

MASTEROPPGAVE

M1GLU18H

Mai 2023

Inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving

30 sp. oppgave

Marcus Skoge Nøringseth



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Studiens hensikt er å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvlingsundervisning. Bakgrunn for valgt tema er at det i tidligere forskning har blitt identifisert et gap mellom det som kommer frem av elevers erfaring og det som står skrevet i styringsdokumenter.

Oppgavens problemstilling er:

«Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere arbeidet med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvlingsundervisning? Hvilke faktorer mener de spiller inn for å lykkes i dette arbeidet?»

Tidligere forskning peker på at elever med funksjonsnedsettelse opplever manglende hjelp av lærere i kroppsøving, de føler i tillegg at de ikke blir inkludert i planleggingen. Det er også identifisert et gap mellom det som blir sagt om tilpasset opplæring i skolepolitisk sammenheng og det elever med funksjonsnedsettelse selv erfarer. I oppgaven er det presentert to motivasjonsteorier som skal bidra til å peke på ulike aspekt innenfor fenomenet. For enkelte lærere kan det sees på som vanskelig å tilrettelegge undervisningen for elever med andre forutsetninger fordi det kan gå utover de andre elevene i klassen.

I studien er det anvendt et semistrukturert kvalitativt intervju med tre kroppsøvlingslærere som alle har erfaring med elever med nedsatt fysisk funksjon. På bakgrunn av at studien undersøker erfaringer til mennesker vil oppgaven plasseres i et fenomenologisk perspektiv. I intervjuguiden ble det tatt utgangspunkt i temaene inkludering, tilpasset opplæring, medbestemmelse og tilhørighet.

Resultatene fra denne studien viser at lærere opplever ulike utfordringer når de arbeider med elever med fysiske funksjonsnedsettelse. For eksempel vil type og grad av nedsettelse kreve ulike former for tilrettelegging og tilpasset undervisning, dermed erfarer lærere ulike utfordringer når de skal tilrettelegge for disse elevene. Videre viser funnene i studien at et godt klassemiljø, lærerens forståelse av tilpasset opplæring og inkludering, samarbeid mellom lærer og elev, samt elevmedvirkning seg å være viktige faktorer for å lykkes i arbeidet med å inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse.

Abstract

The research question is:

"How do physical education teachers experience the inclusion of students with physical disabilities in regular physical education classes? What factors do they believe are important for success in this work?"

Previous research has shown that students with disabilities experience a lack of help from teachers in physical education, and they also feel that they are not included in the planning process. There is also a gap between what is said about adapted education in the context of education policy and what students with disabilities experience. The study presents two motivation theories that contribute to identifying different aspects of the phenomenon. For some teachers, it can be difficult to adapt the teaching for students with different abilities because it may affect the other students in the class.

The study used a semi-structured qualitative interview with three physical education teachers who all have experience with students with physical disabilities. Because the study examines people's experiences, the study will be placed in a phenomenological direction. The interview guide was based on the themes of inclusion, adapted education, participation, and belonging.

The results of this study show that teachers experience different challenges when working with students with physical disabilities. For example, the type and degree of disability require different forms of adaptation and tailored teaching, so teachers experience different challenges when adapting to these students.

Furthermore, the findings of the study show that a good classroom environment, the teacher's understanding of adapted education and inclusion, collaboration between the teacher and the student, as well as student participation, are important factors for success in the work of including students with physical disabilities.

Førord

Med det var fem år på lærerutdanningen ved OsloMet ved veis ende. Tiden har vært preget av nye vennskap, covid-19 og ikke minst god læring. Studenttilværelsen skal byttes ut med en lærerhverdag hvor nye bekjentskap skal stiftes. Jeg ser tilbake på læringsrike praksisperioder hvor skolene i både by og utenfor har ligget landlig til hvor mulighetene for læring har vært store. Dette tas med videre når jeg selv skal ut i læreryrket.

Først og fremst ønsker jeg å takke medstudenter for gode samtaler, samarbeid og ikke minst sosiale stunder. Takk til familie for støtte på alle områder under hele utdanningsløpet. Jeg ønsker også å takke veileder for god hjelp og støtte.

Avslutningsvis vil jeg takke mine informanter som har vært til stor hjelp i denne studien. Det hadde ikke vært mulig å gjennomføre denne oppgaven uten dere.

Oslo 15.05.23

Marcus Skoge Nøringseth

Innhold

1.	Sammendrag	2
2.	Forord	4
3.	1 Innledning	7
	1.2 Bakgrunn for valgt forskningsområde.....	8
	1.3 Avgrensninger og studiens struktur.....	8
	1.4 Problemstilling	9
4.	2 Begrepsavklaring og didaktisk innramming	10
	2.1 Funksjonsnedsettelse	10
	2.2 Inkludering i skolen.....	11
	2.3 Inkludering i kroppsøving	14
	2.4 Ekskluderende og segregerende skole.....	15
	2.5 Tilpasset opplæring	17
5.	3 Teoretisk rammeverk	19
	3.1 Vitenskapsteori.....	19
	3.2 Selvbestemmelsesteorien.....	20
	3.3 Målorienteringsteorien (Psykologisk læringsklima)	22
	3.3.1 Mestringsklima	23
	3.3.2 Prestasjonsklima.....	23
6.	4 Metode	24
	4.1 Forskningsdesign.....	24
	4.2 Valg av metode.....	25
	4.3 Kvalitativt intervju	26
	4.3.1 Semistrukturert fenomenologisk intervju	26
	4.4 Utvalg	27
	4.5 Innsamling av data	28
	4.6 Transkribering av data.....	30
	4.7 Analyse av data	31
	4.7.1 Tematisk analyse	32
	1. Bli kjent med datamaterialet.....	32
	2. De første kodene blir laget	33
	3. Finn temaer.....	33
	4. Kritisk gjennomgang av tema	34
	5. Definer og gi temaene navn	35

6.	Skriv rapporten.....	35
4.8	Gyldighet og pålitelighet.....	36
4.8.1	Gyldighet	36
4.8.2	Pålitelighet.....	37
4.9	Etiske vurderinger	38
4.9.1	Forskerens forforståelse og rolle.....	39
7.	5 Resultater og diskusjon 40	
5.1	Presentasjon av kategoriene	41
5.2	Gjør det lille ekstra (om inkludering).....	41
5.2.1	Presentasjon av- og kommentarer til resultater	41
5.2.2	Diskusjon	44
5.3	Jo flere ting en kan tilrettelegge jo mere trygg blir eleven (om tilpasset opplæring)	47
5.3.1	Presentasjon av- og kommentarer til resultater	47
5.3.2	Diskusjon	49
5.4	Hadde kanskje brukt det som en strategi (om medbestemmelse)	52
5.4.1	Presentasjon av- og kommentarer til resultater	52
5.4.2	Diskusjon	54
5.5	Elevrelasjon, viktig uansett. Ekstra viktig når man har en elev med andre forutsetninger (om tilhørighet)	55
5.5.1	Presentasjon av- og kommentarer til resultater (om tilhørighet).....	55
5.5.2	Diskusjon	57
8.	6 Avslutning 60	
6.1	Oppsummerende konklusjon.....	60
6.2	Studiens svakheter.....	63
6.3	Veien videre	64
9.	7 Referanser 65	
10.	8 Vedlegg 68	

1 Innledning

I overordnet del av læreplanen står det at skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. I arbeidet med å utvikle inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noen av kroppsøvingsfagets viktigste oppgaver er å stimulere og inspirere til livslang bevegelsesglede, samt gi elevene mulighet til en aktiv livstil basert på deres egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elever med fysisk funksjonsnedsettelse er en del av «alle». Det blir derfor viktig for elever med funksjonsnedsettelse at de også opplever bevegelses- og mestringsglede gjennom fysisk aktivitet på lik linje med andre elever. Fysisk aktivitet er ikke bare gunstig for den fysiske helsen, men også for det mentale og den sosiale utviklingen.

