturere kodene jeg lagde, plasserte jeg dem i kategorier med tilknytning til forskningsspørsmålene. På denne måten var det lettere å identifisere ulike koder som kunne relateres til forskningens spørsmål. Dette kan sees på som en av fordelene ved å anvende en tematisk analyse. Deduktive og induktive tilnærminger utelukker ikke nødvendigvis hverandre og ved å arbeide abduktivt kan man styrke reliabiliteten i funnene, samtidig som man ikke utelukker nye funn og nye fokusområder i forskningen (Campbell et al., 2013, s. 311). Det å flette inn nye induktive koder i et allerede eksisterende deduktivt kodesett, kan prege reliabiliteten og overførbarheten i forskningen, men til tross for dette er det samtidig viktig å belyse og begrunne nye funn for å bringe forskningen på feltet videre. For videre å styrke reliabiliteten i kodingsprosessen ble det viktig for meg å tilegne meg gode forkunnskaper om temaene som ble undersøkt. Spesielt da det er denne kunnskapen som preger tolkningene jeg gjør, og igjen kvaliteten på arbeidet mitt.

Jeg opplevde at den abduktive tilnærmingen var gunstig for meg som førstegangsforsker da analyseprosessen ble enklere å gjennomføre når jeg allerede hadde et sett med tanker og ideer om hvilke kategorier jeg ville bruke for å strukturere datamaterialet. På denne måten tok noen koder utgangspunkt i dataene og informantenes beskrivelser, mens andre koder ble dannet gjennom allerede eksisterende teori. Samtidig ble det viktig å ha i bakhodet at ikke alle utsagn og opplevelser hos informantene kunne plasseres i de forhåndsbestemte kategoriene og temaene som ble dannet. Dermed var jeg åpen for å skape nye kategorier eller eventuelt omformulere de allerede eksisterende kategoriene jeg hadde.

### **3. Søke etter temaer**

Det tredje steget i den tematiske analysen handler om å konstruere kategorier og søke etter temaer i dataene. Denne fasen startet når jeg hadde en lang liste med identifiserte koder på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Som nevnt kan kategoriene dannes på forhånd eller bli til underveis i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Kodene jeg hadde sorterte jeg i ulike kategorier innenfor ulike potensielle temaer. Dette gjorde jeg ved å bryte ned, sammenligne og kontekstualisere kodene, for deretter å kategorisere kodene som kunne relateres til hverandre ved å plassere dem under den samme tematikken. Denne formen for kategorisering av kodene bidro til en større strukturering av datamaterialet. I utviklingen

av kategoriene beveget jeg meg som nevnt abduktivt mellom teorien og det empiriske materialet jeg hadde samlet inn, med tanken på å kunne utdype og videreutvikle mitt teoretiske rammeverk. Som Braun og Clarke (2006) skriver avsluttes den tredje fasen med en samling av aktuelle temaer og undertemaer, samt et utdrag av kategorier og koder som er tilknyttet disse temaene. Som de nevner blir det i denne fasen viktig å ikke forkaste noen av disse temaene, da man skal se på alle disse i videre detalj i neste fase, når man enda ikke er sikker på hvilke kategorier, koder og temaer som skal kombineres, foredles eller skilles og forkastes for godt (Braun & Clarke, 2006, s. 90).

Arbeidet jeg gjorde bunnet ut i en potensiell tematikk basert på forskningsområdet mitt og skulle bidra til å gi svar på hvordan lærerne erfarte det å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget. Som Braun og Clarke (2006) skriver er temaer avhengig av om de fanger opp essensen av noe viktig i forhold til de overordnede forskningsspørsmålene. Tematikken representerer altså et mønster eller koherens i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Den overordnede tematikken ble dermed *hvilke faktorer påvirker lærerens positive eller negative erfaring til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving?* For å bygge videre på denne tematikken kom jeg fram til tre kategorier basert på kodene og det teoretiske rammeverket jeg arbeidet med, som skulle bidra til å besvare tematikkens problemområde. Dette ble 1) faktorer hos læreren, 2) faktorer hos elevene og 3) faktorer i skolen og miljøet rundt. Under hver av disse kategoriene utviklet jeg noen underkategorier som kunne bidra til å forklare innholdet i tematikken, før jeg til slutt presenterte et sett med koder som representerte ulike funn. Disse skulle bidra til å forklare kategoriene som blir presentert og hjelpe til med å besvare forskningsspørsmålene.

#### **4. + 5. Gjennomgå, definere og navngi temaer**

Fase 4 og 5 ble gjennomført parallelt i arbeidet med oppgaven og jeg valgte derfor å slå disse sammen. Fase 4 begynner når du har et sett med aktuelle temaer og disse skal sorteres, foredles og kombineres eller forkastes (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her søker man koherens og man søker å forstå om hver enkelt kategori inneholder nok data fra intervjuene til å besvare forskningsspørsmålene. For å undersøke dette lagde jeg et eget skjema hvor jeg plasserte de ulike kodene under de ulike kategoriene og skrev en kort oppsummering av funnene innenfor hver enkelt kode. På denne måten kunne jeg få en oversikt over koder som omhandlet mye av den samme tematikken, og derav kunne foredles, omformuleres eller danne nye koder. Som Braun og Clarke (2006) skriver starter fase 5 når man har et

tilfredsstillende tematisk kart over dataene. I denne fasen avgrenses og defineres de ulike dataene ved å identifisere innholdet eller selve essensen av hvert enkelt tema, for deretter å bestemme seg for hvilket aspekt av datainnholdet disse temaene fanger opp (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Videre blir det også viktig å ikke bare parafrasere innholdet i dataene som presenteres, men identifisere og beskrive hva som er interessant ved dem og hvorfor. Det er også viktig at man vurderer hvordan tematikken man analyserer passer inn i den bredere og overordnede tematikken til oppgaven for å kunne besvare forskningsspørsmålene i sin helhet (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

Gjennom analysen av datainnholdet i mitt forskningsprosjekt nyanseres mange ulike syn på faktorer som kan påvirke evnen og mulighetene lærerne har til å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i undervisningen. For å videreutvikle de overordnede temaene og kategoriene jeg hadde ble disse brutt ned i mindre kategorier hvor *1. faktorer hos læreren* ble brutt ned til kompetanse og holdning, *2. faktorer hos elevene* ble brutt ned til forutsetninger og *3. faktorer i skolen og miljøet* ble brutt ned til sosialt miljø, politikk og ressurser. Det er denne struktureringen av kategoriene som danner grunnlaget for den videre drøftingen i oppgaven, samt utgangspunktet for den siste fasen i tematisk analyse som handler om å presentere funnene eller innholdet i dataene.

## **6. Rapportere**

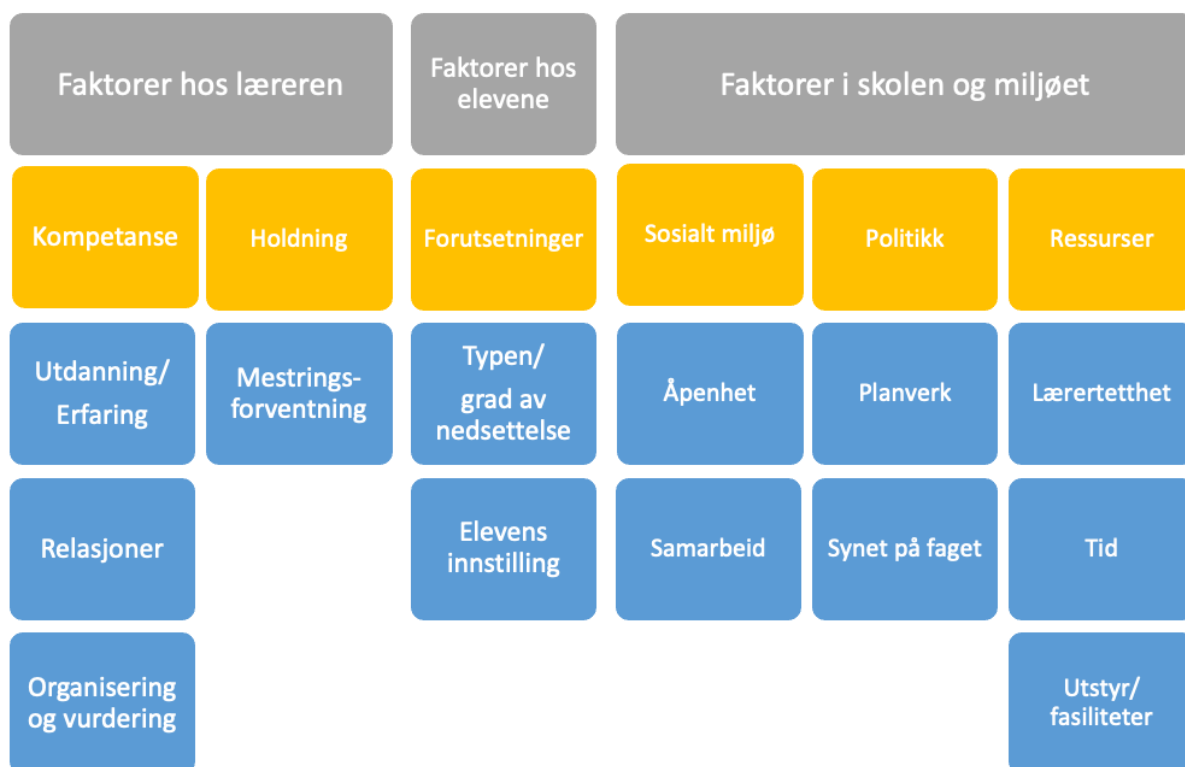
Den siste fasen i den tematiske analysen handler om å produsere en rapport av forskningens gjennomarbeidede temaer, og involverer den endelige analysen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Som Braun og Clarke (2006) skriver er det viktig at rapporten inneholder en kortfattet, sammenhengende, logisk og ikke-repeterende redegjørelse for innholdet i og på tvers av dataene (s. 93). Det å produsere en rapport av arbeidet er noe som arbeides med kontinuerlig gjennom oppgavens ulike deler. I kapittel 4 vil jeg presentere funn fra den innsamlede empirien fra fokusgruppeintervjuene i strukturerte og kategoriserte deler, som skal gi en oversikt over data som skal hjelpe meg å besvare oppgavens tematikk. I kapittel 5 vil de ulike funnene drøftes og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket og den aktuelle forskningen som ble presentert i kapittel 2.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funn fra datamaterialet bli presentert ved hjelp av en modell. Empirien som presenteres stammer fra to ulike fokusgruppeintervjuer og for å belyse oppgavens funn blir de presentert kategorisk ved hjelp av Braun og Clark (2006) sin tematiske analyse. Resultatene presenteres i en modell, der den overordnede tematikken handler om å belyse hvilke faktorer som er med på å prege en lærers evne eller mulighet til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget.

Det overordnede temaet brenner ut i de 3 hovedkategorier som ble presentert i kapittel 3.7.1. Temaene i seg selv er svært komplekse og preger hverandre på ulike nivåer. For å utdype kompleksiteten i de ulike kategoriene har jeg brutt dem ned i mindre underkategorier og koder, som vil danne grunnlaget for denne presentasjonsdelen. Disse ulike kategoriene preges av en abduktiv tilnærming og er basert på tidligere forskning og teorier som ble presentert i kapittel 2, samt mitt empiriske datamateriale. De ulike kategoriene påvirker den inkluderende undervisningspraksisen på forskjellig vis og denne delen skal bidra til å belyse hvilken rolle de ulike kategoriene har når det gjelder å skape en inkluderende skole. Dette gjøres i form av fortettede sammendrag og ulike utsagn fra informantene. *Faktorer hos læreren* vil bli presentert i lys av underkategoriene kompetanse og holdning. *Faktorer hos eleven* vil bli presentert i lys av forutsetninger. *Faktorer i skolen og miljøet* vil bli belyst gjennom kategoriene sosialt miljø, politikk og ressurser.

## Faktorer som kan påvirke lærerens positive eller negative erfaringer til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse.



*Modell 1: Tematisering og kategorisering av faktorer som kan påvirke en lærers inkluderende undervisningspraksis.*

### 4.1. Faktorer hos læreren

Når man ser på faktorer som kan påvirke en lærers erfaringer ved det å inkludere funksjonsnedsatte elever i undervisning, blir faktorer hos læreren selv sentralt (Haegele et al., 2021). Dette gjenspeiles gjennom en lærers kompetanse og holdning til inkludering. For å besvare oppgavens forskningsspørsmål var det interessant og se på hvilke faktorer som preget lærerens kompetanse og holdninger. Etter å ha sett på tidligere forskning og samlet inn oppgavens empiri, bunnet kompetansen til en lærer ut i utdanning, erfaring, evnen til å skape relasjoner, evnen til å organisere og til å vurdere læringen. Når vi snakker om holdninger er en sentral del av dette lærernes mestringsforventning. Denne motivasjonsfaktoren er mye diskutert i forskningen og sees på som en sentral faktor for evnen man har til å utøve en inkluderende undervisningspraksis. I denne delen skal jeg i korte trekk presentere sentrale funn ved faktorer hos læreren som kan prege erfaringene med inkluderende undervisning.

## Utdanning

I første del av intervjuene var fokuset på å få frem lærernes tanker om deres egen utdanningsbakgrunn, og hvordan eller på hvilken måte utdanningen bidro til å utvikle deres inkluderende undervisningspraksis. Samtidig var det viktig å få frem om de følte at utdanningen deres bidro til å gjøre dem mer rustet til å møte utfordringene de står overfor i skolen, da spesielt med tanke på mangfoldet de møter i skolen i dag.

I de ulike intervjuene kom det frem at lærerne følte det var et mangelfullt fokus under utdanningen på gruppen av funksjonsnedsatte elever. Samtidig som det er interessant å se at de følte at gapet mellom teori og praksisfeltet var stort. Når det gjaldt på hvilken måte utdanningen hadde gjort dem rustet til å møte funksjonsnedsatte elever i undervisningen, ble fag som *“inkluderende kroppsøving”*, ulike kurs og trenerfag innad i utdanningen trukket frem. Disse teoretiske tilnærmingene til inkluderende undervisning skulle bidra til å gjøre dem mer forberedt til å møte mangfoldet i skolen i dag. Til tross for dette, påpekte informantene manglende relevans. En av informantene uttrykte det slik:

*“Det er ikke relevant nok for praksisen du møter i ettertid.. Dessverre!”*

Det informantene trakk frem som problematisk for teorien og den pedagogiske praksisen i utdanningen, var at man ofte underviste medstudenter. Derfor opplevdes ofte undervisningssituasjonene som kunstige, som eksemplifisert her:

*“Kroppsøvingssettingene du blir satt i er jo fiktive, fordi du underviser ofte medstudenter som er veldig glade i aktivitet og funksjonsfriske og sånn.”*

På denne måten opplevdes spennet mellom undervisningssituasjoner i utdanningen og i arbeidslivet som veldig stort. Samtidig kommer man fra høyskoler og et utdanningsløp hvor det er rikelig med utstyr og ressurser, til å møte en realitet i de kommunale skolene som er langt fra det man forventer seg, som uttalt her:

*“Så kommer du fra høyskoler med all verdens av utstyr også kommer du ut på skolene hvor det ikke finnes en dritt. Bittesmå gymsaler!”*

Selv om samtlige av lærerne hadde en bred utdanningsbakgrunn, var det enighet om at overgangen fra studier til arbeidsliv opplevdes som veldig stor. Spesielt da de følte det var et mangelfullt fokus på inkludering i utdanningen, samt at forskjellen på ressurser i skolene var noe som ofte resulterte i det lærerne kalte for et *“praksissjokk”*. På den annen side utfordret dette informantenes kreativitet, ved at de måtte ta i bruk de midlene de hadde til rådighet, noe som kan virke inn på klassemiljøet og lærernes inkluderende praksis, sett i sammenheng med andre faktorer i prosjektets empiri.

### **Forståelse av tilpasset opplæring og inkludering**

I diskusjonene om utdanning var det ønskelig å få frem hvilken forståelse lærerne hadde av tilpasset opplæring og inkludering som undervisningsprinsipper, samt hva disse begrepene innebar for dem. Når tilpasset opplæring ble diskutert var det enighet blant lærerne om idealet og tanken bak undervisningsprinsippet, hvor fokuset deres lå på at man ønsket å treffe elevenes behov og forutsetninger, som i kroppsøvingen skulle bidra til at elevene opplevde å få varig idretts- og bevegelsesglede. Dette samsvarer med formålet i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om tanken og ideologien bak tilpasset opplæring var noe lærerne var enige om, kom det frem i diskusjonene at de opplevde det som utfordrende å gjøre det i praksis. Det kom frem at lærerne var veldig *“open-minded”* mot å forsøke å tilpasse undervisningen, men at de syntes det var stressende og vanskelig. En informant uttalte følgende:

*“Jeg tenker når jeg tenker på det, så tenker jeg “åh, vanskelig”.”*

Videre ble inkluderingsbegrepet belyst. Her var det en felles oppfatning av inkludering på linje med tilpasset opplæring, hvor tanken var at alle elevene skulle være med på sine premisser og forutsetninger i undervisningen. Lærernes forståelse av inkludering bar preg av at elevene ble sett på som inkludert så lenge de deltok i aktivitetene på lik linje med de andre elevene, som en informant uttaler her:

*“Det er jo at man kan være med på det meste sammen med de andre.”*

Dette synet på inkludering vil diskuteres i *del 5.1*, hvor inkluderingsbegrepets kompleksitet vil bli sett i lys av teorier som forklarer elevenes subjektivitet når det gjelder følelsen av å være inkludert (Haegle et al., 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2018).