Tidligere studier har vist at lærere møter flere utfordringer i arbeid med elever med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving. Disse utfordringene kan ha sitt opphav i manglende kompetanse, kunnskap, erfaring, mangel på tilpasset utstyr, fasiliteter og utfordringer i samarbeid på tvers av lærere og instanser. Inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon kan for enkelte lærere bli sett på som vanskelig fordi de føler at det går på bekostning av andre elever (Standal & Rugseth, 2015).

I denne studien undersøkes læreres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvingundervisning. I studien er det benyttet en kvalitativ metode for å samle data om lærernes opplevelser, utfordringer og suksesser i dette arbeidet. Tidligere forskning viser at kroppsøvingslærere ofte har en positiv innstilling til inkludering, men at mangel på kunnskap, kompetanse og ressurser gjør gjennomføringen utfordrende (Digranes & Standal, 2019).

Studien kan forhåpentligvis bidra til å identifisere utfordringer, samt muligheter knyttet til tema som blir undersøkt. Dette kan gi innspill til hvordan inkluderingen kan bli bedre tilpasset de individuelle behovene til elevene med en annen forutsetning. Det skal ifølge (Berg, 2021) være fullt mulig å tilrettelegge kroppsøving på en måte som er inkluderende for alle uten at det går utover enkelte typer elever. Videre kan studien bidra til økt kunnskap om hvordan inkludere elever, både med og uten fysisk nedsatt funksjon i kroppsøving.

1.2 Bakgrunn for valgt forskningsområde

Først og fremst er valgt forskningsområde forankret i tidligere erfaringer fra praksisopplæring i lærerstudier og som lærervikar i grunnskolen. Disse erfaringene har dannet interessen for å se nærmere på temaer som inkludering og tilpasset opplæring. Det har i tillegg vært viktig å finne et forskningsspørsmål som er givende å skulle belyse, og ikke minst noe som gir kunnskap og kompetanse som kan brukes senere som ferdigutdannet lærer.

Tidligere forskning kan tyde på at det foreligger et gap mellom styringsdokumenter og det elever med nedsatt fysisk funksjon selv erfarer. Ifølge forskningen til Svendby og Asbjørnslett ønsker elever med nedsatt fysisk funksjon å ha en så normal hverdag som mulig, samt at de i stor grad ønsker å delta i kroppsøving på lik linje som de andre elevene (Asbjørnslett, 2015) (Svendby, 2013). Det foreligger likevel en tradisjonell praktisering av kroppsøving som kan virke segregerende for elever med andre forutsetninger. Tidligere forskning har satt søkelys mot elevers erfaring (Asbjørnslett, 2015), det er derfor interessant å se nærmere på hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har.

Elevers erfaring kan tyde på at flere elever med nedsatt fysisk funksjon opplever manglende følelse av tilhørighet, samt opplever i større grad utestenging (Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2018). Studien viser i tillegg at de aller fleste med fysisk funksjonsnedsettelse har et ønske om å bli inkludert på lik linje som alle andre. Andre har i mindre grad et ønske om å bli inkludert på bakgrunn av at de opplever utestenging, manglende følelse av mestring og negativitet fra medelever i deltakelse (Rekaa et al., 2018). Med bakgrunn i tidligere forskning vil det være hensiktsmessig å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har i arbeid med å inkludere elever med fysisk nedsatt funksjon i faget. Oppsummert er det dette som danner bakgrunnen for valgt forskningsområde.

1.3 Avgrensninger og studiens struktur

Denne studien ønsker å se nærmere på elever med funksjonsnedsettelse, nærmere bestemt en fysisk funksjonsnedsettelse, og hvordan de blir inkludert i ordinær kroppsøvingsundervisning. Det vil si at oppgaven retter seg mot kognitive friske elever, men med en fysisk funksjonsnedsettelse som har en tilhørighet i sin klasse. Det blir i oppgaven derfor brukt

betegnelser som *elever med nedsatt fysisk funksjon eller fysisk funksjonsnedsettelse*. Informantene i studien blir betegnet som *lærere* eller *deltakere* for å tydeliggjøre hvem det er snakk om.

I studiens innledning er bakgrunn og begrunnelse for forskningsområdet blitt beskrevet. Videre vil problemstillingen presenteres før begrepsavklaring og didaktisk rammeverk blir belyst. I det teoretiske rammeverket blir den vitenskapelige forankringen presentert, samt to teorien innenfor motivasjon. I oppgavens tredje kapittel vil metode blir presentert. Metodekapittelet vil inneholde begrunnelse for valg av metode, samt analysen av de resultatene som har kommet frem. I studiens fjerde kapittel vil resultater bli presentert, og diskutert i lys av tidligere forskning og teori. Det er i denne oppgaven valgt å slå sammen resultater og diskusjon for å unngå unødvendige gjentakelser som kan oppstå ved å splitte disse to delene. Oppgavens avslutning vil bestå av en oppsummerende konklusjon som tar opp studiens viktigste funn.

1.4 Problemstilling

Studiens tema og hensikt er å finne ut hvilke erfaringer kroppsøvlingslærere har med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvlingsundervisning. Det er ønskelig å få frem ulike perspektiver innenfor tema, både utfordringer og muligheter kroppsøvlingslærere møter i dette arbeidet. Med det tatt i betraktning kan problemstillingen utformes på flere måter. Studiens problemstilling er følgende:

«Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere arbeidet med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvlingsundervisning. Hvilke faktorer mener de spiller inn for å lykkes i dette arbeidet?»

For å svare bedre på problemstillingen i studiens avslutning er det hensiktsmessig å dele problemstillingen i to forskningsspørsmål.

- Hvordan har kroppsøvlingslærere erfart arbeidet med inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving?
- Hvordan har de jobbet med tilpasset opplæring og elevmedvirkning for å lykkes med å inkludere elevene med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving?

2 Begrepsavklaring og didaktisk innramming

I oppgavens andre kapittel vil vesentlige begreper bli beskrevet. Den didaktiske innrammingen vil i dette kapitlet også bli belyst. Det vil først bli presentert hva funksjonsnedsettelse er, og hvilken betydning det har for denne studien. Inkluderende og segregerende praksis vil ses på i sammenheng med kroppsøvingfaget. Til slutt vil tilpasset opplæring belyses i form av lovdata og tidligere forskning innenfor tema.

2.1 Funksjonsnedsettelse

Barn med nedsatt funksjonsevne er en sammensatt gruppe. De er svært ulike og vil dermed ha ulike behov på lik linje som funksjonsfriske barn og elever (Solli, 2017). Det er en uenighet i hva begrepene nedsatt funksjonsevne og funksjonshemning rommer, og litteraturen bruker begrepene litt om hverandre (Arnesen, Solli, & Kolle, 2017). Det er i denne studien viktig å oppklare hva som menes med begrepet funksjonsnedsettelse. Det som ligger i begrepet, vil være avhengig av hvilken kontekst det er i. I stortingsmelding nummer 40 blir nedsatt funksjonsevne beskrevet som tap eller skade i en av kroppens funksjoner (Sosialdepartementet, 2003). I denne studien er det fysiske tap eller skader i kroppens funksjoner som blir benyttet som definisjon. Som for eksempel nedsatt bevegelsesevne.

Begrepet funksjonshemning blir tolket på ulike måter, og hvordan begrepet tolkes vil påvirke hvordan det tilrettelegges for inkludering av elever med nedsatt funksjon ettersom det gir rom for ulike tiltak (Kassah & Kassah, 2014). Stortingsmelding nummer 40 understreker at funksjonsnedsettelse ikke trenger å bety varig funksjonshemning, men at begrepet kan forstås som relasjonelt begrep som viser et gap mellom individets forutsetninger og det omgivelsene forventer (Sosialdepartementet, 2003).

Funksjonsnedsettelse kan vise til begrensninger i individets funksjon, mens funksjonshemning er situasjonsavhengig og viser til begrensninger i omgivelsene (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Ut ifra det Tøssebro påpeker er det ikke nedsettelsen i seg selv som gjør individet funksjonshemmet, men samspillet mennesket har med omgivelsene rundt. I en relasjonell forståelse rettes arbeidet mot å minske utfordringer hos individet og systemet rundt (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Den relasjonelle tilnærmingen skal ifølge (Solli, 2010) være mer hensiktsmessig i arbeid med å skape inkludering for barn og unge med nedsatt funksjonsevne.

Foreligger det imidlertid en individuell forståelse av funksjonshemming er fokuset på individets mangler. Individet blir dermed betraktet som et offer for sin egen biologi. Det vil si at barnets skade eller mangler er utgangspunkt for tiltakene som blir satt inn. I en slik forståelse vil det kunne føre til tiltak der det forventes at det er barnet som skal tilpasse seg omgivelsene de er en del av, noe som kan føre til begrensninger for barnets mulighet for å bli inkludert (Kassah & Kassah, 2014).

2.2 Inkludering i skolen

Inkludering i skolesammenheng innebærer at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i et felleskap. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og se på mangfoldet som en berikelse og ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020a). (Svendby, 2013) beskriver inkludering som et tildeles politisk og pedagogisk begrep som er konstruert og realisert på ulike måter i henhold til hvilken tidsepoke begrepet har blitt brukt i. Det vil si at begrepet kan ha en rekke ulike betydninger innenfor det nivået eller området det blir brukt i. Med utgangspunkt i det er det ikke så uvanlig at inkluderingsbegrepet kan anses som til dels uklart (Svendby, 2013). For å prøve å skape en konkretisert betydning av begrepet har (Haug, 2014) delt inkluderingsbegrepet i 4 ulike utfordringer en møter på ved inkludering.

1. Sikre fellesskapet.
2. Sikre deltakelse.
3. Sikre medvirkning.
4. Sikre læringsutbytte.

Ved å sikre fellesskapet får alle elever være en del av det sosiale fellesskapet med sine medelever i en klasse. Ved å sikre deltakelse skal det gi muligheten til å delta i aktiviteter som oppleves meningsfulle, samtidig føle at en engasjerer seg i fellesskapet på en god måte. Som lærer er det her viktig å tilpasse til elevenes forutsetninger. Ved å sikre medvirkning får elevenes stemme en sjanse til å bli hørt og det skal noenlunde tas hensyn til de interesser elevene måtte ha. For å sikre læringsutbytte har alle elever rett til en opplæring som er tilpasset deres faglige og sosiale forutsetninger (Haug, 2014).

Å inkludere handler på mange måter om å verdsette forskjeller som et bidrag til et bedre og rikere samfunn. Inkludering av mangfold er å tolere det som er annerledes. Salamanca erklæringen snakker om inkludering i en skolepolitisk sammenheng. FN erklæringen handler om rettighetene til elever med spesialpedagogiske behov og sier at, alle barn har unike interesser, evner og læringsbehov som må tas hensyn til (Standal & Rugseth, 2015). Erklæringen understreker at vanlige skoler med en inkluderende praksis er det mest effektive for å jobbe mot diskriminerende holdninger, utvikle tolerante miljøer og et inkluderende samfunn. Med det tatt i betraktning påpeker Standal videre at det må lages et utdanningssystem som tar hensyn til det erklæringen sier (Standal & Rugseth, 2015, p. 15).

En utfordring er at det kan skapes et inntrykk av at inkludering er et tiltak som gjelder bare for elever med funksjonsnedsettelse eller andre spesialpedagogiske behov. Skolen og kroppsøvingfaget må tilrettelegge for at alle får delta, lære, oppleve felleskap og bli hørt. I skolen finnes det som mange andre steder fordommer mot det ukjente og det som er annerledes. Inkludering kan bli sett på som vanskelig fordi det å tilpasse eller ta hensyn til elever med en funksjonsnedsettelse kan gå utover de andre elevene (Standal & Rugseth, 2015, p. 17). Ved å inneha en slik tankegang som lærer kan det overdrive forskjellen mellom elever i skolen. Inkludering skal være et kjennetegn på god undervisning som tar hensyn til alle elever. Kjønn, etnisitet, overvekt og funksjonshemming kan ha betydning for hvilken grad kroppsøving blir erfart som inkluderende (Standal & Rugseth, 2015, p. 18).

En lærer i kroppsøvingfaget skal ideelt sett ha et blikk som er rettet mot aktivitetene, innholdet og organiseringen. Det for å finne ut av hva den enkelte elev har utbytte av å drive med, både på egen hånd og sammen med andre. Med utgangspunkt i det blikket kan læreren gjøre de tilpasninger som er nødvendige for å inkludere alle (Standal & Rugseth, 2015, p. 86).

Elevmedvirkning er et virkemiddel som brukes for å inkludere elevene i egen undervisning. Det er en viktig faktor grunnet elevers varierte interesser, og det kan virke motiverende at elevene får «deres» aktivitet på planen. Elever er ofte kreative og har gode forslag til aktiviteter. Deltakelse i planlegging kan også utvikle aksept og toleranse hos elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, p. 76). Dette kan sees i sammenheng med doktorgradsavhandlingen til Asbjørnslett fra 2015 som sier at bruken av elever i planlegging av undervisning bidrar til et bedre klassemiljø hvor flere føler seg inkludert (Asbjørnslett, 2015, p. 85).