## **Erfaring**

Den neste faktoren jeg ønsket å se nærmere på i intervjuene var lærernes erfaringer med funksjonsnedsatte elever i undervisningen. Erfaringene man har som lærer kan påvirke evnen og holdningene man har til å utøve en tilpasset og inkluderende undervisningspraksis. I intervjuene kommer det frem at det er store forskjeller innad i kollegiet når det gjelder i hvilken grad man har arbeidet med elever med funksjonsnedsettelse. Det som var felles for de ulike lærernes erfaringer var opplevelsene de hadde av at innstillingen til elevene, samt relasjonene man skapte ble sentrale momenter for den inkluderende undervisningen. Var elevene svært villige til å bidra og være med i aktivitetene, ble arbeidet med å få inkludert disse elevene mye enklere, på tross av at det krevde større tilpasninger. Dette ble eksemplifisert gjennom en fortelling om en elev i rullestol med cerebral parese:

*“Du må planlegge litt ekstra selvfølgelig, men det kommer veldig an på personen og!”*

Mye ved lærernes praktiske eksempler handlet om å sette fokus på elevene og relasjonene de klarer å skape i mellom seg, og at det ikke er noe problem å få inkludert dem så lenge elevene er positive og villige til det. Som eksempel forteller en informant følgende:

*“Han var supermotivert og positiv og ingenting skulle være i veien for at han skulle få være med.”*

Samtidig trekkes det også frem i intervjuene at kroppsøvingslærerne syntes det er viktig å prøve og feile som lærer, og at man hele tiden må arbeide for å utvikle sin egen praksis og utfordre kreativiteten i tilpasningene man foretar seg. Dette kritiske synet på egen praksis sees på som svært sentralt for å kunne utvikle en skoles inkluderende undervisning videre, gjennom å skape et kollegialt tolknings- og læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2012). Informantene uttaler at de opplever at elevene med funksjonsnedsettelse kan bidra til at terskelen for det å prøve og feile blir lavere, noe som igjen bidrar til å utvikle lærernes praksis gjennom å skape større rom for å være kreative. Derfor ser lærerne i intervjuene på det å undervise elever med nedsettelse som en berikelse ved at de blir mer bevisste på å behandle alle ulikt for å kunne skape større likhet i undervisningen. Samtidig understreker informantene at det bidrar til at de tør å utfordre sine egne tilpasninger i større grad:

*“Jeg tror vi tør å prøve og feile mer når vi har sånne typer elever i en gruppe.”*

## **Relasjoner**

Ovenfor ble viktigheten av relasjoner fokusert frem. Lærerne så på relasjoner som en av de mest sentrale faktorene når det gjaldt å få til en vellykket inkluderende undervisning. Det de så på som viktig for å skape gode relasjoner til elevene var å begynne med relasjonsbyggingen tidlig, så kommunikasjonen mellom eleven og læreren etter hvert fløt godt. Samtidig trakk lærerne frem at det var viktig å kjenne til elevene både personlighetsmessig og helsemessig for å kunne få inkludert dem i størst mulig grad. I en av fokusgruppene ble dette belyst ved å fortelle om en elev i rullestol, hvor man så på viktigheten av å sette seg ned med denne eleven og se på periodeplanen sammen i fellesskap. På denne måten fikk man kartlagt eventuelle utfordringer man kunne støte på i perioden som kom, samtidig som man kunne finne løsninger på disse sammen. Eksempelvis hadde de presentert et opplegg i friluftsliv hvor elevene måtte komme seg til skogen selv, og da hadde eleven i rullestol bare sagt:

*“Ikke noe problem, her kjører jeg el-stolen min!”*

Her ser man at kommunikasjonen og relasjonen man har med elevene er utrolig viktig for å kunne inkludere dem på best mulig måte. Som lærerne nevner er det jo eleven som kjenner sine begrensninger best, og dermed blir det lærernes jobb i samarbeid med elevene å se mulighetene de har, fremfor begrensningene i undervisningen, slik en av informantene understreker:

*“Eleven er jo eksperten i dette. Det er jo han som kan lære opp læreren til hvordan vi kan få til dette samarbeidet best mulig.”*

Avslutningsvis diskuterte lærerne viktigheten av å skaffe seg noen støttespillere i klassen. Det å alliere seg med noen støttespillere blant elevene vil kunne være til hjelp når det gjelder å få til en god inkluderende undervisning. På denne måten kan man skape flere relasjoner, en åpenhet og et sosialt miljø i klassen som vil kunne bidra til god læring for alle. Det er sjeldent man er to lærere i en klasse og som informantene understreker blir viktigheten av støttespillere bare enda større, med tanke på antallet elever man skal undervise. Å bruke elevene i klassen til deres egen fordel poengteres på denne måten:

*“I en klasse så er det alltid noen som er litt bedre enn de andre på det relasjonelle spillet, og de må brukes! Både for sin egen del og for medelevers del.”*

## **Organisering**

Evnen til å organisere undervisningen ble trukket frem som en viktig faktor når det gjaldt inkluderingen. Diskusjonene handlet om hvordan man kunne systematisere og organisere undervisningen for å inkludere de funksjonsnedsatte elevene i størst mulig grad. Dette innebar hva lærerne tok høyde for når de organiserte timene og om det eventuelt var noen form for aktiviteter eller tilpasninger de hadde gode erfaringer med.

Det å ha kjennskap til elevene ble igjen svært sentralt, og det var spesielt viktig å ha kunnskaper om elevenes personlighet, men også elevens helseaspekt ble diskutert. På denne måten visste man hva elevene kunne gjøre av aktiviteter og hvordan man på best mulig måte kunne legge opp til aktiviteter som elevene kunne ta del i. Det er både tidkrevende og vanskelig å skulle gjøre disse tilpasningene hver time, men som informantene nevner vil det å dempe ambisjonene litt for hva man skal igjennom, gjøre det mer oppnåelig for elevene å oppleve større glede og mestring.

Nettopp det å dempe ambisjonene hos elevene ble et sentralt diskusjonstema da deltakerne snakket om viktigheten av å forsøke å tilpasse etter nivå. Ved å tilpasse etter nivå skulle alle elevene få oppleve mestring i undervisningen, noe alle informantene mente var svært viktig. For å kunne legge opp til dette ble det snakket om valg av aktiviteter og organiseringsformer som involverte stasjonsarbeid eller samarbeid i mindre grupper. Læringsfokuset skulle i større grad være på den sosiale mestringen til elevene, og viktigheten av den kroppslige og motoriske læringen skulle tones ned. Samtidig kom det frem at ved å ha stasjonsarbeid eller organisere på måter som virket litt *“kontrollert kaotisk”*, ville synligheten av elevenes forutsetninger bli mindre. Ikke alle timer kan være sånn, men noen burde være det, som en av informantene presiserte:

*“Du kan velge om du vil være med å danse fordi du liker det, eller du kan spille innebandy fordi du liker det... sånn er det ikke i alle timer, men i noen timer bør det være litt sånn.”*

Videre tilføyer informantene at for å jevne ut forutsetningene hos elevene hadde de gode erfaringer med kreativt arbeid, hvor elevene skulle skape aktivitet for sine medelever. På denne måten ville en elev med motoriske problemer ha de samme forutsetningene for å være kreativ og de samme forutsetningene for å samarbeide, de samme forutsetningene for å fortelle om hvilke regler som gjelder og hvilke justeringer av regler som må gjøres i aktiviteten de har skapt. En informant i en av gruppene uttrykte det slik:

*“Aktiviteter der du legger til rette for kreativitet og samarbeid i mindre enheter, det kan være et enkelt organisatorisk og inkluderende tiltak i undervisningen.”*

Avslutningsvis trekkes det frem at et for stort fokus på differensiering og mestring igjen kan gå utover følelsen av å være inkludert. Et altfor stort fokus på ulikhet kan også bidra til å skape konflikt eller misnøye blant elevene. Lærerne forklarte at et for stort fokus på differensiering ikke alltid vil gjøre at alle elevene føler seg inkludert heller.

## **Vurdering**

Når informantene diskuterte vurdering, handlet dette om hvordan vurderingen kunne prege muligheten til inkludering og måten man organiserte undervisningen på. Det viste seg gjennom intervjuene at lærerne mente at et altfor stort fokus på vurdering kunne bidra til å hemme inkluderingen og bevegelsesgleden hos elevene. Det som er interessant er at lærerne i hovedsak mente at vurderingen i seg selv handlet om hvordan man tolket læreplanen, og hva man valgte å legge vekt på når man vurderte elevene. Informantene nevnte at det ofte ble snakket om ferdigheter i kroppsøving når man diskuterte vurderingsgrunnlaget til elevene. Samtidig er det interessant å se at de mente det var opp til hver enkelt lærer å definere og tolke hvilken type ferdighet man mente det var relevant å vurdere, som en av informantene sa:

*“Så det blir jo litt sånn opp til deg hva du velger å definere som ferdigheter for eksempel da.”*

Dette synspunktet ble presentert gjennom en fortelling om en volleyballøkt med en elev i rullestol. Eleven hadde fått vel så gode karakterer som en funksjonsfrisk elev, da eleven viste gode øvingsferdigheter i fingerslag. Det var ikke nødvendigvis den beste tekniske utførelsen av slaget, men eleven viste svært god innsats når det gjaldt å øve på selve utførelsen. Så hovedpoenget til informanten ble poengtert slik:

*“Så det er jo det å være med og se, og anerkjenne det han kan og det han får til, heller enn å se på det han ikke får til.”*

Poenget ved dette eksempelet var å belyse at man står ganske fritt som lærer til å tolke læreplanen og hvordan man vil velge å vurdere elevene. På den annen side kom det også frem i diskusjonen at dersom man skal følge læreplanen veldig rigid, er det vanskelig å vurdere elever med funksjonsnedsettelse, på tross av at man er fri til å tolke planene selv. En informant beskrev det på denne måten:

*“Hvis du skal følge læreplanen ganske rigid er det vanskelig å ha vurdering på sånne elever, dessverre! Det er jo det.”*

Avslutningsvis ble et viktig fokusområde i diskusjonene, opplevelsene informantene hadde av hvor grensen for tilpasninger gikk. Hvis en elev stjeler for mye av en lærers tid og fokus, kan dette prege opplæringstilbudet til de andre elevene, som igjen vil kunne prege muligheten til å gi alle et rettferdig vurderingsgrunnlag. Slik som en informant nevner her, så går en grense for tilpasningene man gjør når det går utover de andre elevenes opplæringstilbud:

*“Ehh, i den grad det går utover læringsaspektet til medelever fordi vi skal tilrettelegge i så stor grad... Så går det en grense for meg.”*

Derfor blir det heller viktig, som de tilføyer, å forsøke og inkludere elevene innenfor de rammene som allerede er satt, slik at det blir fellesskapet som styrer tilpasningene man gjør, og ikke motsatt. Lærerne var samstemte om at grensen for tilpasningene man får gjort i undervisningen settes naturlig gjennom rammene og ressursene man har tilgjengelig. Informantene føler at de har så mange ting å tenke på at fokuset ofte bare blir på å gjennomføre aktiviteten. Så hvis man har elever med spesielle behov vil mye av fokuset, tiden og tankevirksomheten deres gå til å legge til rette for best mulig deltakelse for denne eleven. Det å skulle vurdere elevene oppi det hele ser de på som svært utfordrende, og som en av informantene uttrykker:

*“Det er liksom for mye å tenke på, på en måte.”*

## **Mestringsforventning**

Den siste kategorien som omhandlet faktorer hos lærerne var lærernes holdninger.

Holdningene er preget av lærernes mestringsforventning, som er formet av deres positive og negative erfaringer ved den inkluderende undervisningen.

Når informantene skulle beskrive hva som preget deres mestringsforventning kom det frem at lærerne stort sett hadde gode opplevelser i kroppsøvingsfaget og positive holdninger til den inkluderende undervisningen. Dette var spesielt når de følte at elevene hadde hatt det gøy, samtidig som de opplevde at elevenes oppfatning av faget virket å være positiv. De trakk igjen frem viktigheten av å tørre å prøve og feile, når man har elever som krever større tilpasninger i undervisningen. Lærerne har sjeldent all den kunnskapen og praksisen man behøver for å få inkludert alle elevene på best mulig måte, og som en informant oppsummerte i den ene gruppesamtalen::

*“Så blir jo veien litt til mens vi går...”*

For å kunne videreutvikle sin egen praksis handler det om å være ydmyk og kritisk til egen undervisning og kompetanse. De hadde erfaringer fra timer hvor de hadde klart å organisere på måter som skapte mestring og stort engasjement hos alle elevene. Her så de på viktigheten av å ha ulike elever i en klasse, som essensielt for utviklingen av sin egen praksis som lærer:

*“Og sånne ting hadde ikke jeg tenkt på å tatt til meg hvis jeg ikke hadde hatt en sånn person da, i en undervisningsgruppe.”*

En betydelig faktor når det gjelder lærernes mestringsforventninger var deres følte kompetanse. Dette kan påvirke motivasjonen og innsatsen man legger i utfordringene man står overfor som lærer. Det å føle at man ikke strekker til som kroppsøvingslærer er noe informantene mente alle lærere til stadighet føler på. Samtidig ble det fokusert frem at følelsen av mestring svinger mye i jobben som lærer, og at de gode stundene og situasjonene i undervisningen ofte veier opp for de dårlige. Hadde man hele tiden gått rundt og følt på at man ikke strekker til måtte man bare sluttet i jobben. En informant sa det slik:

*“Men altså hvis man skal føle på at man ikke strekker til hele tiden så slutter man. Da må man bare slutte. Fordi sånn er hverdagen, du får ikke sett alle.”*

Informantene diskuterte at man bare må være ærlig med seg selv om at man ikke kan redde alle, da man rett og slett ikke har tid og ressurser nok til dette. I en klasse på 33 elever har man rett og slett ikke tid til å tilpasse undervisningen godt nok til hver og en sine behov. Det som er interessant å se videre på, og som ble diskutert frem, var at følelsen av det å ikke strekke til i hovedsak ble preget av mangelen på ressurser. Lærerne mener klassene er for store, tiden man har til rådighet for kort og hjelpen eller ressursene man har tilgjengelig er for få. Denne mangelen på ressurser gjør det vanskelig for lærerne å gi et godt nok opplæringstilbud til alle elevene, og det kommer frem at man som lærer ofte føler seg alt for alene i undervisningen. En informant uttrykte følgende:

*“Det er rammefaktorer som begrenser oss i skoleverket. Så det er jo den opplevelsen av å være litt for alene...”*

## 4.2. Faktorer hos elevene

Den neste kilden til påvirkning av lærernes positive eller negative erfaringer med den inkluderende undervisningen er faktorer hos elevene, som lærerne trakk fram. For å kunne besvare forskningsspørsmålet mitt blir det sentralt å belyse disse faktorene, som gjenspeiles gjennom kategorien om elevenes forutsetninger. Det som er sentralt for å kunne forklare denne kategorien er først og fremst typen eller graden av den eventuelle funksjonsnedsettelsen, altså helseaspektet til eleven. Deretter ble innstillingen eller holdningen til eleven fokusert frem som en viktig faktor. Disse to aspektene ved elevenes forutsetninger er sentrale når det gjelder evnen eller muligheten man har som lærer til å inkludere dem i aktivitetene i kroppsøving.

### **Typen/ grad av nedsettelse**

I andre del av intervjuet ble fokuset flyttet over mot elevene og deres forutsetninger for deltakelse i kroppsøvingen. Det er viktig for en lærer å ha kunnskaper om hvordan en kan legge til rette for å tilpasse undervisningen til de motoriske utfordringene man møter innad i de ulike elevgruppene. Når det ble stilt spørsmål om hva lærerne så på som viktig og ønskelig å vite om elevene de skulle undervise, ble hovedsakelig den medisinske forståelsen av funksjonsnedsettelse trukket frem. Fokuset ble da spesielt rettet mot typen eller graden av funksjonsnedsettelsen det var snakk om. Kroppsøvingen skal først og fremst være et fag hvor man skal bruke kroppen sin som redskap for læring, så hvis kroppen har ulike motoriske

utfordringer, vil faget kunne bli vanskeligere å mestre. Man må som lærer i større grad ta stilling til elevenes subjektivitet. Derfor trakk de igjen frem relasjoner som essensielle for elevenes mulighet til å delta i faget, hvor kommunikasjonen med elevene ble det sentrale for inkluderingen, ved at man som pedagog forsøkte å sette seg inn i situasjonen til elevene. En informant uttrykte følgende:

*“Også er det vanskelig å vite hvis det er en nedsatt funksjon, hvordan ønsker den personen selv å delta?”*

Dermed ser man at kommunikasjonen og relasjonen til elevene blir viktige midler for å fremme deltakelsen, og som tidligere nevnt er det eleven selv som er ekspert i dette. Slik som lærerne poengterte tidligere i intervjuet var kommunikasjonen rundt elevenes periodeplan i forkant helt avgjørende for hvordan man kunne løse de ulike tilpasningene sammen. Eksempelvis uttalte en informant følgende, gjennom en historie om en elev i rullestol:

*“Når vi skulle ut å løpe eller noe sånt, “ja, men jeg tar bare den andre rullestolen så jeg kan pigge”. Og var forberedt og stilte med rullestol da.”*

Her ser man at elevenes helseaspekt ikke blir utslagsgivende for i hvor stor grad de kan være deltakende, så lenge kommunikasjonen mellom elevene og læreren er god, samtidig som man samarbeider om planleggingen av aktivitetene man skal gjennom. Dette avhenger også av typen eller graden av den eventuelle nedsettelsen. Store motoriske vansker kan gjøre deltakelsen krevende i mange ulike læringssituasjoner, men da blir det som nevnt lærerens jobb i samarbeid med eleven og forsøke å tilpasse på best mulig måte ut fra forutsetningene hos den enkelte. Avslutningsvis ble kursing trukket frem som et viktig hjelpemiddel for å heve kompetansen blant lærerne. Kursingen skulle kunne bidra til å gjøre lærerne tryggere i rollen som tilrettelegger i undervisningen av elever med funksjonsnedsettelse. Imidlertid tilføyde informantene at kursingen burde skje når man vet hvilke elever man får i gruppen sin, da de ikke følte at de hadde nok tid til å gå på for mange kurs heller. En av informantene uttalte følgende:

*“Jeg tenker at et kurs etter at du vet hvilken elev du får, er fint!”*



## Elevenes innstilling

Interessante funn i denne oppgavens empiri preges av fokuset informantene vektla på elevenes innstilling til å delta i kroppsøvingen. Informantene forteller at det å inkludere de funksjonsnedsatte elevene i undervisningen krever mye ekstra planlegging, tid og ressursbruk, men at dette også kommer veldig an på elevene det gjelder! De diskuterte og la frem historier om elever som var kortvokste, elever med cerebral parese, feilstillinger i armer og bein, samt elever i rullestol. Alle de ulike perspektivene informantene diskuterte bar preg av at de ikke så på det som en stor utfordring å få inkludert disse elevene, så lenge de var positive og villige til det. En av informantene utdypet dette, gjennom en historie om en elev med muskelsvinn sykdom, som var så dårlig at hun ikke kunne bære bøkene sine frem og tilbake til skolen. Læreren uttalte at:

*“Hun var jo en av de ivrigste i kroppsøving, hun sa jo “jeg trener jo for livet!”*

Så nettopp innstillingen og holdningen til faget hos eleven ble sett på som en av de mest sentrale faktorene i diskusjonene, når det gjaldt den inkluderende undervisningen. Lærerne trakk også frem at om elevene hadde dårlige erfaringer med kroppsøvingen eller en aversjon mot faget ble det med engang mye vanskeligere eller mer utfordrende å få inkludert dem. Dette på tross av at mange av disse elevene ville hatt veldig godt av å være med i undervisningen.

### 4.3. Faktorer i skolen og miljøet

Den siste kategorien som blir presentert omhandler faktorer i skolen og miljøet rundt elevene og lærerne, som kan påvirke deres erfaringer med den inkluderende undervisningen. Når man snakker om inkluderingsbegrepet i seg selv er dette som nevnt et komplekst begrep og faktorer i miljøet og samfunnet kan bidra sterkt til å prege lærerens evne eller mulighet til å utøve en inkluderende undervisningspraksis. I denne delen skal jeg presentere funn fra intervjuene gjennom å belyse underkategoriene om sosialt miljø, politikk og ressurser. Kodene som danner disse kategoriene glir inn i hverandre i større grad enn de foregående kodene, og er vanskeligere å presentere gjennom et tydelig skille. Derfor har jeg valgt å presentere og strukturere funnene fra intervjuene i denne delen ved å belyse kategoriene i sin helhet.

## Sosialt miljø

Når elevenes sosiale miljø diskuteres i intervjuene handler dette først og fremst om klassemiljøet og de ulike miljøene elevene er en del av i skolen. Åpenhet og samarbeid blir her trukket frem som to sentrale faktorer når det gjelder påvirkningen av den inkluderende undervisningspraksisen og det sosiale miljøet rundt elevene. Slik som jeg var inne på tidligere i framstillingen, opplevde informantene at åpenheten man klarte å skape i en klasse og rundt læringssituasjonen hos elevene, bidro til større deltakelse og lavere terskel for å prøve og feile, spesielt når det gjaldt organiseringen av undervisningen. Samtidig poengterte lærerne at det var avgjørende at tilpasningene som blir gjort ikke bare blir en sak mellom læreren og den enkelte eleven, men at flere kunne bidra inn i læringssituasjonen. På denne måten bidro støtten man fikk i elevgruppen til å gjøre arbeidet med inkluderingen lettere for lærerne. Videre herfra trakk de linjer til erfaringer de hadde med at vurderingen også kunne bidra til å prege det sosiale miljøet i klassen når elevene ble eldre. De opplevde at forståelsen til elevene og elevenes relasjonelle ferdigheter utviklet seg stort mellom vg1 og vg3:

*“Så jo eldre de blir, jo mer reflekterte blir de, og de skjønner kanskje på videregående at det også er et kompetansemål å gjøre medelever gode, for eksempel.”*

De tilføyer at dette ikke oppleves som like utpreget på barne- og ungdomsskolen. Så spesielt da elevene forsto at det å gjøre medelevene sine gode var en viktig og sentral del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingen, bidro denne oppfatningen til at det sosiale miljøet bedret seg. Samtidig var de sosiale ferdighetene som ble skapt gjennom denne utviklingen positiv for læringen hos alle elevene.

Videre er det også interessant og se at lærerne mente at elevene med nedsettelse påvirket klassemiljøet positivt. De uttrykte at terskelen for å være skadet eller trekke seg unna undervisningen ble høyere når elevene med funksjonsnedsettelse deltok. På denne måten hadde deres involvering også en positiv innvirkning på de andres deltagelse i faget. En informant uttrykte følgende i samtalen:

*“De andre elevene som var litt skadet eller syke så at terskelen for å ikke bli med var høyere, da den eleven med særskilte behov var med!”*

Avslutningsvis i diskusjonen om det sosiale miljøet og dets påvirkning på inkluderingen ble samarbeid trukket frem som en sentral faktor, og da spesielt skole-hjem samarbeidet og samarbeidet man klarte å skape kollegialt på skolen. Disse ulike samarbeidene bør sees på som en uvurderlig ressurs vi må ta bedre vare på for å kunne utøve en god og tilpasset opplæring. Som lærerne fortalte var kolleger en stor støtte, og samtaler man hadde om faget og situasjoner man møter i faget også kunne bidra til å heve kompetansen blant kollegiet. Dette synet på et tolknings- og læringsfelleskap sees på som svært sentralt for en utviklende og fremoverrettet skole, og det er interessant å se at informantenes syn på arbeid med inkluderingen er preget av en slik fremoverrettet forståelse (Hargreaves & Fullan, 2012). Dette blir et viktig holdepunkt for videre diskusjon om inkluderende arbeid i skolen. Til slutt trakk informantene frem foreldrekontakt og skole-hjem samarbeidet som en viktig ressurs når det gjelder å få inkludert elevene med funksjonsnedsettelse. Ved å ha støtte hjemmefra og støtte gjennom instansene rundt eleven, vil jobben med å få inkludert elevene i undervisningen bli mye enklere for læreren. Informantene påpeker at det er foreldrene som kjenner sitt barn best, og dersom de er gode pådrivere når det gjelder deltakelsen til sitt barn, vil et godt samarbeid med lærerne være avgjørende for å bidra til å realisere dette i praksis.

## **Politikk**

Politikk er et sentralt tema i forskningen. Hvordan synet på kroppsøvingfaget er i dag og hvordan planverket har utviklet seg, samt hvordan dette eventuelt kan påvirke mulighetene lærerne har til å utøve en inkluderende undervisning, er sentrale holdepunkter i diskusjonene. Når informantene diskuterte kroppsøving som fag i skolen i dag, ble først og fremst viktigheten av synet på selve kroppsøvingfaget trukket frem. En gruppedeltaker sa følgende:

*“Jeg tenker jo at kroppsøving står i en særstilling egentlig, når det kommer til inkludering og at det er forskjell på en skoleklasse i et klasserom og en skoleklasse i friere rammer.”*

Slik som dette utsagnet forteller oss, var lærerne enige om at kroppsøvingen står i en helt egen posisjon i forhold til de andre teoretiske fagene når det gjelder inkludering og sosial læring. Kroppsøvingen ble løftet frem som et av de viktigste fagene når det gjaldt klassemiljøet. Det å føle seg deltagende i en felles prosess mot et felles mål, mente informantene at var fundamentalt for den sosiale læringen blant elevene. Lærerne fortalte at man ofte opplevde at elever som ikke tørr å snakke så mye i de teoretiske timene, eller tørr å

åpne seg når de sitter en til en i klasserommet, opplevde å få et løft i kroppsøvningsfaget hvor de plutselig turte å ta mer plass. For å kunne styrke politikernes innskudd av ressurser til undervisningen, blir synet og fokuset på kroppsøvingen og fagets sosiale læringsaspekt viktig å fokusere frem.

Spesielt viktig er det også for de elevene som har funksjonsnedsettelse. Kanskje er faget enda viktigere for denne gruppen, da de kanskje får tilgodesett sitt behov for fysisk aktivitet gjennom de to timene i uken med kroppsøving. Deretter trekker informantene frem helseaspektet ved faget og at samfunnet og politikere i større grad må innse hvor viktig faget er, når det gjelder å ivareta og utvikle elevenes kroppslige, fysiske og sosiale ferdigheter. Informantene presiserer at synet på kroppsøvningsfaget i dag fortsatt bærer preg av å være et fag med lav status, på tross av populariteten blant elevene. Her uttaler en av informantene seg om deres oppfatning av politikernes syn på faget:

*“Selv om politikere til dags dato omtaler det som gym, og at det høres ut som vi står på linje og tar på tærne våre liksom!”*

Informantene fremhevet en oppfatning om at det er enklere å prestere godt på andre arenaer enn i kroppsøving, når det først og fremst ligger kroppslige eller motoriske utfordringer bak forutsetningene til elevene. Med grunnlag i denne oppfatningen diskuterte de læreplanen og skiftet informantene mener den har gått gjennom. Informantene mente at læreplanen i kroppsøving har forandret seg på en måte som gjør kroppsøvingen til et mer inkluderende fag. I mye større grad enn før, skal alle elever være med i undervisningen på sine egne premisser, som en av informantene understreket:

*“Det har jo forandret seg fra å være et sånt prestasjonsfag til å bli et mer inkluderende fag.”*

Videre tilføyde de at dette bringer med seg større utfordringer til lærerne, ved at alle skal ha krav på et godt og rettferdig opplæringstilbud innenfor fellesskapets rammer. På en side vil det være enklere å møte kroppsøvningsfaget i dag for en elev med funksjonsnedsettelse, enn det var tidligere, men på en annen side vil dette stille større krav til planlegging, tilrettelegging og arbeid hos hver enkelt lærer. Samtidig som forskningen viser til uoppnåelige læringsmål og lærere som setter et fokus på et nytt skifte i læreplanen (Tant &

Watelain, 2016, s. 9), viser informantene at de heller legger større vekt på den individuelle lærers tolkninger av planene. Det er interessant og se at informantene mener planverket i seg selv ikke legger stor begrensninger for hva man skal gjøre i undervisningen, hvordan man skal organisere timene og eventuelt hvordan man skal vurdere elevene. Derfor blir det som informantene trekker frem, at det i stor grad er opp til hver enkelt lærer å tolke planverket, for så å utøve sin egen inkluderende undervisningspraksis.

## **Ressurser**

Evnen eller muligheten man har til å inkludere elever med nedsettelser preges i stor grad av ressursene lærerne hadde tilgjengelig. Tematikken om ressurser viste seg å være kompleks og ble med jevne mellomrom trukket frem i de fleste kontekster i intervjuene, hvor utfordringer med den inkluderende undervisningspraksisen ble diskutert. Det er interessant å se at faktorer hos lærerne i stor grad ikke ble ansett som utslagsgivende for hvor inkluderende man klarte å arbeide, men at de største utfordringene hovedsakelig lå i rammene man hadde tilgjengelig i undervisningen. I hovedsak var gjennomgående tendenser i diskusjonene om ressurser knyttet til lærertettheten, tiden og utstyret man hadde tilgjengelig.

Når det gjelder lærertettheten handlet dette i stor grad om antallet elever i klassene. Slik som informantene forteller tidligere i intervjuet gjør antallet elever, sammen med tiden man har til rådighet, at kvaliteten på tilpasningene man får gjort blir redusert. Informantene sier at det å være to kompetente lærere i en undervisningssituasjon samtidig vil gjøre den inkluderende undervisningspraksisen mye enklere å få realisert, da man får muligheten til å bruke mer tid på hver enkelt elev. Her trekkes også viktigheten av en god assistent frem, som denne informanten hadde erfart:

*“Han var jo med og deltok og fikk eleven i aktivitet. Så jeg tenker det er viktig at det settes av midler til å faktisk ansette en som har litt kunnskap.”*

Denne informanten hadde også opplevd at de hadde fått en assistent med i undervisningen som ikke var kompetent nok til å bidra, og på den måten ble mer en belastning enn en ressurs. Så viktigheten av å ha en assistent med en solid kunnskapsbase og som er villig til å bidra i undervisningen ble belyst i diskusjonene. En av deltakerne i samtalen hadde følgende å fortelle:

*“Andre året hadde jeg en fyr de hadde funnet på gata så det ut som, som ikke gjorde noen ting. Han satt seg ned og satt der hele timen.”*

Videre var tiden man hadde til rådighet noe som preget muligheten man hadde til å få inkludert alle, da god organisering, tilpasning og vurdering ble krevende å få gjennomført. Hadde man hatt mer tid til rådighet ville tilpasningene blitt bedre, vurderingene ville blitt mer rettferdige og det generelle læringsutbyttet hos elevene ville også blitt bedre. Som en informant nevner må man bare innfinne seg med slik situasjonen i skolene er og hvordan opplæringen er lagt opp:

*“Så det er et ressurs- og rammespørsmål i skoleverket, og det må vi bare innfinne oss med...”*

Til slutt ble utstyr og fasiliteter fokusert frem i intervjuene, og lærerne var enige om at et større tilskudd av ressurser i skolen generelt vil kunne bidra til å heve den inkluderende undervisningspraksisen deres. De fremhevet at ved å gi dem tilgang til hjelpemidler og fasiliteter de kan ta i bruk, vil de kunne øke deltakelsen til elevene med funksjonsnedsettelse. Avslutningsvis sa en informant følgende:

*“Altså en økning av penger og ressurser ville jo løst veldig mye her, tenker jeg da.”*

## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil resultatene fra de kvalitative fokusgruppeintervjuene bli diskutert i lys av aktuell teori og tidligere forskning på feltet. I mitt prosjekt har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som formet oppgavens intervjuguide. Denne inndelingen av spørsmål skulle bidra til å belyse lærernes erfaringer når det gjaldt inkludering av funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingfaget. Spørsmålene rettet fokus på blant annet hva de så på som utfordrende, hva de så på som lærerikt og utviklende, samt hvordan arbeidet med den inkluderende undervisningen kunne påvirke andre faktorer i deres undervisning, eksempelvis organiseringen og vurderingen av elevene, og hvordan deres erfaringer kunne prege deres mestringsforventning i jobben som lærer og tilrettelegger. Til slutt var det sentralt i de ulike gruppeintervjuene å diskutere inkluderingsbegrepet i form av inkluderingens “*hva, og hvordan*”, for å belyse kompleksiteten i begrepet, deres forståelse av inkludering og hvordan lærerne erfarte det å arbeide med inkludering i skolen.

For å skape struktur i drøftingen vil de ulike faktorene bli diskutert kategorisk gjennom de tre ulike hovedkategoriene fra presentasjonsdelen: *1) faktorer hos læreren, 2) faktorer hos elevene og 3) faktorer i skolen og miljøet.*

### 5.1. Faktorer hos læreren

Faktorer hos læreren kan bidra til å prege evnen eller muligheten man har til å utøve en inkluderende undervisningspraksis. Her blir det sentralt å diskutere og belyse lærernes kompetanse og holdninger, basert på deres utdanningsbakgrunn, deres tanker om inkluderende undervisning og hva de konkret gjør i timene for å organisere og vurdere elevene, samt hvordan de føler dette utspiller seg når det gjelder deres inkluderende praksis.

#### **Utdanning**

Som funnene viste følte informantene at det hadde vært et mangelfullt fokus i utdanningen deres på elever med nedsatt funksjonsevne og inkluderingen av disse elevene. Når informantene ble spurt om de hadde hatt noen kurs, emner eller fag rettet mot inkludering av denne elevgruppen kom det frem at dette var noe alle hadde vært innom, men som de færreste husket hva inneholdt. En av informantene uttalte følgende:

*“jeg føler kanskje vi hadde litt på grunnfag, men jeg kan liksom ikke helt huske det.”*

Dette funnet stemmer overens med forskningen til Haegele et al. (2021) og Tant og Watelain (2016) hvor mangelfulle kunnskaper og snevert fokus på elevgruppen med nedsettelse var sentralt for lærernes utdanningsløp. Dette bidro til å prege lærernes følte kompetanse, som igjen blir sett på som en av de viktigste faktorene for inkludering i kroppsøvingen (Block & Obrusnikova, 2007). På tross av dette kom det frem i diskusjonene at lærerne ikke følte utdanningen i seg selv var en hindring for deres inkluderende praksis, og at det var andre faktorer de så på som mer sentrale, når det gjaldt å få inkludert alle. Disse faktorene vil bli belyst videre i drøftingen.