Inkludering i skolen kan dessuten ikke skje uten at lærer tar hensyn til forskjeller og at det settes søkelys mot felleskapet. Forskjellighet blant elever skaper et heterogent klassemiljø. I den forstand blir dette sett på som en helt vanlig utfordring for dagens lærere i den moderne skolen. Lærere i skolen opplever at de ikke er godt nok rustet til å håndtere mangfoldet i klassene, og at det derfor kan sees på som en belastning fremfor en mulighet for læring (Standal & Rugseth, 2015, p. 98).

Inkluderingsbegrepet blir ofte brukt i ulike læreplaner, for eksempel i kroppsøving.

Inkluderingsbegrepet tilrettelegger for at det ikke er elevene som nødvendigvis skal passe inn i en bestemt ramme. Det er skolen og undervisningen som må endres og legges til rette for at det passer sammen med mangfoldet av elever som finnes i skolen (Haug, 2014). Det har tidligere vært forskjell mellom elevene som fikk gå på vanlig skole, og de som ikke fikk gå på skole, og dermed ble segregert. I 1992 ble det bestemt at alle norske spesialskoler skulle legges ned og implementeres med den ordinære grunnskolen. Dette førte til at alle elever med funksjonsnedsettelse skulle samles i den lokale skolen som da ble et sted for alle (Eriksen, 2012).

Selv om alle elever nå er samlet på samme skole vil det nødvendigvis ikke bety at det fører til inkludering. For å ivareta en inkluderende skole må det stilles høyere krav til elevenes læringsutbytte og undervisning (Haug, 2014; Standal & Rugseth, 2015).

Slik inkluderingsbegrepet er definert kan vi se mot tilpasset opplæring som en mulighet for å lykkes med inkludering i skolen. Tilpasset opplæring skal tilrettelegge for at alle elever skal oppleve motivasjon, lærelyst og troen på egen mestring. Skolen må gi alle elever like muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger står det i (Utdanningsdirektoratet, 2021a). På samme måte som vi tidligere så med inkluderingsbegrepet er tilpasset opplæring også delt mellom det pedagogiske og politiske. Ulike politiske vedtak og ideer har en åpenbar politisk intensjon. På den andre siden kan vi se at det pedagogiske ikke nødvendigvis endres med det politiske (Standal & Rugseth, 2015).

(Standal & Rugseth, 2015) skiller mellom en bred og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring. En bred forståelse av begrepet vil se på felleskapet og hvordan ulike tilpasninger kan fremme hele mangfoldet av elever i undervisningen. En smalere forståelse av begrepet vil kun se på enkeltindividet og gjøre endringer rettet kun mot denne eleven.

2.3 Inkludering i kroppsøving

Lærerens rolle i kroppsøvfingsfaget har stor betydning for en rekke faktorer i undervisningen. Lærerens syn på faget styrer i stor grad hvordan innholdet ser ut. Lærerens erfaring og måte å drive undervisning på har derfor mye å si for hvilke opplevelser elevene har av kroppsøvfingsfaget (Svendby, 2013). Læreren styrer i stor grad også hvem av elevene som blir inkludert og segregert (Standal & Rugseth, 2015; Svendby, 2013).

For å enklere forstå vanskeligheten av inkluderende kroppsøving er det viktig å introdusere de diskursene som finnes innenfor faget. Kroppsøvfingsfaget har over tid hatt ulike diskurser som har dominert. I dagens kroppsøvfingsundervisning preges det av aktivitetsdiskursen der de ulike aktørene innenfor skole og hjem deler samme oppfatning om at faget skal være en plass hvor ulike aktiviteter blir introdusert, som har som mål å drive med mest mulig aktivitet i undervisningen.

Aktivitetsdiskursen kan drives over til idretts og prestasjonsdiskursen som rettes mer mot ferdigheter og mister dermed fokusområdet der læring og utvikling hos alle står sentralt. For å oppnå inkludering og høyere grad av deltakelse vil det måtte bygges mer mot en evnediskurs i faget. Evnediskursen ser i større grad mot elevers forutsetninger, og lærer legger undervisningen til rette for elevers evner og forutsetninger (Berg, 2021).

I følge Asbjørnslett (2015) opplever elever med funksjonsnedsettelse manglende hjelp av lærere i kroppsøving. De føler at de ikke blir inkludert i planleggingen av undervisningen, samt hvordan de selv kan bli inkludert i undervisningen. Flere studier viser at det er viktig å lytte til eleven for å innhente forståelse og innsikt om deres utfordringer og situasjon, dette kan være med på å sikre et mer inkluderende kroppsøvfingsfag (Digranes & Standal, 2019). Barn med funksjonsnedsettelser ønsker å føle seg anerkjente og normale slik som andre barn. Elevene gir også uttrykk for at de ønsker å bruke sine evner og opplærte bevegelseskompetanse til å selv kunne tilpasse seg sin situasjon, samt ha innflytelse i planleggingen av kroppsøvfingsundervisning (Asbjørnslett, 2015).

Studien til Berg Svendby viser at elever med funksjonsnedsettelse er aktive i fritiden og ønsker å delta i kroppsøvfingsundervisningen. Elevene har mye kunnskap om egen bevegelsesevne, men også mye kompetanse og erfaring med ulike former for aktiviteter gjennom oppveksten (Svendby, 2013).

Elevene erfarer dog at deres kunnskap ikke blir ansett som nyttig. Elevene må ofte tilpasse seg selv for å bli inkludert. Mange opplever at de ikke blir inkludert, eller passer inn i kroppsøving slik faget er formet i dag (Svendby, 2013).

2.4 Ekskluderende og segregerende skole

En god del elever med funksjonsnedsettelse opplever at de ikke har like tydelige og meningsfulle mål i kroppsøving, i motsetning til deres medelever (Pocock & Miyahara, 2018). Deltakelse i kroppsøving kan derfor på mange måter føles som en ekskluderende inkludering. Ekskluderende og segregerende praksis kjennetegnes av elever som ikke deltar i felleskapet i klassen (Svendby, 2013).

Former av dette er for eksempel elever som blir tatt vekk fra klassen for å være sammen med en assistent. Når de andre elevene driver med aktiviteter i kroppsøvingsfaget kan elever bli tatt med på andre former av aktiviteter, for eksempel styrkerom eller sykkel. Det er andre tilfeller hvor elever blir hentet ut av fysioterapeuter istedenfor å delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen. Ved å ta eleven vekk fra den ordinære undervisningen kan det bidra til at følelsen av tilhørighet blir svekket (Svendby, 2013).

I undervisningssituasjoner foregår det ikke bare faglig læring, det er også et sted hvor det foregår sosial interaksjon mellom elever. På den sosiale arenaen i skolen er det vesentlig for elevene å ha kompetanse som gjør det mulig å etablere vennskap, slik at man fremstår som sosialt attraktiv for andre elever. For elever i skolen er det viktig «å være en av dem». Det innebærer å ha tilhørighet i en gruppe, dette er ikke nødvendigvis en stor gruppe. Det vil ofte være en subgruppe av et større felleskap slik som en klasse er (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det viser seg likevel at noen foreldre og lærere mener at å ta eleven ut av ordinær undervisning kan være med på å beskytte barnet ved å unngå negativitet blant de andre elevene (Standal & Rugseth, 2015). Standal og Rugseth (2015) mener at det vil være mulig å tilrettelegge for et inkluderende kroppsøvingsfag og samtidig opprettholde læringsutbytte for alle elever uten å måtte ta ut elever fra ordinær undervisning.