En interessant del i diskusjonen om informantenes utdanning var spennet de følte det var mellom teori og praksisfeltet. Samtlige informanter mente de hadde vært innom tematikken rundt elever med nedsettelse i løpet av utdanningen, men i altfor liten grad fått realistiske eller praksisnære erfaringer med det å inkludere disse elevene i undervisningen. Som forskningen til Hutzler et al. (2019) viser er det lett for at teori og praksis blir et paradoks (s. 257). Det informantene trakk frem som spesielt problematisk var de kunstige undervisningssituasjonene under utdanningen, hvor man underviste funksjonsfriske med studenter, som var interesserte i å være aktive og deltakende. Disse opplæringssituasjonene spriker stort fra hvordan informantene følte det faktisk er i praksis i skolen, noe som stemmer overens med funnene fra studien til Coates (2012). Denne studien fra England viste at over 60% av kroppsøvingstudentene som deltok, mente at inkluderingstreningen de fikk gjennom utdanningen var ineffektiv. Den var altfor teoretisk og de praktiske situasjonene man ble satt i opplevdes lite troverdige (Coates, 2012, s. 362). Akkurat som informantene diskuterte resulterte dette i et *“praksissjokk”*. I lys av dette praksissjokket, kom det som nevnt fram i intervjuene at lærerne ikke følte utdanningen i seg selv var det som skapte de største hindringene for en inkluderende undervisningspraksis, men heller at rammebetingelsene man arbeidet under satte begrensninger. Eksempelvis med utgangspunkt i utdanningen, så var spriket i ressurser toneangivende. Spesielt da realiteten i de kommunale skolene var langt fra hverdagen de var vant til på høyskolene. David Mitchell (2020) skriver at tilgang på ressurser er viktig for å kunne sikre og realisere en skoles inkluderende praksis, og nettopp dette spriket i ressurser på de ulike institusjonene gjorde arbeidshverdagen til informantene betydelig mer utfordrende. På tross av dette påpekte informantene at en annen side ved denne mangelen på ressurser var at den kunne bidra til å påvirke hvor kreativ man måtte være i



tilpasningene man gjorde seg. Dette ble sett på som svært lærerikt og utviklende hos hver enkelt. Det samsvarer med synet på hvordan man kan arbeide med egen praksis, for å utvikle en skoles inkluderende praksis videre (Fitzgerald & Stride, 2012, s. 285). Dette diskuteres videre i del 5.3. *Faktorer i skolen og miljøet* og tråden vil tas opp igjen i avslutningens refleksjoner.

Oppsamlingsstudien til O'Brien et al. (2009) så på hvordan lærere opplevde at inkludering kunne bli mer oppnåelig i undervisningen i skolen. Et av punktene studien kom frem til, samsvarer med informantenes utsagn i min undersøkelse, og gjaldt mer spesifikk akademisk trening rettet mot funksjonsnedsatte elever. Informantene var enige om at mer akademisk trening ville kunne bidra til å gjøre en tryggere i undervisningssituasjonene. Dette løftet i lærernes følte kompetanse, vil kunne bidra til å prege lærernes holdninger til inkludering og motivasjon for oppgavene de møter (Bandura, 1997). Og mer spesifikk akademisk trening blir i forskningen trukket frem som svært sentralt for å bedre den inkluderende undervisningen (Hutzler et al., 2019, s. 257). Samtidig som den akademiske treningen har vist seg å bedre en positiv holdning til inkludering, kommer det også frem at dette kun gjelder om kvaliteten på treningen er god. Får man dårlige opplevelser, som for eksempel de kunstige opplærings situasjonene som informantene nevnte, vil de dårlige opplevelsene kunne gjøre spriket mellom teori og praksisfeltet enda større (Tant & Watelain, 2016, s. 7). Samtidig som informantene var samstemte om at mer akademisk trening ville vært positivt for utdanningsløpet deres og lærernes følte kompetanse, var de også samstemte om at det var praksis de lærte og utviklet seg mest av. Og at erfaringene man opparbeidet seg underveis, var det som ble mest sentralt når det gjaldt å utvikle sin egen kompetanse i skolen. Som en av informantene uttalte her:

*“Men ehh, du lærer av praksis altså! Det er praksis som gjør deg forberedt egentlig.”*

### **Forståelse av tilpasset opplæring og inkludering**

For å kunne få et overblikk over informantenes forståelse av inkluderende undervisning ble det viktig å belyse hva inkluderingsbegrepet i seg selv innebar for informantene. For å kunne skape en inkluderende skole og ivareta elevenes naturlige plass i fellesskapet må skolene kunne tilpasse hver enkelt elevs opplæringstilbud. Tilpasset opplæring må altså ligge til grunn for å ivareta prinsippet om inkludering i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Ser man

på lærernes tanker om tilpasset opplæring i lys av Goodlad (1979) sitt oppfattede læreplannivå, var det lite som skilte tolkningen av de formelle læreplanene hos de ulike informantene. Informantene var veldig samstemte på hvorfor man skulle tilpasse opplæringen. Og som Goodlad (1979) viser til er tolkningene man gjør seg av planene avgjørende for hvordan man operasjonaliserer og anvender planene i opplæringen.

På tross av at informantene var veldig åpne for å forsøke å tilpasse opplæringen, viste funnene at lærerne opplevde dette som vanskelig i praksis. Det som er interessant her er å se nærmere på hvorfor lærerne opplever dette som vanskelig. Det som kommer frem i intervjuet er i hovedsak at rammene i form av antallet elever per klasse, ressursene man har tilgjengelig og samarbeidet innad i skolen gjør det utfordrende, noe som samsvarer med forskningen på feltet (Tant & Watelain, 2016, s. 9). Slik som det ble diskutert i intervjuene opplevdes det å tilpasse undervisningen til alle som uopnåelig, når det gjelder å se alle, ha tid til alle og likevel ha god undervisning, særlig med 32 elever og 75 minutters økter. En av gruppedeltakerne uttalte seg slik:

*“Men det er jo rammene.. de er som de er, vi strekker oss langt men vi klarer liksom aldri å oppnå det ideelle.. “*

Disse funnene vil bli diskutert videre i form av hvordan den tilpassede opplæringen kan prege lærernes organisering og vurdering, samt deres mestringsforventning til den inkluderende undervisningen. Avslutningsvis trekkes dette inn mot diskusjonen rundt rammespørsmålet i skolen.

For å kunne svare på hvordan lærerne erfarte det å inkludere funksjonsnedsatte elever i kroppsøvingen ble det sentralt å se på informantenes tanker om inkluderingsbegrepets substansielle forhold, altså innholdet i begrepet (Olsen, 2010). I presentasjonsdelen nevnes det at lærernes oppfatning av å være inkludert, var at elevene deltok i aktivitetene på lik linje med de andre i klassen. Haegele et al. (2021) viser til at det å være inkludert er en kompleks følelse som preges av mange ulike faktorer, og selv med hjelpen og utstyret man trenger til stede behøver man ikke å føle seg inkludert (s. 297). Dette stemmer overens med forskningen til Qvortrup og Qvortrup (2018), som problematiserer en for smal forståelse av inkluderingsbegrepet. I de ulike intervjuene var det enighet om hva det innebar å være inkludert, men på tross av lærernes felles tolkning av det formelle læreplannivået (Goodlad,

1979), kan inkluderingen bli problematisk å få realisert i skolene når forståelsen av begrepet i seg selv blir såpass smal. Studien til Haegele et al. (2021) tar utgangspunkt i inkluderingsbegrepet som en subjektiv følelse av tilhørighet, aksept og verdi, noe som er essensielt for å kunne føle seg inkludert (Haegele et al., 2021; Mitchell, 2020). Ser man på informantenes uttalelser i lys av denne forskningen virker det som lærernes oppfatning av elevenes deltakelse er det sentrale, og at man glemmer litt bort elevenes subjektive følelse av å være inkludert, selv om de fysisk er til stede i aktiviteten (Haegele et al., 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Ser man da på inkluderingsprinsippet gjennom den sosiale og politiske konteksten skolen befinner seg i, virker det som integreringstanken og det fysiske aspektet ved å være deltakende er mer sentralt enn elevenes erfaring og følelse av å være inkludert, altså det erfarte læreplannivået (Goodlad, 1979). Slik som Qvortrup og Qvortrup (2018) problematiserer blir det altså viktig for informantene å se på inkluderingsbegrepet som mer komplekst og at eleven, og elevens følelse av å være inkludert, må få større fokus i undervisningen. Det er ikke kun lærernes oppfatning av elevenes deltakelse som preger inkluderingsfølelsen, men at elevenes erfarte læreplannivå i større grad belyses (Goodlad, 1979). Dette må gjøres på en måte hvor man klarer å skape denne følelsen av tilhørighet til klassen og aktivitetene som presenteres, ved hjelp av et samarbeid mellom læreren, eleven og klassen eleven er en del av (Haegele et al., 2021; Mitchell, 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

### **Erfaring**

Når det gjelder lærernes erfaringer påvirkes disse av interne og eksterne faktorer (Block & Obrushnikova, 2007; Bourne et al., 2021). Eksempelvis vil en intern faktor i denne sammenhengen være undervisningserfaringen og utdanningsbakgrunnen til informantene, mens eksterne faktorer som kan prege inkluderingen blir faktorer hos elevene og rammene eller ressursene man har tilgjengelig. For å kunne arbeide helhetlig med implementeringen av inkluderingsprinsippet i skolen, ser man altså at det blir viktig å se nærmere på både de interne og eksterne faktorene.

Funnene viser at det er et sprik i informantenes erfaringer og møter de hadde hatt med funksjonsnedsatte elever i skolen. Det som er interessant og som ble fokusert frem i intervjuene var fokuset lærerne hadde på elevenes innstilling til aktivitetene, samt hvordan relasjonsbyggingen både med den enkelte eleven og klassen som helhet ble sentral for den inkluderende undervisningen. Forskningen til Hutzler et al. (2019) viser at antall møter, og

kvaliteten på møtene med disse elevene kan påvirke lærernes erfaringer, og igjen holdningene man har til inkludering av denne elevgruppen (s. 256). Det er stor forskjell på kvalitet og kvantitet gjennom disse interaksjonene, og som kontakt-teorien fra studien til Tripp og Sherrill (1991) viser, skaper denne interaksjonen mellom ulike grupper og individer en endring i holdninger. Hvordan denne endringen blir, avhenger i stor grad av forholdene som interaksjonen har funnet sted under. Gunstige forhold eller positive erfaringer hos lærerne har en tendens til å gi positive endringer, mens ugunstige forhold eller i denne sammenhengen negative møter med elever med funksjonsnedsettelse, har en tendens til å produsere negative holdningsendringer (Tripp & Sherrill, 1991, s. 15).

I intervjuene kommer det frem at lærerne hovedsakelig har gode opplevelser når det gjelder inkluderingen av elever med nedsettelse, så lenge de opplevde at elevene var villige til å delta selv. Disse gode opplevelsene ble sentrale når det gjaldt forventningene man hadde til å mestre lignende undervisning senere, da utfallet av timene ble sett på som positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Samtidig legger ikke lærerne skjul på at det vil kreve mer arbeid og tilpasning for å få aktivitetene til å fungere, men at de var bevisste på at de måtte behandle alle elevene ulikt, for å kunne skape mer likhet. En av informantene trakk frem en historie om en elev i rullestol som ikke var deltakende eller inkludert i det hele tatt. Den gangen ble det ikke stilt spørsmål til hvorfor eleven ikke deltok. Og svarene læreren hadde fått fra ledelsen da hun forhørte seg om denne elevens deltakelse var:

*“nei, men sånn gjør vi det. Hun pleier ikke å være med”*

Denne eleven var, som informanten nevnte, veldig mye på egenhånd. Et kritisk aspekt ved det å føle seg inkludert handler om å komme inn i aktivitetsmiljøet for å leke med andre barn og delta. Studien til Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) så på subjektive perspektiver hos barn med nedsatte fysiske funksjoner når det gjaldt å føle seg inkludert. Barna i denne studien understreket viktigheten av å få tilgang til aktiviteten, føle seg som en legitim deltaker, ha venner og føle seg støttet (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010, s. 281). Som Qvortrup og Qvortrup (2018) skriver vil også det å inkluderes på denne arenaen i skolen, kunne føre til at man i større grad inkluderes også utenfor skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812). Derfor må viktigheten av å inkludere denne typen elever fokuseres frem, noe som informantene var enige om. Som lærer trakk fram gikk det helt fint å lage opplegg til slike elever når man var

sammen en-til-en med eleven, men da ble resten av klassen alene. Dermed så var det igjen et spørsmål om rammebetingelsene når det gjaldt å finne løsninger på denne problematikken.

Ser man på uttalelsen fra ledelsen på denne skolen, ser man at inkluderingsstanken er noe som i utgangspunktet må formes ovenfra for i det hele tatt å kunne implementeres gjennom lærernes instruksjonelle nivå (Goodlad, 1979; Mitchell, 2020). For å skape en inkluderende skole blir det som Mitchell (2020) skriver viktig å prioritere og sette av tid til å arbeide med dette i fellesskap. Altså å ha en felles visjon om det inkluderende arbeidet, hvor alle sammen arbeider med å forme skolen etter en felles ideologisk og formell læreplan, som ikke er basert på hver enkelt lærers holdninger og tankegang (Goodlad, 1979; Mitchell, 2020). I lys av Goodlad (1979) sine nivåer er dette beslutninger som må tas på samfunns- og institusjonsnivå, for å kunne påvirke utfallet på den enkelte institusjon og videre forme hver enkelt lærers praksis i større grad (Goodlad, 1979, s. 21).

Avslutningvis viser funnene at lærerne stort sett hadde gode opplevelser med å inkludere elever med nedsatt funksjonalitet, og at inkluderingen erfaringsmessig ble preget av eksterne faktorer som elevenes innstilling og ressursene man har tilgjengelig. Dette vil bli diskutert videre i del 5.2 *Faktorer hos elevene* og 5.3 *Faktorer i skolen og miljøet*. Samtidig er det interessant å se på hvor viktig informantene mener det er å tørre å prøve og feile som lærer. Funnene viser at lærerne ser det som viktig å utfordre sin egen kreativitet og gjøre tilpasninger man ikke føler seg helt trygg på, for å kunne utvikle sin egen praksis som lærer. Denne operasjonaliseringen av læreplanen (Goodlad, 1979) bidrar til å påvirke elevenes klassemiljø, og som Hutzler et al. (2019) skriver spiller et mestringsorientert læringsmiljø en sentral rolle når det gjelder å senke terskelen for å prøve og feile i timene (Hutzler et al., 2019, s. 259). Informantene nevner også at de opplever at elevene med nedsettelse bidrar til å berike klassemiljøet ved at det skapes mer åpenhet og aksept for ulikhet, noe som gjør at man i større grad får rom til å tilpasse og endre undervisningen underveis. En av lærerne uttalte følgende:

*Så ja, vi endrer oss hele tiden. Vi prøver og vi feiler!*

Denne tankegangen er sentral og som det står nedfelt i statlige styringsdokumenter skal en lærer inneha endrings- og utviklingskompetanse, i form av å kunne reflektere over egen

undervisning, skape samhandling i skolen og bidra til å videreutvikle skolens praksis (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 15). Denne utviklingen skal skje i lys av endringer i samfunnet og gjennom endringer i det formelle planverket, samt gjennom de lokale rammene og bestemmelsene som blir gjort på institusjonsnivå (Goodlad, 1979).