Berg (2021) understreker videre at det å stille krav til alle elever uansett funksjonsevne viser at en har tro på dem. Elevene kan dermed føle seg mer selvstendig og oppfatte seg selv som

ressurssterke, samt øke følelsen av mestring og det å føle seg som en del av felleskapet fremfor økt ekskludering og følelsen av forskjellighet (Berg, 2021).

Læreplanen er en faktor å se nærmere på når det gjelder inkludering og ekskludering av elever. Kjerneelementene i kroppsøving er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, samt uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ifølge Svendby Berg bygger disse tre kjerneelementene på en bred forståelse av begrepene om inkludering og tilpasset opplæring. Det vil si at hvis undervisningen er planlagt med variasjon og ulike måter å legge til rette for alle på, skal det i større grad kunne føre til læring og utvikling hos mangfoldet av elever (Berg, 2021).

Berg påpeker dog at hvordan læreren tolker læreplanen på kan få betydning for hvilke forventninger læreren har til elevene i kroppsøvingfaget. Om læreren legger opp til undervisning som innehar mye ballspill uten noen form tilpasninger til den enkelte, en såkalt tradisjonell måte, kan dette føre til at elever med funksjonsnedsettelse blir ekskludert eller segregert fra den ordinære undervisningen. Om læreplanen tolkes på en mer innovativ og åpen måte, kan det lettere legge til rette for flere av de ulike elevene, og de unngår i større grad å bli ekskludert (Berg, 2021).

Det viser seg at flere lærere tilpasser og definerer læreplanen på en måte som passer inn i deres egen praksis. Lærere mener at det er det som fungerer og at det er nok for at elevene lærer det de skal. En slik type praksis kan igjen være med på å ekskludere elever, og spesielt elevene med funksjonsnedsettelse (Berg, 2021). Videre påpeker Berg (2021) at arbeid med læreplanen på en profesjonell og mer åpen måte kan føre til en mer betydningsfull og inkluderende læringsarena for flere alle elever (Berg, 2021).

For å best mulig inkludere elever med nedsatt fysisk funksjon stilles det krav til universell utforming av skolebygg. For at barn og elever skal være inkludert må alle ha lik tilgang til bygninger og uteområder. For enkelte kan det være nødvendig med ekstra tilrettelegging, men med universell utforming oppnår vi inkludering og økt kvalitet for alle (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Universell utforming handler om flere forhold som for eksempel bygningsmasse og uteområde.

Nye skolebygg skal bygges etter kriteriene om universell utforming i forskrifter til plan og bygningsloven. Det er også krav om universell utforming i eksisterende bygg. Her kan andre forhold også ha betydning. Det vil si at skoler har et krav om universell utforming uavhengig om den er ny eller ikke. Videre sier utdanningsdirektoratet at universell utforming av skoler og barnehager handler om at bygningene og uteområder skal kunne brukes av alle, uavhengig av funksjonsevne (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det betyr å finne enkle, praktiske og estetiske løsninger som har en inkluderende funksjon.

En universell løsning vil sørge for at alle kan bruke samme inngang/utgang. Norges handikapforbund (NHF) legger på sine sider ut fakta om tilgjengelighet på norske skoler. Trapper uten ramper, dører som er tunge og vanskelige å bruke, mangel på heiser og utilgjengelige toaletter er eksempler på mangler som gjør at de som har nedsatt funksjon eller en hemning ikke kan bruke skolen. NHF viser til en landsomfattende kartlegging av 784 skoler i 2013. Undersøkelser sier at 78% av skolene hadde vesentlige mangler. Av de resterende 22% var det kun 3 skoler som tilfredsstilte de kravene som er satt om tilgjengelighet. De andre hadde mindre alvorlige mangler (Norges Handikapforbund, 2013).

2.5 Tilpasset opplæring

I overordnet del av læreplan står det at tilpasset opplæring skal vektlegge at alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, skal gis like muligheter til læring og utvikling. En avgjørende del er nettopp det at skolen møter alle elever med ambisiøse og realistiske forventninger for deres utvikling og læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Tilpasset opplæring skal i høyeste grad pågå i felleskapet i klassene, hvor det legges til rette for tilpasninger gjennom ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, ulike læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljø, vurdering og læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Tilpasset opplæring skal gjelde for samtlige elever og skal foregå i felleskapet. Om enkelte elever har behov for tilrettelegging utover den ordinære undervisningen, kan de gis spesialundervisning. Tilpasset opplæring er og har vært et sentralt pedagogisk prinsipp over lengre tid. Prinsippet blir beskrevet i alle deler av læreplanen, samt lovfestet gjennom opplæringslover (Brattenborg & Engebretsen, 2013, p. 161).

Prinsippet om tilpasset opplæring har stor betydning for lærerens arbeid, spesielt i planlegging og gjennomføring av undervisning. Det er derfor svært viktig for kroppsøvingslæreren å vite om elevenes fysiske og motoriske ståsted, og eventuell annen viktig kunnskap om hver enkelt elev (Brattenborg & Engebretsen, 2013). For at elever med funksjonsnedsettelse skal få tilpasninger i undervisningen må læreren åpne opp muligheten for at undervisningen differensieres. Det stilles likevel store krav til hver enkelt lærer og deres generelle og spesiell kunnskap om hver enkelt elev i arbeid med å legge til rette for læring og utvikling. Det kan også sees på som viktig at læreren, sammen med elevene vurderer undervisningen etter endte økt for å finne ut av hva som kunne endres og hva som fungerte (Brattenborg & Engebretsen, 2013, p. 167).

Det er med det ikke sagt at tilpasset opplæring er enkelt, det krever et stort ansvar fra skolen, lærere og andre aktører. Tilpasset opplæring sies å være «enkelte å definere, vanskelig å forstå og svært utfordrende og praktisere» (Standal & Rugseth, 2015).

I følge Berg Svendby (2013) er det indentifisert et gap mellom det som er blitt sagt om tilpasset opplæring i politisk sammenheng og det elevene selv erfarer (Standal & Rugseth, 2015; Svendby, 2013). En viktig faktor for å lykkes med tilpasset opplæring er å se på prinsippet som en prosess og et virkemiddel og ikke et mål i seg selv. Som lærer må man alltid tilegne seg ny og relevant kunnskap om elevene, samt samarbeide med andre aktører som berører elevenes sosiale, faglige og psykiske utvikling (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013, p. 61).

På samme måte som inkluderingsprinsippet kan prinsippet om tilpasset opplæring skilles mellom en smal og bred forståelse. En smal forståelse av prinsippet retter tiltakene i den tilpassede opplæringen mot enkeltindivider. En smal forståelse tar utgangspunkt i at det er den enkelte elev som har et problem som må fikses (Standal & Rugseth, 2015). En bred forståelse av prinsippet rettes mer mot felleskapet der pedagogiske tiltak blir brukt som nytte for alle innenfor felleskapet. Med en bred forståelse jobbes det med tiltak rettet mot læringsmiljøet i klassen i motsetning til direkte mot individet (Standal & Rugseth, 2015).