## **Relasjon**

Bergem (2015) skriver at: *“Lærer-elev-relasjonen er grunnlaget for all pedagogisk praksis”* (s. 27). Dette synet på relasjoner samsvarer med informantenes utsagn om at relasjonsbyggingen er det essensielle når det gjelder planleggingen og gjennomføringen av aktiviteter hvor man får inkludert alle elevene. I diskusjonene ble viktigheten av å skape relasjoner trukket frem som det mest sentrale når det gjaldt å få inkludert de funksjonsnedsatte elevene, og det ble sett på som veldig viktig å begynne med denne relasjonsbyggingen tidlig. På denne måten kunne man skape en kontakt og en kommunikasjon med elevene som åpnet for et godt samarbeid. Nettopp denne kommunikasjonen var vesentlig for å få inkludert alle og som forskningen til Haegele et al. (2021) tar opp, er strategier og trening på denne kommunikasjonen viktig for å kunne møte alle elevenes behov (s. 306). Akkurat som en av informantene understreker her:

*“Så tenkte han, også tenkte jeg, og jeg tror akkurat denne kommunikasjonen er utrolig viktig å bygge oppunder!”*

Informantene poengterte også at det var sentralt å se nærmere på det sosiale miljøet i klassen når det gjaldt å skape relasjoner og samarbeid mellom elevene. I hovedsak handlet dette om å skape en åpenhet og aksept blant elevene. Dette trekkes frem av Mitchell (2020) som en avgjørende faktor for skolens inkluderende undervisningspraksis (s. 54). Pedagogene regnes som viktige rollemodeller når det gjelder å skape et klassemiljø hvor man ser på ulikheter som en ressurs og får verdsatt mangfoldet. Hvis man klarte å skape åpenhet rundt utfordringene man sto ovenfor, ble terskelen for å gjøre tilpasninger i aktivitetene lavere, samtidig som lærerne påpekte at de opplevde større grad av samarbeid og støtte i elevgruppen. Medelevene ble altså mer hjelpelige når det gjaldt å få inkludert de funksjonsnedsatte elevene i undervisningen. Dette kan eksemplifiseres gjennom en historie en av informantene fortalte om en elev i rullestol:

*“Han var jo en type som var helt inkludert i gjengen i forhold til at gutta synes det var gøy å kjøre rullestolen og stikke av med rullestolen hans, og rulle rundt på den. Det laget en lærings situasjon som ble litt annerledes, men som ble veldig gøy for alle!”*

Videre trakk informantene frem viktigheten av å skaffe seg noen allierte i klassen sin, altså å definere noen støttespillere. Dette samsvarer med funn fra studien til Wilhelmsen og Sørensen (2017) hvor kroppsøvingslærere gjennom kvalitativ forskning har gitt uttrykk for viktigheten av støtte innad i elevgruppen og støtte blant de funksjonsfriske elevene (s. 322). Funnene viste at det alltid var elever i klassen som var bedre på det relasjonelle og sosiale spillet, og dette må man som lærer benytte seg av, både for elevene sin egen del og for medelevers del, da dette kan bidra til å videreutvikle elevenes relasjonelle og sosiale ferdigheter (Prince & Hadwin, 2013, s. 257). Erfaringsmessig følte lærerne at ved å ha elever som krevde litt ekstra tilpasning i undervisningen, gjorde dette noe med hele klassen og spesielt om de klarte å bygge disse relasjonene tidlig i utdanningen. Denne “omsorgsbiten” bidro til å skape et varmt miljø, og som lærerne diskuterte følte de også at dette bidro til å skape glede og mestring hos en selv, ved at man hjalp elevene til å bli bedre mennesker (Opplæringsloven, 1998). En informant trakk det frem på denne måten:

*“Så i den grad vi klarer å inkludere de veldig tidlig og de ser verdien av det, så er det bare en fantastisk reise i en sånn gruppe!”*

Avslutningsvis var det som lærerne diskuterte sentralt å begynne tidlig med relasjonsbyggingen, og utgangspunktet for å kunne skape disse relasjonene ligger i evnen man har til å kommunisere med elevene (Haegele et al., 2021). Åpenheten og aksepten klarer man å skape gjennom arbeid med klassens miljø, og ved å skaffe seg noen støttespillere som mestrer sosiale og relasjonelle ferdigheter godt (Mitchell, 2020). Dette kan bidra til å løfte medelevers nivå til nye høyder.

## **Organisering**

Dette temaet handlet om hvordan lærerne opplevde at organiseringen deres kunne prege inkluderingen til elevene. Dette gjaldt både hvordan man kunne organisere for å øke graden av deltakelse, men også hvordan organiseringen deres kunne prege muligheten til å bli inkludert, eller i andre tilfeller påvirke inkluderingsfølelsen til elevene negativt.

I denne sammenhengen ble igjen viktigheten av relasjoner trukket frem, og for å kunne inkludere elevene i størst mulig grad mente lærerne at man måtte kjenne til elevenes personlighet og elevenes forutsetninger i form av funksjonsnivå (Hutzler et al., 2019, s. 256). På denne måten visste man i større grad hvilke aktiviteter elevene kunne være med på og hvordan det er mulig for deg som pedagog å gjøre aktivitetene egnet for dem å delta i. Fokuset her blir da som lærerne uttrykte å sette eleven og dennes behov i sentrum, samtidig som man forsøker å tone ned elevens forutsetninger, da elevens ønske ofte er å identifisere seg med de funksjonsfriske medelevene (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). For å kunne forklare lærernes erfaringer med hvordan organisering og tilpasning av undervisning kan prege inkluderingen, blir det vesentlig å se dette i lys av Mitchell (2020) sine faktorer om tilpasset opplæring og tilpassede planer. Mitchell (2020) trekker frem tilpasset opplæring som en viktig faktor for den inkluderende undervisningen. I dette legger han et spesielt fokus på klassens psykososiale miljø, hvor variasjon i arbeidsmetoder og tilpasning innenfor klassens rammer er sentralt (s. 53). Her trekker han frem to læringsstrategier som vil kunne gjøre det mulig å organisere slik at elever med ulike forutsetninger og mål kan undervises innenfor fellesskapets rammer, noe som er sentralt for elevenes inkluderingsfølelse (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). Disse strategiene er samarbeidende læring og elevformidling (Mitchell, 2020, s. 150).

For å minske betydningen av funksjonsnivået til den nedsatte eleven ble samarbeidende læring i form av stasjonsarbeid nevnt som en organiseringsform informantene hadde gode erfaringer med. Ulike aktiviteter på ulike steder i salen bidro til å flytte fokuset vekk fra elevens funksjonsnivå, samtidig som de opplevde at mindre grupperinger på hver stasjon bidro til å gjøre samarbeidet enklere mellom elevene. Som Grenier (2006) skriver skapes et positivt læringsmiljø nettopp ved å organisere undervisningen som dette, hvor hovedfokuset er på sosial læring og samarbeid, med mindre fokus på ferdigheter og med oppgaver som i hovedsak bare skal kunne løses om alle bidrar og er inkludert (Grenier, 2006, s. 251). Informantene tilføyer at dette ikke er noe man kan gjøre hver time, da det krever mye tid, planlegging og utstyr, men klarer man å organisere på måter som dette i blant vil det kunne ha en god effekt på klassemiljøet. Fordi samarbeidet vil foregå i mindre grupper hvor det, i følge informantene, skjer mer “tvungen” samhandling, vil de oppnå et felles mål. En informant sa det slik

*“For da er de avhengig av hverandre for å få til et resultat som de vil oppnå!”*



Studien til Klavina et al. (2014) underbygger utsagn fra informantene i min studie. Funnene fra denne forskningen viste en positiv effekt av å la elevene samarbeide og lære av hverandre i mindre grupper. Dette påvirket elevenes aksept av elever med funksjonsnedsettelse, og bidro til å bedre klassens samarbeidsmiljø (s. 128). Den danske Clearinghouse rapporten (2013), som har undersøkt effekten av elevmedvirkning og formidling, så på nettopp det å bruke medelever i mindre grupper som formidlere og bidragsytere som svært funksjonelt og lærerikt. I rapporten kommer det frem at det har en positiv effekt på alle elevene i klassen, så lenge oppgavene er tilpasset elevgruppene, lærerne er tydelige på hva formålet med undervisningen er, det er god tilgang til utstyr og ressurspersoner, samt at elevene deles inn i grupper etter faglig nivå (Brørup et al., 2013, s. 73). Informantene nevner at de ser på nivådeling som sentral for at elevene skal kunne få oppleve mestring. For mange elever er det selvfølgelig vanskelig å bedrive ulike ballspill og utfordrende å gjennomføre motoriske oppgaver, men som en av lærerne uttalte her:

*“ ...ved det å dempe ambisjonene litt for hva du skal gjennom, kan man gjøre det mer oppnåelig for alle...”*

På den ene siden diskuterer informantene at det er viktig å tilpasse undervisningen og dele etter nivå, mens det på en annen side er interessant å se at lærerne mener en grense for tilpasningene man kan gjøre settes når alt for mye tid og ressurser går til enkeltelever. Dette mener de kan prege det generelle opplæringstilbudet til resten av elevene i klassen, og reiser igjen et spørsmål om undervisningens rammebetingelser (Haegele et al., 2021; Hutzler et al., 2019). Som informantene presiserer handler det heller om hvordan man kan få elevene det gjelder inn i best mulig aktivitet, i forhold til at klassen som helhet skal få oppleve en god mestrings- og læringsarena. Det blir altså viktig å tilpasse slik at enkeltelever skal få best mulig læringsutbytte innenfor fellesskapets rammer, i stedet for å forsøke å tilpasse fellesskapet etter enkeltelever (Mitchell, 2020, s. 55).

Mitchell (2020) trekker også frem tilpassede planer som en essensiell faktor for den inkluderende undervisningen. Når det gjelder det formelle læreplannivået (Goodlad, 1979) er skolens generelle læreplaner såpass vide at det er opp til hver enkelt lærer å oppfatte og operasjonalisere disse planene, slik at de tilpasses de enkelte elevene best mulig (Mitchell, 2020, s. 53). Dette betyr at selv om de nedsatte elevene ofte har krav på en individuell opplæringsplan, så blir det lærerens jobb å forme læringsmål som gir elevene mulighet til å få

undervisning innenfor fellesskapets rammer. På denne måten øker man muligheten for disse elevene til å bli inkludert i klassens miljø (Goodlad, 1979; Mitchell, 2020). Funnene fra intervjuene viser at lærerne var tydelige på å planlegge aktivitetene de skulle ha i samarbeid med de nedsatte elevene og at relasjonene de hadde ble det sentrale for denne planleggingsfasen. Når det gjaldt læreplanene i seg selv, mente de at den legger en del føringer ved kompetansemålene man skal igjennom. Men hvordan man vil arbeide for å nå disse målene er opp til hver enkelt lærers oppfattede og operasjonaliserte læreplan (Goodlad, 1979). Med tanke på valg av aktiviteter informantene hadde gode erfaringer med, trakk de spesielt frem mer utradisjonelle aktiviteter, som i større grad vil kunne jevne ut forutsetningene hos elevene. Det at utradisjonelle aktiviteter kan skape gode læringsmiljøer, står i samsvar med forskningen til Wilhelmsen og Sørensen (2017), hvor funnene viste at friske elevers deltagelse i para-idrett og innsyn i utradisjonelle aktiviteter, bidro til å skape større åpenhet og positive holdninger til elevenes ulike forutsetninger (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 326).

En særlig god opplevelse informantene fortalte om var når de hadde gjennomført basketball kurs, hvor de hadde hatt tradisjonell basketball undervisning frem til den siste økten, hvor de hadde hatt rullestolbasket. I lys av det erfarte læreplannivået (Goodlad, 1979), opplevde informantene både selv og gjennom elevgruppen at dette hadde vært til stor begeistring for alle, som uttalt her:

*“Og folk... det var det beste med hele det året der, at de fikk spille rullestolbasket alle sammen og prøve ut hvordan det var å sitte i den rullestolen!”.*

Lærerne fortalte at det krevde en del planlegging og ressurser for å hente alle rullestolene de skulle bruke, men at utfallet opplevdes som så positivt at det var verdt det! På den måten ser man at gode erfaringer med innsatsen man legger ned, i form av emosjonelle og fysiologiske reaksjoner, kan påvirke forventningene eller ønsket man har til å gjøre noe lignende senere (Bandura, 1997, s. 79). I studien til Fitzgerald og Stride (2012) kritiseres skoler for å være for opptatt av å nå bestemte kompetansemål, noe som vil gjøre den inkluderende undervisningen krevende og oppnå. Derfor blir det viktig som informantene påpekte å være villig til å endre seg og prøve ut nye ting, som de litt utradisjonelle aktivitetene, for å få inkludert alle. Ikke bli for opphengt i de gamle og satte rammene, men tørre å utfordre sin egen kreativitet, ved å operasjonalisere læreplanene og dens målsettinger (Goodlad, 1979). Det er kun på denne

måten man kan bidra til å utvikle skolen og ens egen inkluderende undervisningspraksis (Fitzgerald & Stride, 2012, s. 285).

Avslutningsvis trakk informantene frem at et for stort fokus på inkludering også kan virke litt mot sin hensikt. Da dette kan gjøre den funksjonsnedsatte elevens fremtredelse mer synlig og igjen prege følelsen av å være inkludert, ved at fokuset på forutsetningene deres blir større. Differensiering i seg selv er et godt virkemiddel slik at alle skal få sine utfordringer, men samtidig er det ikke alltid like bra for inkluderingen (Haegele et al, 2021, s. 305). Informantene poengterte at man alltid burde forsøke ha differensiert undervisning, men at dette ikke nødvendigvis vil gjøre at alle elevene følte seg inkludert heller. Så man må også være forsiktig med å gjøre alt for store modifiseringer og ta stilling til elevenes subjektivitet i undervisningen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Dette er noe som kan arbeides med gjennom gode relasjoner til elevene og planlegging av aktiviteter og organisering i samarbeid med elevene det gjelder.

### **Vurdering**

Når lærerne diskuterte hvordan de følte at vurderingen kunne prege den inkluderende undervisningen, kom det som nevnt frem at et altfor stort fokus på vurdering kunne virke negativt inn på inkluderingen. Ved å fokusere på vurdering eller fremme dette i undervisningen kunne man bidra til å “hemme” elevenes oppførsel, samtidig som de opplevde at dette kunne gå utover bevegelsesgleden til elevene, som er en essensiell del av kroppsvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Informantene ønsker heller å vurdere elevene jevnlig, uten at vurdering skal være et fremtredende fokus i undervisningen, som det poengteres:

*“I stedet for å stå der med dommertavla!”*

Dette henger sammen med forskningen til Mitchell (2020) som påpeker at vurdering skal skje på måter som fremmer læring. Det er vesentlig at vurdering skjer underveis i elevenes læringsprosess og at den bidrar til å påvirke læringsstrategiene og organiseringsformene man benytter seg av som lærer. Vurderingen skal altså fungere som en veiledning til videre læring (Eggen, 2007, s. 153). Forskningen til Tant og Watelain (2016) viser til at de formelle læreplanene i skolen har et for stort fokus på lag- og konkurransepregede aktiviteter i form av ulike ballspill (s. 9). Dette vil kunne gjøre det vanskelig for lærere å få inkludert og vurdert

de ulike elevene med eventuelle nedsettelse. Informantene fra de ulike intervjuene opplevde det som utfordrende å vurdere i kroppøvingen, og uttalte at kroppøvingen også skiller seg fra de andre fagene, som nevnt her:

*“Det er ikke som fagene hvor man bare kan sette karakter ut fra tester... det krever mer arbeid”.*

På tross av dette trakk de frem at det oppfattede læreplannivået (Goodlad, 1979) og tolkningene man gjorde seg var det som ble avgjørende for hva man valgte å fokusere på i vurderingen. Så hvordan hver enkelt lærer organiserte og vurderte elevene i undervisningen ble i stor grad preget av tolkningene de gjorde seg av læreplanen. I lys av dette ser man hvordan de ulike læreplannivåene preger hverandre på lærerens instruksjonelle nivå (Goodlad, 1979). Samtidig som lærerne på den ene siden var opptatt av at de var frie til å tolke planene selv, kom det frem at de på den andre siden også opplevde det formelle læreplannivået som ganske rigid. Dette samsvarer med forskningen til Tant og Watelain (2016) hvor funnene viser til at lærere opplever det som vanskelig å tilpasse aktiviteter under de rammene man har, samtidig som mange av målene i læreplanen ofte ikke er oppnåelige for de nedsatte elevene (s. 9). Så med dette i bakhodet blir det som tidligere nevnt viktig å forsøke å tilpasse elevenes individuelle planer, på en måte som gjør at de kan ta plass i fellesskapets undervisningsarena, med tilpassede mål (Mitchell, 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Slik som informantene diskuterer kan en måte å gjøre dette på, være å tolke elevenes ferdigheter, ved å operasjonalisere ferdighetsbegrepet til for eksempel “øvingsferdighet”. Dette står i stil med funn fra studien til Tant og Watelain (2016), som viste til at lærerne hadde en tendens til å bedømme elever med nedsettelse annerledes, ved at de hadde større fokus på disse elevenes innsats i stedet for prestasjon (s. 8). På denne måten ser man at det blir opp til hver enkelt lærer å se på hva man vil velge å legge vekt på i vurderingssituasjoner, da kompetansemålene i seg selv er mulige å oppfatte og tolke ulikt (Goodlad, 1979).

Avslutningsvis er det som informantene nevner igjen et spørsmål om tilgjengelige ressurser, som preger vurderingen og inkluderingen som får blitt gjort. Som de presiserer så har de for mange ting å tenke på, i form av antall elever, tilpasninger de skal gjøre, utstyr til å modifisere aktivitetene, samt tid (Haegele et al. 2021, s. 303). Så som informantene nevner:

*“Så det blir fort at man har fokus bare på å gjennomføre aktiviteten.”*

Derav ser man at det blir utfordrende å praktisere rettferdige vurderinger, da det er problematisk å klare og fordele seg og sin tid, på alle de ulike elevene og behovene man møter i en klasse.

### **Mestringsforventning**

Mestringsforventning handler om informantenes tro på egne evner og muligheter når det kommer til å inkludere elever med nedsettelse i undervisningen. Som beskrevet i teorikapittelet er mestringsforventning en kontekstspesifikk form for selvtillit (Li et al., 2018). Hvor lærernes handlinger og motivasjon i denne studien påvirkes av de personlige, miljømessige og atferdsmessige faktorene (Reina et al., 2019), som diskuteres gjennom denne drøftingsdelen.