Forskningen til Pocock og Miyahara (2018) viser at ved å ha en bred forståelse av prinsippet blir flere elever inkludert i kroppsøvingsfaget. Det er mye på grunn av at inkluderende og tilpasset kroppsøving legger til rette for utvikling av motoriske og sosiale ferdigheter, samt bedre helse både fysisk og psykisk (Pocock & Miyahara, 2018). Har læreren i motsetning til det en smal forståelse av tilpasset opplæring, kan det kunne skape segregerende undervisning fremfor en

inkluderende praksis (Berg, 2021). Det er derfor viktig at det ikke bare er lærere som ser på tilpasset opplæring med bred forståelse. For å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget er det avgjørende at både elever og foresatte har en bred forståelse av prinsippet (Pocock & Miyahara, 2018).

3 Teoretisk rammeverk

I det kommende kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for studien dannes. Det vil innledningsvis pekes på oppgavenes vitenskapsteoretiske innsikt. Videre belyses to motivasjonsteorier. Ryan og Deci (2017) sin selvbestemmelsesteori som tar for seg indre og ytre motivasjon og målorienteringsteorien som tar for seg mestrings- og prestasjonsorientert klima.

3.1 Vitenskapsteori

Gjennom teori vil det komme frem ulike vitenskapelige syn på hvordan forskeren henter inn kunnskapen om virkeligheten og hva virkeligheten faktisk er. Det er derfor hensiktsmessig å kommentere hvilke vitenskapelige retninger denne oppgaven tar for seg. Et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er en antakelse om at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av den som forsker på virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 45). Som forsker blir det viktig å skille mellom egen virkelighet og virkeligheten som skal frembringe kunnskapen. I denne oppgaven er det ønskelig å forstå kroppsøvfingslæreres erfaringer med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Med bakgrunn i hvordan problemstillingen er utformet vil det derfor være viktig å se virkeligheten fra et prosessperspektiv der felleskaper og sosiale virkeligheter stadig er i bevegelse og utvikling. En sentral del av prosessperspektivet vil være å identifisere de sentrale aktørene innenfor felleskapet. Det vil sees på deres handlinger og hvordan disse skaper hendelser som beveger situasjonen i en spesiell retning over tid (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 38). Med utgangspunkt i at virkeligheten er noe som stadig er i utvikling kan konstruktivistisk vitenskapsteori være hensiktsmessig når kunnskap eller erfaringer skal fortolkes i den befatning den befinner seg i.

Sosial konstruktivismen sier at virkeligheten ikke er noe som er konstant over tid, det er noe som stadig er i endring. Mennesker som handler og samhandler vil skape dynamikk som gjør at fenomener endrer seg, for eksempel samspillet mellom elev og lærer. Dermed vil kunnskapen om virkeligheten alltid være begrenset av tid. Med en slik tilnærming vil det være umulig for

forskeren å skille seg helt fra objektet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) referer til Immanuel Kant som hevdet at mennesker aldri med full sikkerhet kan si at dette er slik objektet jeg studerer, virkelig er (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 49). I moderne vitenskapsteori er det blitt kalt konstruktivistisk nettopp fordi vi ikke nødvendigvis ser objektet slik det faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet. Vår forståelse av virkeligheten vil være en oppfatning av virkeligheten slik vi ser den, men ikke virkeligheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018). En annen form for konstruktivisme er fenomenologien som tar sitt utgangspunkt i at verden er slik den oppfattes av den enkelte. I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger «sanne» for den enkelte, det interessante er det å forstå den enkeltes oppfatning. Med tanke på problemstillingen i denne studien vil det være hensiktsmessig å se objektet med en slik tilnærming, det kan ha mye for seg når menneskers oppfatning av virkeligheten står i fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 50).

3.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2017) skiller mellom ulike former for motivasjon. Teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen forklares ved at en får materielle goder ved å utføre en handling. Indre motivasjon er selve drivkraften vi har til å utføre handlingen. Det sies at den ytre motivasjonen ikke er særlig verdifull grunnet dens korte effekt. Det kreves kontinuerlig stimuli for å opprettholde en slik type atferd (Deci & Ryan, 2017). Selvbestemmelsesteorien bygges på at vår atferd har et ønske om å dekke behov som ikke var der i utgangspunktet. Teorien bygger på tre indre psykologiske behov.

1. Selvbestemmelse (autonomi): Elever i skolen har et behov for å føle på selvstendighet og at de kan tenke, bestemme og handle på egen hånd. Derfor er det viktig at de opplever tilstrekkelig autonomi eller selvbestemmelse i det arbeidet de skal gjøre. Elevene må ha en følelse av at det de gjør i skolen er basert på frivillighet. Eksempler på det kan være at de selv er med på å bestemme aktiviteter eller hvordan ulike oppgaver skal løses. Aktiviteten som skal gjøres i skolen må for elevene også oppleves som meningsfulle. Autonomi er viktig for de kreative oppgavene og de som krever en større grad av tenking.

2. **Kompetanse:** Elever i skolen må føle at de mestrer og innehar evnen til å oppnå de målene de ønsker. Oppgavens innhold må kunne gi elevene følelsen av at de innehar den riktige kompetansen til å løse oppgavene, og samtidig oppleves som utfordrende. Behovet om kompetanse er avhengig av det sosiale i miljøet de er en del av. For å fremme den indre motivasjonen er det vesentlig å oppleve støtte og anerkjennelse i arbeidet. Dette kan gjøres via positive og støttende tilbakemeldinger både underveis og etter endt arbeid. Dette kan føres til oppmuntring slik at elevene får tro på det de gjør, og har fått til. I en slik prosess bidrar det til å bygge elevenes selvtillit på at de innehar den riktige kompetansen for å mestre oppgavene som blir gitt. Det gir også energi til å fortsette og tro på seg selv.

3. **Tilhørighet:** Opplevelsen av tilhørighet er sentralt i skolen, og står som en sentral del av selvbestemmelsesteorien. Relasjoner som oppleves positive, tillitsfulle, respektfulle og anerkjennende er betingelser for følelsen av tilhørighet. Elevene i skolen må ha følelsen av å bli sett for den de er og hvilket forutsetninger de har, og bli verdsatt uavhengig av det. Da er det større mulighet for integrering av regler og verdier slik at elever aksepterer de ytre påvirkninger for å nå et bestemt mål.

Studien til Deci og Ryan viser at de tre behovene er det viktigste for å tilfredsstillere en høy kvalitet av vår indre motivasjon. Hvis disse behovene er tilfreds, blir vi motiverte, produktive og fornøyde. Disse tre faktorene spiller en sentral rolle for at den indre motivasjonen skal oppstå. Indre motivasjon kan ikke påføres andre, men en lærer kan tilrettelegge for at det skal oppstå gode utviklingskår for elevers indre motivasjon. Teorien kan dermed avdekke hvordan lærere arbeider med å tilrettelegge undervisning for å øke motivasjon til elever med nedsatt fysisk funksjon, dette kan i tillegg bidra til økt inkludering. Studien er en empirisk utviklet teori innenfor den fenomenologiske tankegangen til motivasjon (Deci & Ryan, 2017). Den tar utgangspunkt i at mennesker har et behov for å lære, utforske og være aktivt søkende i kontakt med det sosiale fellesskapet (Deci & Ryan, 2017).