Funnene viser til at informantene hadde gode opplevelser når det gjaldt inkludering i kroppøvingfaget. Hovedsakelig ble opplevelsene deres og motivasjonen formet av det erfarte læreplannivået (Goodlad, 1979), hvor de trakk frem at de følte på glede og mestring i undervisningen når de erfarte at elevene hadde hatt det gøy og var deltakende. I motsetning til synet deres på inkludering tidligere i intervjuet, er det interessant å se at lærerne til større grad opplever glede selv, når de føler at elevenes subjektive følelse av å være inkludert blir mer fremtredende i undervisningen (Haegle et al., 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Samtidig som de hadde gode opplevelser med den inkluderende undervisningen var de også ærlige på at de på ikke følte seg kompetente nok, og at man ikke følte at man hadde all den kunnskapen og erfaringen man behøvde for å få inkludert alle til enhver tid. Noe som kan sees i sammenheng med forskningen på feltet, hvor lærerne opplyste om at deres følte kompetanse og kunnskaper føltes utilstrekkelige (Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016). På tross av dette var informantene i denne sammenhengen positive og villige til å arbeide med inkluderingen. Og de mente at man måtte tørre og prøve på tross av erfaringen og kompetansen man følte at man hadde! Dette er veldig sentralt skal man kunne utvikle seg som lærer i jobben, og som forskningen viser oss er møtene med de funksjonsnedsatte elevene og holdningen til disse møtene avgjørende for i hvor stor grad man evner å arbeide inkluderende i undervisningen (Hutzler et al., 2019). Føler man seg kompetent nok eller har mange positive møter med denne elevgruppen i undervisningen, vil man også vise større positive tendenser til inkludering av disse elevgruppene senere. I lys av dette ser man hvordan sammenhengen mellom det erfarte og det operasjonaliserte læreplannivået påvirkes

av lærerens teknisk-profesjonelle forhold, når det gjelder å omsette læreplanen til praktiske handlinger basert på tolkningene man gjør seg av hvordan elevene erfarer undervisningen (Goodlad, 1979).

Videre eksemplifiserte en informant viktigheten av å ha elever med særskilte behov i undervisningen, når det gjaldt å utvikle egen praksis som lærer. I lys av lærernes ulike kompetanseområder ser man viktigheten av at lærerne tør å utfordre seg selv, for å kunne endre og utvikle sin egen praksis. På denne måten ser man som informantene nevner at elevene med nedsettelse bidrar stort, når det gjelder å heve lærernes kompetanse. Både i form av at de utfordrer lærernes pedagogiske praksis og evne til tilrettelegging, men også at de setter et større fokus på viktigheten av å arbeide helhetlig med skolens verdigrunnlag. Hvor lærerne spesielt må fokusere på å skape et godt klasse- og læringsmiljø, ved å ha positive syn på elevenes potensiale (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 15).

Slik som Block og Obrusnikova (2007) og Hutzler et al. (2019) sine studier hevder, har den føyte kompetansen vist seg å være den største pådriveren når det gjelder holdninger til inkludering. Som nevnt føyte alle informantene til stadighet på at man ikke strakk til som lærer, og at dette var noe man selv bare måtte være ærlige på i jobben. De fortalte at det svinger mye, men at de gode opplevelsene man har i form av tidligere erfaringer, og de emosjonelle reaksjonene man da opplever å få, veier opp for de negative opplevelsene. Noe som kan sees i sammenheng med de fysiologiske og emosjonelle reaksjonenes påvirkningskraft, når det gjelder motivasjon i jobben (Løhre et al., 2016). I hovedsak trakk de frem rammene for undervisningen som den største utfordringen og største påvirkningen på deres mestringsforventning. Her trakk de frem antallet elever per klasse og tiden man hadde til rådighet, som de føyte i stor grad gikk utover tilpasningene man fikk gjort som pedagog, både når det gjaldt organiseringen og vurderingen av elevene:

*“Det er jo sikkert bare sånn at man føyler seg utilstrekkelig, fordi du føyler du kan jobbe deg halvt i hjel, men det blir likevel aldri nok egentlig...”*

Mitchell (2020) understreker gjennom funn fra hans studier at for å kunne skape inkluderende læringsmiljøer er man avhengig av å ha støtte, i form av større spesialpedagogisk kompetanse og mer personell i timene. Umhoefer et al. (2015) underbygger dette synet på støtte, når de viser til at lærernes mestringsforventning ble større når de økte samarbeidet med

spesialpedagoger i undervisningen (Umhoefer et al., 2015, s. 375). Informantene trakk frem assistent som et virkemiddel de hadde delte erfaringer med, hvor kvaliteten på arbeidet assistenten gjorde ble sentralt for hvorvidt det ble sett på som en ressurs eller ikke. Bryan et al. (2013) har sett nærmere på assistentenes rolle i kroppsøvingen og viser til at det er lett for at rollene mellom læreren og assistenten blir uklare. Samtidig som det ofte skjer en ansvarsfraskrivelse i undervisningen, da lærerne tar mindre eierskap til elevene med nedsettelse, og de ofte skilles fra resten av klassen ved å ha et eget opplegg med assistent i stedet (Bryan et al., 2013, s. 180). Så som funnene viser oss blir viktigheten av å ha en assistent med gode faglige kunnskaper og som er villig til å bidra helt essensielt for inkluderingen, så lenge man klarer å samarbeide med gjennomføringen av timene slik at elevene får et tilpasset opplæringstilbud innenfor fellesskapets rammer (Mitchell, 2020). Så som informantene diskuterte er det hovedsakelig rammene i skolen som setter begrensninger for lærernes inkluderende undervisningspraksis og forventningen eller muligheten man har til å skape et rettferdig opplæringstilbud til alle elevene.

## 5.2. Faktorer hos elevene

Forskning og funn fra denne oppgavens empiri viser at faktorer hos elevene er et sentralt fokusområde når det gjelder erfaringer lærerne har med inkludering av funksjonsnedsatte elever i undervisningen (Haegele et al., 2021). I denne delen skal elevenes forutsetninger diskuteres i lys av type eller grad av nedsettelse, samt elevens innstilling, da dette er sentrale faktorer for å belyse oppgavens forskningsspørsmål.

### **Typen/ grad av nedsettelse**

Funnene viser at det er vesentlig for en lærer å kjenne til helseaspekter hos eleven for å kunne tilpasse undervisningen og få inkludert den det gjelder i størst mulig grad. Block et al. (2013) skriver at en lærers holdninger til inkludering av elevene med nedsettelse, kan preges av elevenes spesifikke nedsettelse. Dette samsvarer med funnene til Tant og Watelain (2016), hvor ulike studier har vist at lærernes holdninger eller mestringsforventning til inkludering av nedsatte elever, preges av den aktuelle nedsettelsen det er snakk om. De har vist at lærerne har en mer positiv holdning til lærevansker, og mindre positive holdninger til fysiske, sensoriske og mentale vansker (Tant & Watelain, 2016, s. 7). I denne studien ble først og fremst motoriske vansker diskutert og det var ingen fremtredende funn som viste noen forskjeller i holdning til typen lærevansker hos de ulike informantene.

Lærernes forståelse av funksjonshemming bar i stor grad preg av det medisinske perspektivet, da helseaspektet var det mest sentrale med tanke på å kjenne elevene og deres begrensninger. Tendensene i forskningen stemmer overens med disse funnene (Hutzler et al., 2019, s. 258), hvor forståelsen av funksjonsnedsettelsen sees på som for smal, og i alt for stor grad preges av den medisinske modellen (Fitzgerald, 2005, s. 44). Når man ser på barns forståelse av funksjonsnedsettelse er det ofte de samme tendensene som er mest fremtredende (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Connors & Stalker, 2007). Elevene snakker sjeldent om seg selv som unormale og har en tendens til å fokusere på likheter ved deres og andres liv, i stedet for ulikhetene. Gruppen av elever med funksjonsnedsettelse har ofte hyppig kontakt med ulike helsetjenester grunnet deres medisinske situasjon. Derfor blir det ofte den medisinske forståelsen av funksjonsnedsettelsen som blir mest toneangivende (Connors & Stalker, 2007, s. 24). En viktig motivasjonskilde for en funksjonsnedsatt elev er ofte å tilstrebe likestilling med ikke-nedsatte elever, det vil si å bli sett på som de andre. Generelt sett er det å bli inkludert i sosiale aktiviteter en viktig del av dette. Dette betyr ikke at elevene med nedsatt funksjonsevne ikke er klare over sine fysiske begrensninger, men snarere at de ikke anser funksjonshemmingen som en viktig del av deres personlige identitet eller en grunn til å bli behandlet annerledes enn andre elever (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s. 159).

Gjennom forskningens funn viste informantene tegn til å tone ned betydningen av funksjonsnedsettelsen i undervisningen og heller fokusere på å skape gode relasjoner og en åpenhet i klassen. De poengterer at det er utfordrende å legge til rette for elever med motoriske vansker, da kroppøvingen i seg selv er sentrert rundt kroppslig læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Derfor ser informantene på kunnskaper om elevenes helseaspekt som en viktig faktor for inkluderingen. Dette gjelder spesielt i forhold til planlegging og organisering av aktivitetene, men samtidig så trekker de frem relasjonen til eleven og elevens subjektivitet som avgjørende for hvor inkludert den får blitt (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Er relasjonen mellom læreren og eleven god, blir det lettere å planlegge og gjennomføre aktiviteter eleven selv ønsker å delta i. Som nevnt er det eleven selv som er ekspert i dette her og kjenner sine egne begrensninger best. Dertil blir det lærerens oppgave å se mulighetene elevene har, fremfor begrensningene (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 15). Videre, som nevnt tidligere, er også åpenhet og aksept sentrale faktorer for den inkluderende undervisningspraksisen (Mitchell, 2020). Klarer man å skape disse åpne miljøene blir terskelen for å prøve og feile lavere, og som informantene nevner opplever de da mer støtte



fra resten av elevgruppen også, noe som i sin helhet vil kunne spille positivt inn på klassemiljøet og alle elevenes læring (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 322).

Avslutningsvis viser funnene oss at informantene ønsket seg nyere kursing eller mer akademisk trening rettet mot elever med ulike nedsettelse. Dette vil kunne bidra til å gjøre dem tryggere i rollen som tilretteleggere og heve kunnskapene om de ulike forutsetningene som de møter (Hutzler et al., 2019, s. 257). Dette vil kunne bidra til å tone ned betydningen av nedsettelsene i undervisningen, ved at man kan bruke mindre tid og krefter på å tilegne seg kunnskaper om funksjonsnedsettelsen i seg selv, slik at lærerne heller kan fokusere på tilretteleggingen og organiseringen av undervisningen. Informantene ser altså ikke på funksjonsnedsettelsen i seg selv som en begrensning for den inkluderende undervisningen, så lenge relasjonene de hadde til elevene bidro til at de kunne planlegge aktivitetene sammen og at de samtidig hadde klart å skape et klassemiljø hvor elevene var åpne og støttet hverandre i undervisningen. På en side skal man som Standal og Rugseth (2015) skriver ikke tone ned betydningen av elevenes kroppslige forutsetninger helt, men på en annen side blir det også viktig at disse forutsetningene ikke blir det som definerer elevens identitet og muligheter (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Standal & Rugseth, 2015). Den relasjonelle forståelsen av funksjonsnedsettelse blir viktig å ta med seg videre i diskusjonen, når man ser på samspillet mellom elevenes forutsetninger og miljøet elevene er en del av, for å kunne forklare inkluderingsbegrepets kompleksitet.

### **Elevenes innstilling**

Det er interessant å se at informantene trekker frem elevenes innstilling som en essensiell faktor når det gjelder å inkludere dem i undervisningen. Informantene fortalte at de hadde erfaringer med elever på begge sider av skalaen. På den ene siden hadde man kjempemotiverte elever som *“trener for livet”*, mens på den andre siden finner man elever som absolutt ikke ønsker å være med i undervisningen. I lys av det erfarte læreplannivået (Goodlad, 1979) påpekte informantene at de følte glede og mestring i kroppøvingen når de følte at elevenes opplevelse av undervisningen var positiv. Elevenes subjektive perspektiv på kroppøvingen ble altså sentralt for hvordan lærerne oppfattet og operasjonaliserte undervisningen (Goodlad, 1979). Dette samsvarer med forskningen til Fitzgerald (2005), som viser at elevene med nedsettelse uttrykte at kroppøvlingslærernes holdninger og oppførsel overfor dem spilte en sentral rolle når det gjaldt konstrueringen av deres perspektiver og

opplevelser av kroppsovingen (Fitzgerald, 2005, s. 53). Dersom lærerne klarte å inkludere og skape gode læringsarenaer for elevene ble også innstillingen til elevene mer positiv når det gjaldt å delta. På denne måten ser man at elevenes innstilling henger nøye sammen med handlingene, troen og innsatsen lærerne legger ned for å få inkludert dem (Haegele & Zhu, 2017, s. 431).

På en annen side trakk lærerne frem at dersom elevene hadde dårlige opplevelser i faget, var det ofte vanskelig å få dem inkludert. Samtidig opplevde de at elevene kunne bli tilsidesatt ved å ha opplegg alene eller med assistent i regi av fysioterapeuten. På denne måten blir de ikke en del av klassen og dette kan bidra til å skape negative holdninger til faget. Slik som Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) trekker frem, blir viktigheten av adgang til aktivitetene, følelsen av å være deltakende, samt å ha venner i elevgruppa sett på som avgjørende for elevenes inkluderingsfølelse (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010, s. 286). For å få til dette må man se på arbeidet med inkluderingen i et større systemperspektiv, hvor samarbeidet med ulike instanser på samfunnsnivå, som eksempelvis fysioterapeut, vil kunne prege inkluderingen som blir gjort på institusjon- og individnivå (Goodlad, 1979). Som informantene poengterer er relasjonen til elevene hovedsakelig det som kan bidra til å prege innstillingen deres i størst grad. De trakk frem eksempelet med friluftsliv og eleven i rullestol, hvor eleven kjørte el-stolen sin for å kunne være med på lik linje med de andre, og som en av informantene uttaler her:

*“Da kom han med den el-rullestolen sin inn i skogen og ja.. så det funker altså! Hvis du kjenner eleven og vet hvordan du skal planlegge”.*

Derfor blir det viktig i rollen som pedagog å legge til rette for deltakelse hvor elevene skal få oppleve glede og mestring sammen med de andre elevene. Artikkelen til Haegele og Zhu (2017) trekker frem et sitat fra en elevs perspektiv: “Læreren fikk meg til å føle meg bra, fordi han bare behandlet meg som et barn, i stedet for et blindt barn” (s. 431). Her ser man viktigheten av rollen man har som tilrettelegger når det gjelder å påvirke elevenes innstilling og holdninger til faget, ved som tidligere nevnt å tone ned betydningen av elevenes forutsetninger i noe grad, samt tilpasse undervisningen til de det gjelder. Avslutningsvis er det som funnene har vist, elevene selv som vet best. Derfor blir kommunikasjon, åpenhet og relasjoner sentrale momenter man må arbeide med i klassen, for å kunne bidra til å åpne muligheter for disse elevene til å delta og bli inkludert i faget (Haegele et al., 2021).

### 5.3. Faktorer i skolen og miljøet

Den siste hovedkategorien som kan bidra til å påvirke lærernes erfaringer med den inkluderende undervisningen, er de eksterne og miljømessige faktorene i samfunnet og skolen rundt elevene og lærerne (Block & Obrushnikova, 2007). Inkluderingsbegrepet er som nevnt komplekst og for å kunne implementere dette i skolen må man se på det systemisk. Man må se det i sammenheng med hvordan miljømessige faktorer som ressurser, politisk styring og klassens læringsmiljø kan prege lærernes erfaringer med den inkluderende undervisningen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). I denne delen skal jeg drøfte funn fra intervjuene gjennom å belyse kategoriene om sosialt miljø, politikk og ressurser.

#### **Sosialt miljø**

Slik som studien til Mitchell (2020) poengterer er aksept og åpenhet sentrale momenter for at alle elevene skal kunne ta sin naturlige plass i fellesskapet. Funnene viser oss at lærerne opplever at den inkluderende undervisningen går lettere om man har klart å skape disse *“varme miljøene”*, hvor elevgruppen støtter hverandre på tross av deres forutsetninger og bidrar inn i læringssituasjonene. For å kunne skape disse miljøene blir det som funnene til Hutzler et al. (2019) viser, viktig å se på prosess fremfor prestasjon, ved å fokusere på veien til målet i stedet for utfallet av prestasjonen (s. 259). Ved å arbeide med et mestringsorientert klassemiljø, vil man skape et klima hvor felles mål ansees som mer verdt enn de individuelle målene. Og på denne måten skaper man gunstige forhold når det gjelder å forbedre relasjoner og fremme positive holdninger gjennom interaksjonen mellom elevene (Tripp & Sherrill, 1991, s. 15).

Videre poengterte informantene at elever med nedsettelse kan bidra til å prege klassemiljøet positivt ved at det skapes et større rom for mangfold og derav sosial utvikling hos de andre elevene i klassen også, i form av økte relasjonelle og sosiale ferdigheter (Prince & Hadwin, 2013). Denne følelsen av mangfold bar preg av at lærerne og elevene gjennom samarbeid klarte å skape en åpenhet rundt læringssituasjonen, og så verdien av å være forskjellige, som uttalt her:

*“Når man får disse varme miljøene, nettopp på grunn av at en sånn type som trenger litt tilpasset opplæring, så gjør det jo noe med hele klassen”.*

Hvor de tilføyer:

*“Og hadde ikke den personen vært der, så hadde man gjerne ikke akkurat fått den omsorgsbiten, og det varme miljøet i en sånn gruppe”.*

Her ser man viktigheten av mangfoldet i skolen når det gjelder utviklingen av elevenes sosiale og relasjonelle ferdigheter, noe som sees på som svært sentralt i skolens opplærings- og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt utvikler elevenes relasjonelle og sosiale ferdigheter seg, og som funnene viser trakk informantene frem vurdering som en faktor som bidro til å prege elevenes sosiale miljø. Mitchell (2020) skriver at vurdering skal skje på måter som fremmer læring, og i denne sammenhengen mente informantene at jo eldre elevene ble, jo mer de klarte å se viktigheten av å gjøre andre gode også. Informantene hadde positive opplevelser med at de opplevde større støtte og engasjement i å få inkludert de nedsatte elevene, ved at medelever ble mer hjelpelige, som igjen påvirket klassemiljøet positivt. Dette samsvarer med funn fra forskningen, hvor man kan se at støtte i klassemiljøet vil prege inkluderingen (Haegele et al., 2021). Samtidig trekker informantene frem at det kan være en styrke for kroppøvingen at man er på forskjellige nivåer. En av informantene uttrykte seg slik:

*“Men her er vi på litt ulike forutsetningsnivå, så da er det lettere å føle empati for den som er på et litt lavere nivå”.*

På denne måten belyser informantene sammenhengen mellom vurdering og klassens læringsmiljø, hvor man ser at vurderingen i denne konteksten er noe lærerne trekker frem som positivt for miljøet, og viktigere jo eldre elevene blir. Et interessant funn fra intervjuene er at informantene mener de nedsatte elevene bidrar positivt inn på klassemiljøet, ved å øke de andre elevenes deltakelse også. Terskelen for ikke å delta blir høyere når en ser at eleven med lavere forutsetningsnivå er med. Samtidig bidrar også økt deltakelse blant elevene med nedsettelse til at de også i større grad kan føle seg inkludert på andre arenaer utenfor skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812).

Avslutningsvis blir viktigheten av skole-hjem samarbeid og samarbeid mellom ulike instanser trukket frem. Forskningen til Wilhelmsen et al. (2021) viser oss at foreldrenes involvering i skolen og deres holdninger til utdanning, er essensielle når det gjelder elevenes deltakelse og

læring i skolen (s. 1061). Foreldrenes erfaringer fremmer forståelsen av hvordan varierende interesser og forventninger, hvis de ikke blir møtt, kan føre til et uproduktivt samarbeid og hindre inkludering i kroppsøvingen. Et gunstig samarbeid mellom skole-hjem er preget av systematisk kommunikasjon, fortrolighet til personalets kompetanse, samt et problemløsende samarbeid mellom de ulike instansene rundt eleven (Wilhelmsen & Sørensen, 2019, s. 842). Dette samsvarer med informantenes fortellinger, hvor de trakk frem samarbeidet med hjemmet og planlegging i samråd med foreldre og eksempelvis fysioterapeut og helsepersonell som sentralt for inkluderingen. I lys av forskningen til Qvortrup og Qvortrup (2018) ser man også at foreldrenes involvering er viktig når det gjelder elevenes deltakelse og involvering på andre arenaer utenfor skolen. Dette viser seg å være en sentral pådriver for elevenes følelse av tilhørighet, da det kan prege hvor inkludert eleven opplever å bli på skolen også (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Informantene understreker at foreldrekontakten er en uvurderlig ressurs, og at kontakten med hjemmet er vesentlig for å få inkludert eleven i størst mulig grad. Det er ofte foreldrene som kjenner barnet best og de kan bidra med viktig kunnskap når det gjelder barnets ferdigheter og evner innenfor ulike aktivitetsmiljøer. Samtidig er de avhengig av at skolen gir informasjon om barnets opplevelse og utvikling i faget, for å kunne bidra til å ta beslutninger på vegne av barnet det gjelder (Wilhelmsen et al., 2021, s. 1074). Ser man på dette i lys av Goodlad (1979) sin teori om beslutninger i en læreplanprosess ser man at for å kunne implementere inkluderingsprinsippet i skolen som helhet, er dette noe man må arbeide med på ulike nivåer. Informantene trekker frem at støtte i kollegiet er vesentlig for å utvikle en felles kultur og visjon om den inkluderende undervisningen, samtidig som de også presiserer at de til tider savner tettere oppfølging og dialog med andre instanser rundt eleven. Dette samsvarer med forskningen til Mitchell (2020) og funnene til Tant og Watelain (2016) hvor det kommer frem at det er for lite samarbeid i og mellom institusjonene som helhet og at det mangler kvalitet på kommunikasjonen mellom de ulike instansene rundt elevene det gjelder. Dette går utover effektiviteten og opplæringstilbudet som elevene gis, eksempelvis ved at det er for få møter mellom lærere og spesialpedagoger (Tant og Watelain, 2016, s. 9).

For å kunne påvirke muligheten til å utøve en mer inkluderende undervisningspraksis blir det altså viktig å rette et blikk mot det sosiale miljøet elevene er en del av. Ved å se systematisk på inkluderingsprinsippet (Qvortrup & Qvortrup, 2018), vil man i større grad forstå viktigheten av å involvere alle partene rundt eleven, for i størst mulig grad å kunne få inkludert dem i undervisningen. Her blir klassens læringsmiljø, støtten i kollegiet og støtte

gjennom instansene rundt eleven sentrale holdepunkter for videreutvikling av skolens inkluderende undervisningspraksis.

## **Politikk**

Politikk og politiske styringer blir sett på som vesentlige faktorer når det gjelder arbeidet med inkludering i skolen (Haegele et al., 2021). Funnene viste oss at informantene mente synet på kroppsøvingsfaget burde endres, da politikere ofte omtaler faget negativt og nedlatende, på tross av at lærerne mener at det står i en særstilling når det gjelder sosial og kroppslig læring.

Mange elever forteller om hvor viktig det er å føle seg verdsatt og respektert i en gruppe. Dette viser at for å oppnå en følelse av å være inkludert må søkelyset rettes mot det sosiale læringsmiljøet elevene er en del av. På det institusjonelle nivået (Goodlad, 1979) må skolen være en plass som fremmer aksept for mangfold, på tross av elevenes karakteristikk, og for dette formålet er kroppsøvingen et ideelt fag (Hortigüela et al., 2022, s. 205). Ommundsen (2013) underbygger synet til informantene på viktigheten av faget og dets relevans for allmenndanningen i skolen. Han skriver at kroppslig læring gjennom deltakelse i motoriske aktiviteter og i et klassefelleskap vil ha en egenverdi hos elevene, i form av økt kroppslig bevissthet og selvrefleksjon (Ommundsen, 2013, s. 163). Ved å skape et mestringsorientert klima i kroppsøvingen, vil man som informantene nevner bidra til å gjøre kroppsøvingen til en inngangsbillett når det gjelder å ta del i andre aktiviteter og former for bevegelseskulturer på fritiden (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Dermed, for å kunne prege lærernes mulighet til inkludering i kroppsøvingsfaget, blir det viktig å styrke synet på faget på samfunnsnivå, ved å fremme viktigheten det har for elevenes allmenndanning. Da spesielt også de funksjonsnedsatte elevene i form av bedret fysisk og psykisk helse, i den grad man klarer å tilrettelegge kroppsøvingen som en arena for mestring, hvor de nedsatte elevene opplever å bli inkludert (Ommundsen, 2013, s. 163).

Forskningen til Olsen (2013) viser til at man har fått et skifte i læreplanen over tid, på bakgrunn av den utdanningspolitiske konteksten skolen befinner seg i. Dette samsvarer med informantenes utsagn, hvor de forteller at kroppsøving har forandret seg fra et mer prestasjonsrettet fag, til å bli et mer inkluderende fag. Dette innebærer at det bringer med seg en del utfordringer, da alle elevene på tross av deres forutsetninger skal inn i kroppsøvingens fellesareal. Block et al. (2013) skriver at en lærers holdninger til inkludering av elevene med nedsettelse kan preges av innholdet i læreplanen og hva man skal gjennom. Eksempelvis ved

læringsmål som: “lære seg en ferdighet, gjennomføre ...”. Dette stemmer overens med funnene til Tant og Watelain (2016), hvor ulike studier viser til at målene i læreplanen og i skolene ikke er oppnåelige, både for de friske og de nedsatte elevene (s. 9). En informant poengterer dette på denne måten:

*“Det er klart at man kan tenke at hvis man bare skal gjøre elevene glad og fornøyd er dette egentlig veldig enkelt i vårt fag!”*

Før det tilføyes at:

*“Men vi har jo også en læreplan vi skal igjennom, vi skal vurdere dem... Og der kommer jo utfordringene inn da.”*

På tross av uttalelsene om at dette opplevdes som utfordrende trakk lærerne igjen frem viktigheten av tolkningene man gjorde av planene. Selv om det er vanskelig å endre eller tilpasse aktiviteter ut ifra de rammene læreplanen setter, så er det i praksis opp til hver enkelt lærer å tolke og tilpasse målene til hver enkelt elev i undervisningen (Tant & Watelain, 2016, s. 9). I lys av Goodlad (1979) sine beslutningsnivåer ser man at for å kunne arbeide med læreplanens fremtredelsesformer er dette noe man må endre på samfunnsnivå, for å kunne påvirke det ideologiske og formelle nivået. Her kreves det en felles visjon og en felles forståelse av hva inkludering innebærer, samt lederskap på institusjonsnivå som arbeider aktivt for å få implementert dette i praksis i skolene (Goodlad, 1979; Mitchell, 2020).

I praksis kan de individuelle forskjellene som skapes på bakgrunn av lærernes ulike tolkninger av planene, føre til at det blir store forskjeller på de ulike skolene når det gjelder hvordan man arbeider med inkluderingen. For å trekke dette tilbake til diskusjonen om utdanning ser man her at den pedagogiske treningen som lærere får burde inneholde mer lærestoff relatert til inkludering. Utdanningsinstitusjonene må rette et større fokus mot inkludering i opplæringsløpet og sette av større midler til implementering av dette helt fra begynnelsen av (Hortigüela et al., 2022, s. 206). Ved å arbeide med inkluderingen systematisk, vil man på denne måten kunne skape et større rom for et likere tolkningsfellesskap, som vil kunne gjøre arbeidet med inkluderingen i skolen mer universell og mer i tråd med det ideologiske og formelle læreplannivået (Goodlad, 1979).

Direkte knyttet til politikk viser forskningen til Jerlinder et al. (2010) at lærere som er trygge i lærerrollen, som var klar over de ulike kravene som stilles til dem og som overkommer barrierer ved inkluderingen av de nedsatte elevene, var mer positive til inkludering generelt (s. 54). Så for å vise til hvordan politikk preger muligheten eller erfaringene man som pedagog har til inkludering av elever med nedsettelse, blir det viktig å rette et søkelys mot hvordan faget er lagt opp, synet samfunnet har på kroppsøving generelt, samt ressursene faget tildeles. Dette er faktorer som kan påvirkes gjennom beslutninger som tas på samfunnsnivå (Goodlad, 1979)

### **Ressurser**

Forskningen til Mitchell (2020) understreker at et høyt ressurnivå er vesentlig for å ha mulighet til å realisere en inkluderende skolehverdag. Dette i form av tilstrekkelig personale, tid, utstyr og fasiliteter utformet på en måte som gir elevene tilgang til aktiviteter og skolens fellesområder. Samtidig trekker han frem at det ikke kreves mer ressurser i vanlige skoler, enn hva det gjør på spesialskolene, da ressursene som tildeles er ment å følge elevene (Mitchell, 2020, s. 56). Informantene nevner at man trenger en omfordeling og et tilskudd av ressursene som gis, og i lys av teori er dette beslutninger som må tas på samfunnsnivå, for å kunne prege skolens institusjonsnivå (Goodlad, 1979). Ressursmangelen i skolen var et gjennomgående tema underveis i intervjuene, hvor lærerne trakk frem at dette i stor grad påvirket deres mulighet til å utøve en inkluderende undervisning. Lærerne problematiserte og belyste at de største utfordringene man møtte på, stort sett fantes på bakgrunn av begrensningene når det gjelder lærertetthet, tid og utstyr. Disse poengene belyser hvordan en av informantene mente det var ønskelig med:

*“Mer tid... færre elever og mindre grupper! Litt hjelp kanskje?”*

Hvor de tilføyer at

*“Vi har jo vært gjennom Covid og halve klasser, hvis du tenker tilbake på de øktene da så var det utrolig mye lettere å inkludere og se alle når du har 15 eller 20 elever!”*

Med bakgrunn i det jeg har diskutert tidligere ser man at færre elever i klassene vil bidra til å gi lærerne større rom for å tilpasse undervisningen til den enkelte eleven. Samtidig vil det bli lettere å organisere og vurdere elevene, noe som i praksis vil bety et økt utbytte av den



ordinære opplæringen hos elevene. Forventningen om å mestre den inkluderende undervisningen vil også kunne vise seg å blir større hos lærerne som får den ekstra hjelpen de trenger (Bandura, 1997). Videre viser også funnene til Tant og Watelain (2016) at intensive møter mellom lærere og andre instanser som foreldre, spesialpedagoger og kollegier, gjorde den inkluderende undervisningspraksisen på skolene bedre (s. 10). Informantene trakk dette frem som sentralt, og som de savnet mer av i deres egen skolehverdag.

Avslutningsvis som Jerlinder et al. (2010) understreker, er det faktum at selv om idrettslærere er opptatt av å støtte en fungerende inkluderende praksis, opplever de vanskeligheter med å implementere slik praksis på egenhånd. De trenger støtte fra god utdanning, strukturell støtte i form av utstyr og fasiliteter, støtte i ledelsen og støtte fra sine kolleger for å kunne tilby inkluderende undervisning (s. 55). Alle disse faktorene sees på som svært sentrale gjennom informantenes fortellinger, og både de interne og eksterne faktorene som preger lærernes muligheter, evner og holdninger til inkludering har i dette kapittelet blitt belyst.

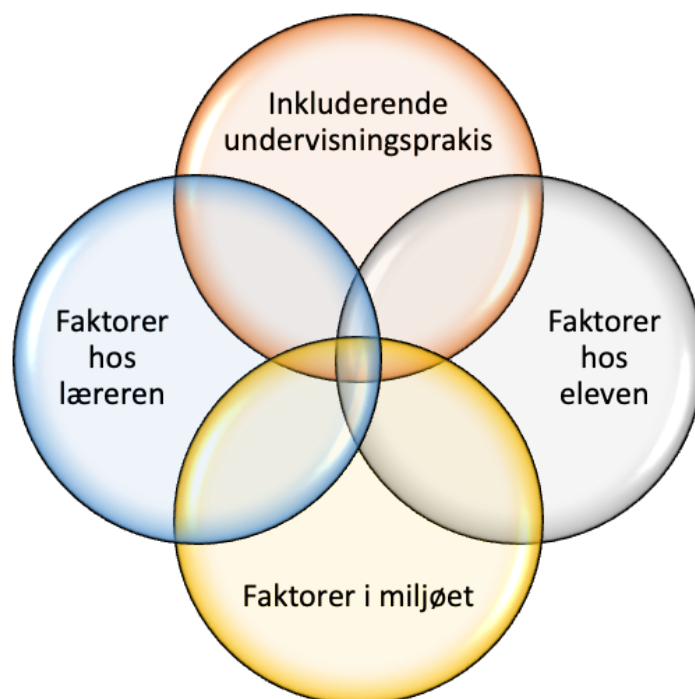
## 6. Konklusjon

Jeg vil nå trekke fokuset tilbake til oppgavens problemstilling og tematikk. Denne studien har hatt som formål å belyse noen grupper av lærere sine erfaringer når det gjelder inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfingsfaget. I denne delen skal jeg oppsummere drøftingens hovedfunn.

### 6.1. Oppsummering

Funnene viser at inkludering i skolen er et omfattende tema, som har utviklet seg i takt med utviklingen i samfunnet generelt (Berg, 2021; Haug, 2014; Magnússon, 2019; Olsen, 2013). I denne studien har jeg belyst hvordan lærere forstår inkluderingsbegrepets innhold, samt deres erfaringer med å arbeide med inkludering i skolen, med et spesielt fokus på involvering av funksjonsnedsatte elever i kroppsøvfingsfaget.

På bakgrunn av drøftingen har jeg komponert en modell, som viser til de ulike interne og eksterne faktorene (Block & Obrushnikova, 2007) lærerne mener bidrar til å påvirke deres evne og mulighet til å utøve en inkluderende undervisningspraksis. I kontrast til drøftingsdelen hvor jeg har forsøkt å skille faktorene i større grad, viser denne modellen til hvordan de ulike overordnede temaene i praksis påvirker og overlapper hverandre kontinuerlig, da de utspilles fra det samme komplekse fenomenet: *“inkluderende undervisningspraksis”*. Jeg vil heretter i korte trekk, oppsummere studiens funn på bakgrunn av denne modellen:



*Modell 2: Overlappingen mellom de kategoriserte temaene som påvirker den inkluderende undervisningen.*

### **Sammenhengen mellom faktorer hos læreren, eleven og miljøet**

For å kunne svare på “*Hvordan erfarer kroppsøvingslærere det å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget?*”, blir det viktig å se den inkluderende undervisningen i lys av flere forhold, både gjennom faktorer hos lærerne selv, hos elevene de underviser og miljøet elevene og lærerne er en del av.