3.3 Målorienteringsteorien (Psykologisk læringsklima)

Målorienteringsteorien er en motivasjonsteori som tar for seg hvordan individets motivasjon påvirkes av sosiale situasjoner. Ifølge teorien påvirkes motivasjon gjennom deres tanker og følelser, som igjen påvirker deres læring og prestasjoner. Med andre ord, målorientering handler om hvordan individets motivasjon er knyttet til deres oppfatninger av og reaksjoner på sosiale situasjoner, og hvordan dette påvirker deres prestasjon (Roberts, 2012).

Innenfor målorienteringsteorien er begrepet "psykologisk læringsklima" en av de tre konseptene som brukes for å danne grunnlaget for teorien. Læringsklimaet påvirkes i stor grad av de læringsstrategiene som benyttes. For elever med fysisk funksjonsnedsettelse kan dermed deres psykologiske behov direkte bli påvirket av læringsklimaet de er en del av, samt hvilke strategier kroppsøvingslærere benytter i arbeidet med inkludering.

Klimaet i en klasse har en betydelig innvirkning på elevenes personlige verdier og deres følelser av glede, kjedsomhet og engasjement. Dette kan igjen påvirker deres motivasjon og tilnærming til fysisk-motoriske læringsoppgaver. Læringsklimaet har en viktig rolle for hvordan elevene opplever og håndterer ulike oppgaver (Ommundsen, 2006).

I alle læringssituasjoner oppstår det en atmosfære som kan forstås på ulike måter. Læreren kan bevisst eller ubevisst skape en læringsatmosfære med elevene gjennom kommunikasjon, samhandling og gjennom hvordan situasjoner i kroppsøving er strukturert og tilrettelagt. Innenfor læringsmiljøer kan man skille mellom to forskjellige, mestingsorientert og prestasjonsorientert klima. Forskjellen ligger i hvordan elevene får tilbakemeldinger, hva som er grunnlaget for anerkjennelse og ros, valgmulighetene elevene har, hvordan oppgavene er strukturert, hvordan elevene grupperes og hvordan elevene ser på samspillet dem imellom i en læringssituasjon (Ommundsen, 2006).

3.3.1 Mestringsklima

I et mestringsorientert klima er læreren opptatt av å skape et miljø der alle elever har muligheten til å utvikle seg og oppnå suksess. Dette innebærer at læreren er mer interessert i å fremme elevens fremgang og innsats enn å sammenligne elevene med hverandre. I stedet for å vurdere elevene ut fra et absolutt nivå, vil læreren fokusere på den individuelle utviklingen av hver enkelt elev, og hjelpe dem til å nå sitt fulle potensiale.

I dette miljøet vil elevene oppleve at de blir sett, hørt og verdsatt, uansett hvor de befinner seg på læringskurven. Læreren vil også gi tilbakemeldinger og oppgaver som er tilpasset elevenes ferdighetsnivå, slik at elevene kan oppleve mestring på en jevnlig basis. For elever med fysisk funksjonsnedsettelse kan dette bidra til å øke motivasjon og selvtillit, samt skape en positiv læringsopplevelse som kan ha langvarige positive effekter på deres personlige utvikling (Ommundsen, 2006).

Videre er det i et mestringsklima vesentlig at elevene får velge og ha innflytelse på hva de vil lære og hvordan de skal trene på det. Dette er i tråd med det selvbestemmelsesteorien sier om autonomi. I et mestringsorientert miljø er det viktig for lærere å akseptere elevenes prøving og feiling, samt å bruke ulike former for gruppearbeid for å fremme samarbeid gjennom sosiale oppgaver. Samarbeid er en viktig del av et slikt læringsmiljø, da elevene kan arbeide sammen mot mål og dra nytte av hverandres styrker. I et mestringsorientert klima vil samarbeid stå sterkt posisjonert, rivalisering blir dermed i større grad fraværende (Roberts, 2012).

3.3.2 Prestasjonsklima

I et prestasjonsorientert klima er det viktig å vinne og bli ansett som den beste. I dette miljøet er elevene opptatt av konkurranse og rangering i forhold til hverandre. Læreren gir ofte mest ros og anerkjennelse til de elevene som gjør det best, og det er liten toleranse for prøving og feiling. Valgfriheten er begrenset, og læreren har en mer styringsrolle i undervisningen. Samarbeid mellom elever er ofte begrenset, og rivalisering er mer fremtredende.

Den største forskjellen mellom læringsmiljøene er hvordan læreren definerer og måler suksess. I et mestringsklima vil suksess være basert på elevenes individuelle utvikling og fremskritt, noe som i større grad vil bidra til inkludering av elever med andre forutsetninger. I et prestasjonsklima vil suksess måles hovedsakelig i forhold til andre elever, noe som kan sees på

som uheldig for elever med en fysisk nedsettelse. I et mestringsklima vil lærere og elever prøve å sette realistiske og individuelle mål for læring, og arbeide sammen for å nå sine mål. I kontrast vil et prestasjonsklima fremheve konkurransedyktighet og ha et mål om å oppnå høy prestasjon i aktivitetene. Dermed vil suksess og måloppnåelse være definert og målt forskjellig, avhengig av det overordnede læringsmiljøet som er etablert (Ommundsen, 2006) & (Roberts, 2012).

4 Metode

I metodekapitlet vil det fremlegges hvilke metoder som er brukt for å belyse problemstillingen. Redegjøring av oppgavens forskningsdesign og valg av metode vil bli beskrevet, samt presentasjon av det kvalitative forskningsintervjuet, dens utvalg, innsamling av data og analyse.

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet til en oppgave kan på mange måter sees på som oppgavens byggekloss. Forskningsdesignet bestemmer hvordan oppgaven gjennomføres og hvilke valg som må tas hensyn til avhengig av forskningsdesignet. Et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er at man skal velge det forskningsdesignet som er best egnet til å belyse problemstillingen eller forskningsspørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 61). Det er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) ikke mulig å studere virkeligheten direkte. I beste fall kan man studere menneskers forståelse og tolkning av virkeligheten. Alt dette trekker i retning av et forskningsdesign rettet inn mot å forstå enkeltmenneskers og gruppers fortolkning av virkeligheten. Det blir viktig å ha et forskningsdesign som vektlegger den spesifikke konteksten, siden kunnskap er avhengig av hvor og når den er skapt (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 61). Denne oppgaven ønsker å belyse hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Oppgavens forskningsdesign blir da kvalitativ med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske studier kan beskrives som den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 76).