Når vi diskuterte faktorer hos lærerne ble det sentralt å se på lærernes forutsetninger for å lykkes med undervisningen, hvor lærernes kompetanse og holdninger ble sett på som sentrale for deres undervisningspraksis (Tant & Watelain, 2016). Slik som funnene viser er det utfordrende å arbeide under fellesskolens ideologi, hvor alle elevene skal ha et rettferdig opplæringstilbud innenfor fellesskapets rammer. På tross av tildels mangelfulle kunnskaper om funksjonsnedsatte elever og ulike erfaringer hos informantene, viste de ingen tegn til negative holdninger til inkludering av denne elevgruppen i undervisningen. Dette synes å stå i kontrast til mye av forskningen på feltet (Hutzler et al., 2019; Tant & Watelain, 2016; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). De poengterte heller at de så på relasjonen til elevene, foreldrene og andre, som avgjørende for hvordan man klarte å inkludere dem i undervisningen. Her ser man hvordan lærerens holdninger og innsats når det gjelder

inkludering, henger sammen med elevenes innstilling og holdning til faget, samt miljøet eleven er en del av (Haegele & Zhu, 2017). Den siste kategorien som omhandlet ressurser viste seg å være en gjennomgående problematikk, som til stadighet påvirket de andre kategoriene. Lærerne trakk dette frem som utfordrende, spesielt når det gjaldt tilpasningene man fikk gjort som lærer, på bakgrunn av tiden og utstyret man hadde til rådighet, samt antallet elever i klassene. Denne studien har gitt et innblikk i hvordan de ulike kategoriene påvirker hverandre og at man må se dem i sammenheng for å kunne forklare hver enkelt kategori, og dens utfordringer og løsninger.

### **Sentrale holdepunkter og veien videre**

Et interessant funn i denne studien var at lærerne ikke i hovedsak fokuserte på faktorer hos seg selv og sin egen undervisning som det mest utfordrende, men at rammene rundt gjorde det vanskelig å tilpasse undervisningen, organisere aktivitetene og vurdere elevene. Dette rammespørsmålet ble derfor sett på som avgjørende når det gjaldt forventningene man hadde til å få inkludert alle elevene i undervisningen. Rammespørsmålet hos informantene i fokusgruppene underbygges av følgende sitat fra Engelsen (2015): “Uansett hvor vakkert formål og mål for virksomheten i skolen er formulert, kan ikke lærere og elever strekke seg lenger enn rammebetingelsene tillater.” (s. 258).

På tross av at spriket mellom idealer og praksis ble sett på som stort og utfordrende for lærernes praksis, er det interessant å se at lærerne også ga uttrykk for at dette bidro til å teste deres kreativitet, ved at de måtte være mer utforskende når det gjaldt organisering og modifisering av aktivitetene de gjennomførte. De poengterte at handlingsrommet for å være utforskende ble påvirket av elevgruppen man hadde og miljøet man klarte å skape i disse gruppene. Klarte man å anerkjenne mangfoldet og skape åpenhet rundt undervisningssituasjonene som oppsto, ble dette sett på som avgjørende for den inkluderende undervisningen. Dette samtidig som man klarer å implementere den inkluderende ideologien i skolens opplærings- og verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er også interessant å se at lærerne ikke legger stor vekt på sin følte kompetanse, når det gjelder forventningen om å mestre inkluderende undervisning, men heller fokuserer frem viktigheten av å prøve og feile. Dette ser jeg på som et viktig funn i denne studien. Inkludering er i hovedsak et undervisningsprinsipp man må arbeide helhetlig med, og som lærerne poengterer er det ikke direkte knyttet til teoretisk bakgrunn. Teori i seg selv kan ikke

skape inkludering. Det er gjennom et reflektert forhold til praksis at man lærer best, som Hargreaves og Fullan (2012) skriver: “practice drives practice, good practice drives even better practice.” (s. 152).

Med utgangspunkt i Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt teoretiske perspektiv på inkludering, ser man at inkluderingsbegrepet er komplekst og rommer vide dimensjoner. Engelsen (2015) viser til Stenhouse (1975) når hun trekker frem viktigheten av å utvikle forskende lærere. Når man arbeider som lærer er man en formidler som skal bidra til å videreutvikle de verdiene og normene som finnes i samfunnet. På denne måten blir innsikten og kunnskapen som elevene erverver, det som skal åpne nye dører mot verden og hjelpe dem videre på veien til å fornye vår felles kulturarv (Stenhouse, 1975, referert i Engelsen, 2015, s. 63). Det er på lærerens operasjonaliserte og instruksjonelle nivå det inkluderende arbeidet begynner (Goodlad, 1979). Informantene nevnte at de opplevde fokusgruppene og de reflekterende samtalerne de hadde i fellesskap som lærerike. Nettopp slike samtaler i grupper er gunstige å bringe videre, og gjennom en systematisk og spørrende holdning til eget lærerarbeid, vil man i fellesskap kunne utvikle og forbedre skolens praksis (Engelsen, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012).

Dette forskningsarbeidet har sett nærmere på kroppsøvfaget som arena for inkluderende læring, hvor erfaringer hos lærerne har vært det sentrale fokusområdet. Med tanke på veien videre blir det viktig å trekke frem at inkludering er komplekst og preges av mange ulike faktorer både hos individene som involveres, samt i miljøet individene er en del av. For å kunne forske på inkludering i skolen blir det som nevnt viktig å se på implementeringen av inkluderingsprinsippet i skolen som et helhetlig arbeid, hvor man retter et søkelys mot hvordan man arbeider med inkluderingen i ulike fag, samt skolen som helhetlig læringsmiljø. Lærerne i fokusgruppeintervjuene løftet frem viktigheten av å være utforskende og det å tørre og prøve og feile. Veien videre må preges av et ønske om å fortsette å være utforskende! På denne måten vil man kunne utvikle og forbedre skolens inkluderingspraksis. Lærere må være bevisst på egne holdninger til inkludering, samtidig som man er klar over at rammebetingelsene man arbeider under setter begrensninger for hvor inkluderende en skole kan være. En skole kan aldri være helt inkluderende eller helt ekskluderende, så det blir viktig å ha i tankene at inkludering som ideal i skolen, alltid er noe man må arbeide mot i fellesskap. (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

## 7. Litteraturliste

- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 15(3), 153-161. <https://doi.org/10.1080/11038120802022045>
- Asbjørnslett, M., Helseth, S. & Engelsrud, G. H. (2014). 'Being an ordinary kid' – demands of everyday life when labelled with disability. *Scandinavian journal of disability research*, 16(4), 364-376. <https://doi.org/10.1080/15017419.2013.787368>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: politics, theory, and practice*. SAGE Publications Ltd.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE Publications Ltd.
- Befring, E., Næss, K. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Belotto, M. J. (2018). Data analysis methods for qualitative research: Managing the challenges of coding, interrater reliability, and thematic analysis. *Qualitative report*, 23(11), 2622-2633. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3492>
- Berg, E. (2021). *Kroppsoving - med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Bergem, T. (2015). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Block, M. E., Hutzler, Y. S., Barak, S. & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. SAGE Publications Ltd.
- Bourne, M. J., Smeltzer, S. C. & Kelly, M. M. (2021). Clinical teacher self-efficacy: A concept analysis. *Nurse Education in Practice*, 52. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103029>
- Brandon, T. & Pritchard, G. (2011). 'Being fat': a conceptual analysis using three models of

- disability. *Disability & society*, 26(1), 79-92.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2011.529669>
- Brandvol, I. (2021, 20. Mars). Ber om karakter-stans i gym. *VG*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGM/ber-om-karakter-stans-i-gym>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryan, R. R., McCubbin, J. A. & van der Mars, H. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.164>
- Brørup, D. C., Søgaard, L. M., Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. IUP, Aarhus Universitet.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J. & Pedersen, O. K. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological methods & research*, 42(3), 294-320.  
<https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical education and sport pedagogy*, 17(4), 349-365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>
- Connors, C. & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability. *Disability & society*, 22(1), 19-33.  
<https://doi.org/10.1080/09687590601056162>
- Creswell, John W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson Educational Limited.
- Eggen, A. B. (2007). Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 150-163.
- Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009). Participation of students with physical disabilities in the school environment. *The American journal of occupational therapy*, 63(3), 264-272. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.3.264>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, Hvorfor?* (7.utg). Gyldendal Akademisk.
- Ertesvåg, F. (2013, 24. September). En av tre elever hater gym. *VG*.

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yW5qR/en-av-tre-elever-hater-gym>

- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical education and sport pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from Young People with Disabilities. *International journal of disability, development, and education*, 59(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 23(3), 245-260. <https://doi.org/10.1123/apaq.23.3.245>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Haegle, J. A. & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(4), 425-435. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1346781>
- Haegle, J. A. (2019). Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. *Quest*, 71(4), 387-397. <http://dx.doi.org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/00336297.2019.1602547>
- Haegle, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E. & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European physical education review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. Tavistock Publications.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Samlaget.
- Haugen, C. R. (2020). Teachers' experiences of school choice from 'marginalised' and 'privileged' public schools in Oslo. *Journal of education policy*, 35(1), 68-94. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1587519>
- Hortigüela-Alcalá, D., Bores-García, D., Barba-Martín, R. & González-Calvo, G. (2022). Yes, I have a disability. Does it prevent me from being a PE teacher? A qualitative approach from the point of view of future PE teachers and their families. *Sport*,



- education and society*, 27(2), 196-209.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1835855>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical education and sport pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Jenssen, D. N. (2017, 28. august). Blir veien til mens man går? *Stavanger Aftenblad*.  
<https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/42OgR/blir-veien-til-mens-man-gaar>
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/08856250903450830>
- Johannessen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen L. (2016). *Forskningsmetoder for Lærerutdanningene* (5.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.859818>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- 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-grunnopplaringe/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving. (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60.  
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Li, C., Wang, L., Block, M. E., Sum, R. K. W. & Wu, Y. (2018). Psychometric properties of

- the physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities—autism among Chinese preservice physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 159-174. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0086>
- Lincoln Y. og Guba E. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications Inc.
- Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-15. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.163>
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals - images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- 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., s. 214-253). Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. Utg.). Sage.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source-book* (2. utg.). Sage
- Mitchell, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* (3. utg.). Routledge.
- Morgan, D. (2019). *Basic and advanced focus groups*. SAGE Publications Inc.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2005: 8. (2005). *Likeverd og tilgjengelighet— Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Juris- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2005-8/id390520/?ch=1>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring. Rapport fra utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje — Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for*

- personer med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>
- O'Brien, D., Kudláček, M. & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: a European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.  
<https://doi.org/10.5507/euj.2009.004>
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3, 58-63.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opplæringsloven (1998). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringsloven (1998). *Rett til spesialundervisning* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Prince, E. J. & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International journal of inclusive education*, 17(3), 238-262.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Reina, R., Ferriz, R. & Roldan, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities. *Frontiers in psychology*, 10, Artikkel 2169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
- Saltkjel, T., Malmberg-Heimonen, I. & Tøge, A. G. (2021). Betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid for lærernes vurderinger av egen kompetanse til å tilpasse opplæring i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 15(2), 36-52.  
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2836>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

- Sim, J. & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality & quantity*, 53(6), 3003-3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg). Universitetsforlaget.
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. <https://doi.org/10.1123/apaq.27.4.275>
- St. meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Tant, M. & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational research review*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Thuen, H. (2010). Skolen - et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273-287. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/npt/2010/04/art05>
- Tripp, A. & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 8(1), 12-27. <https://doi.org/10.1123/apaq.8.1.12>
- Umhoefer, D. L., Vargas, T. M. & Beyer, R. (2015). Adapted physical education service approaches and the effects on the perceived efficacy beliefs of general physical education teachers. *The Physical educator*, 72(3), 361-381.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/#>
- Ware, H. & Schuelka, M. J. (2019). Constructing 'disability' in Myanmar: teachers, community stakeholders, and the complexity of disability models. *Disability & society*, 34(6), 863-884. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1580186>
- 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. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home–school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European physical education review*, 25(3), 830-846.

<https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>

Wilhelmsen, T., Sørensen, M., Seippel, Ø. & Block, M. E. (2021). Parental satisfaction with inclusion in physical education. *International journal of inclusive education*, 25(9),

1061-1078. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930>

## Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD

13.05.2022, 11:49

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

661035

### Prosjekttittel

Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i faget?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Paul Robert Sundar, paulrob@oslomet.no, tlf: 67237453

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sivert Modal, modalsivert@hotmail.com, tlf: 41385117

### Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 27.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

#### 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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse og aktualisere en problematikk mange lærere har opplevd gjennom sitt yrkesaktive liv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studien vil være å belyse og aktualisere en problematikk jeg har inntrykk av at mange lærere sitter med. Mange føler de ikke får den hjelpen de trenger når det gjelder tilrettelegging av opplæringen for elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Grunnlaget for en aktiv livsstil legges i skolen. Elever som opplever fysisk aktivitet som noe morsomt og positivt, og lærer viktigheten av det tidlig, vil kunne nyte godt av dette også senere i livet. Dette er spesielt viktig for de elevene som allerede faller utenom på grunn av fysiske barrierer. Så det blir nettopp lærernes jobb, i samarbeid med hjemmet, skolen og andre fagpersoner, og legge til rette for at disse elevene bryter barrierer og opplever glede ved det å være i aktivitet.

Problemområdet jeg ønsker å se nærmere på i dette prosjektet omhandler kroppsøvningslærernes erfaringer og mestringsforventninger i møte med inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget. Dette er et mastergradsprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er den ansvarlige institusjonen bak prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette at du er med på et gruppeintervju. Det er beregnet 60 minutter til intervjuet. Det vil inneholde spørsmål knyttet til erfaringer, utfordringer og løsningene man har som lærer, og det er ønskelig å få belyst kompleksiteten i en lærers hverdag. Intervjuet vil bli tatt opp gjennom lydopptak og transkribert elektronisk.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- I prosjektet er det kun student og veileder fra behandlingsansvarlig institusjon som vil ha tilgang til de innsamlede opplysningene.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli anonymisert gjennom koding i transkriberingen.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og personopplysninger vil ikke bli publisert.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i løpet av Mai, 2022. Ved prosjektslutt slettes opptaket.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger 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

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

- OsloMet: Paul Robert Sundar, [Paul-Robert.Sundar@oslomet.no](mailto:Paul-Robert.Sundar@oslomet.no). Evt, Sivert Modal, [modalsivert@hotmail.com](mailto:modalsivert@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no)

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.

Med vennlig hilsen

Paul Robert Sundar  
(Forsker/veileder).

Sivert Modal  
(Student)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3 - Intervjuguide

### **Introduksjon:**

#### **Spørsmål knyttet til bakgrunn**

Hvor lenge har dere jobbet som lærere? Hvor mange år har dere undervist i kroppsøving?

Hvilken utdanningsbakgrunn har dere?

Kan dere nevne eksempler på emner dere har hatt, kurs og fag som kan relateres til kroppsøving?

På hvilken måte har utdanningen dere tok gjort dere rustet til å møte utfordringene man møter i skolen?

Har dere erfaring fra ulike alderstrinn?

#### **Spørsmål knyttet til Forståelse**

Hvilke tanker har dere om tilpasset opplæring?

Hvilke tanker dukker opp hos dere når dere hører ordet inkludering?

Hvilken forståelse har dere av inkludering i kroppsøvingfaget?

Hvordan vil dere beskrive den gode kroppsøvingslærer?

#### **Spørsmål knyttet til erfaringer og utfordringer**

Hvilke erfaringer har dere når det gjelder elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving?

Hvordan opplevde dere det å tilpasse undervisningen for disse elevene?

Er det noen form for aktiviteter eller organiseringsformer dere i disse tilfellene har gode erfaringer med?

Har dere noen tanker om hvordan dere organiserer undervisningen for å skape samarbeid mellom elevene på tvers av klassene?

Og hva er det dere mener kan sette en grense for inkluderende praksis?

Er det noen situasjoner/hendelser i timene som har preget dere som lærere?

Hva er det med disse situasjonene som har gjort en tryggere, klokere eller mer oppmerksom? Og hvilke situasjoner i jobb får dere til å føle glede og mestring?

Hvordan har disse erfaringene preget deres mestringsopplevelse/forventning til mestring i nye situasjoner?

Har dere opplevd å føle at dere ikke strekker til som lærer i kroppsøving?

- Har dere noen tanker om hvordan dette kan prege deres motivasjon i jobben?
- Noen tanker om hvordan man kan løse en slik situasjon?

Hva tenker dere er viktig å vite om den/de elevene med funksjonsnedsettelse for å kunne planlegge timene?

Noen erfaringer med hvordan elever med funksjonsnedsettelse kan påvirke klassemiljøet?

Hvordan arbeider dere i deres klasser for å skape et inkluderende klassemiljø? Konkrete tiltak/eksempler?

Hvordan påvirker det som skjer i andre fag inkludering i kroppsøvingfaget? (Lærerarbeid i andre klasser, elevrelasjoner etc...).

Opplever dere at synet deres på kroppsøvingfaget har endret seg etter å ha undervist elever med funksjonsnedsettelse? Og evt. på hvilken måte?

Opplever dere at lærerplanen har endret seg? Hva slags betydning kan dette ha for inkludering?

Hva ser dere på som de største utfordringene når det gjelder inkludering i kroppsøvingfaget?

Hva ser dere på som viktige faktorer for å øke egen kompetanse og forventning om mestring i jobb?

Hva er ønskelig for dere som lærere å vite mer om for å kunne tilpasse undervisningen så de funksjonsnedsatte elevene kan inkluderes i større grad?

Har dere eksempler på tiltak som settes inn/ evt tiltak dere ønskes skal settes inn for å hjelpe dere med den inkluderende undervisningen i praksis?