4.2 Valg av metode

Kvalitativ forskning tar sikte på å undersøke og forstå menneskelige opplevelser og fenomener på en grundig og helhetlig måte. Kvalitative forskere bruker ofte forskjellige teknikker for å samle data, som for eksempel intervjuer, observasjoner og analyser av dokumenter og andre typer materiale. En av hovedintensjonene med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå den sosiale virkeligheten fra perspektivet til de som lever i den. Kvalitativ forskning kan også sette søkelys på hvordan ulike grupper av mennesker opplever og fortolker ulike sosiale fenomener og strukturer. På denne måten kan kvalitativ forskning bidra til å gi en mer helhetlig og mangfoldig forståelse av menneskelige erfaringer og fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018).

Gjennom grundig utforskning og analyse av kvalitative data kan det oppnås en dypere innsikt i menneskelige opplevelser og fenomener, og bidra til å utvikle mer effektive og målrettede tiltak for å møte ulike samfunnsmessige utfordringer og behov (Postholm & Jacobsen, 2018). I studien skal kroppsøvlingslæreres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse hentes frem. Det blir derfor naturlig å velge en kvalitativ metode med bakgrunn i det Postholm og Jacobsen (2018) sier.

Innenfor den kvalitative metoden finnes det ulike retninger å gå for å samle inn nødvendig data. Med bakgrunn i oppgavens problemstilling er det ønskelig å snakke direkte med aktører innenfor kroppsøving om deres erfaringer. Det ble naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Kvalitativt forskningsintervju som metode tilrettelegger for å hente deltakerens erfaringer og opplevelser. Den søker en rikere og grundigere beskrivelse av fenomenet fremfor generaliserbare funn (Kvale & Brinkmann, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) sier videre at et forskningsintervju har som intensjon å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk. I et fenomenologisk intervju er kravet til deltaker at de har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen, 2018).

Med utgangspunkt i problemstillingen og retningen av de metodiske valgene la det opp til at studien ble en liten-N studie. En liten-N studie henviser til den type design der forskeren konsentrerer seg om et lite antall enheter (deltakere) (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 74). En liten-N studie får deltakerne til å gå enda mer i dybden på sine erfaringer rundt tematikken som forskes på. Kvale og Brinkmann (2018) benytter seg av begrepet «tykke beskrivelser» når de forklarer

fordelene ved å benytte seg av kvalitativt forskningsintervju. Ved å bruke en liten-N studie vil det i større grad gi en rikere forståelse av forskningsspørsmålet og enklere få frem de tykke beskrivelsene slik som Kvale og Brinkmann påpeker (Kvale & Brinkmann, 2018).

4.3 Kvalitativt intervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen, men som et mer profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 42).

Et semistrukturert fenomenologisk intervju kan være en passende tilnærming for å undersøke menneskers opplevelser og erfaringer med et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018);(Kvale & Brinkmann, 2018). Den delvis strukturerte intervjuguiden vil gi rammer for intervjuet, samtidig som de åpner opp for spontane og uventede svar fra intervjuobjektet. Ved å ta opp intervjuet på lyd, kan man fange opp nyansene i intervjuobjektets svar, inkludert tonefall, pauser og andre viktige elementer som kan gi innsikt i opplevelser og erfaringer til intervjuobjektet.

Etter at intervjuet er tatt opp, er det viktig å transkribere det ordrett for å sikre nøyaktighet og presisjon i analysen. Transkripsjonen vil danne grunnlaget for videre analyse, der man kan undersøke og kategorisere intervjuobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.3.1 Semistrukturert fenomenologisk intervju

Semistrukturert fenomenologisk intervju er en kvalitativ forskningsmetode som tar sikte på å forstå og beskrive den subjektive opplevelsen av et bestemt fenomen i en persons liv. Metoden involverer å intervjuere deltakere om deres erfaringer og opplevelser av fenomenet, og deretter analysere og tolke dataene for å finne felles temaer og meningsinnhold. Forskeren innhenter vanligvis data i slike studier gjennom intervju som blir transkribert. Kravet til deltakeren er at de har erfart fenomenet som skal forskes på. Fenomenologi er opptatt av å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan». Forskeren må i et semistrukturert fenomenologisk intervju dermed stille spørsmål som inneholder både hva og hvordan i intervju med deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 118).

Semistrukturerte intervjuer er en type forskningsmetode som har som mål å forstå intervjuedes perspektiv. I motsetning til et strukturert intervju, der forskeren følger en fastsatt spørsmålsliste, gir det semistrukturerte intervjuet en større grad av fleksibilitet og mulighet for å tilpasse seg situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Forskeren har noen forhåndsbestemte temaer og spørsmål i tankene, men er åpen for å la deltakeren introdusere nye temaer eller perspektiver som kan oppstå underveis i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018). I løpet av et semistrukturert intervju skjer det en kontinuerlig utveksling mellom forskeren og deltakeren. Forskeren stiller spørsmål der det er naturlig, og er opptatt av å lytte til å forstå intervjuedes synspunkt. Dette kan bidra til å skape en følelse av tillit og åpenhet i samtaler, som igjen kan føre til at deltakere åpner seg og deler mer informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

Underveis i samtalen kan forskeren analysere og tolke deltakerens svar, og stille oppfølgingsspørsmål som kan føre til en dypere forståelse av temaene som diskuteres. Det kan også være situasjoner der forskeren stiller spørsmål som hun eller han ikke hadde tenkt på forhånd, men som blir relevante ut fra det deltakeren sier. Denne gjensidige utvekslingen av informasjon og perspektiver kan føre til kunnskap som konstrueres i løpet av intervjuet, er av høy kvalitet og relevant for forskningsprosjektet. Semistrukturerte intervjuer brukes ofte i fenomenologiske studier, der det er viktig å forstå og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer på en dyp og omfattende måte (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.4 Utvalg

Hensikten med kvalitative studier er at det i større grad ønskes å gå i dybden med få deltakere for å oppnå større forståelse av fenomenet som undersøkes. Utvalgsriteriene er derfor viktige i kvalitative studier, og det er vanlig å bruke strategiske utvalg for å sikre at deltakerne kan bidra med relevant informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

I denne studien var utvalgsriteriene at deltakerne skulle være lærere med erfaring fra kroppsøvingfaget der de hadde hatt en eller flere elever med en fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær undervisning. Ved å sette søkelys på lærere som har erfaring med dette, kan studien gi innsikt i hvordan inkludering av elever med nedsatt funksjon fungerer i praksis, og hvordan lærerne kan tilpasse undervisningen for å møte disse elevenes behov. Det er verdt å merke seg at

det ikke var satt noen krav til en spesifikk diagnose eller hvilken type funksjonsnedsettelse elevene hadde. Dette gjør det mulig å undersøke hvordan inkludering fungerer for et bredt spekter av elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, samt mulighet til å identifisere felles utfordringer og suksessfaktorer på tvers av diagnoser og funksjonsnedsettelse. Et av kravene var dog at elevene måtte være en del av en vanlig klasse. Det for å øke forståelsen av lærernes erfaringer med inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon i ordinær undervisning.

For å finne mulige deltakere ble det først tatt kontakt med utvalgte skoler der det var kjent at en eller flere elever hadde nedsatt fysisk funksjon. Ved hjelp av skolen ble det etablert kontakt med mulige deltakere som fikk presentert prosjektet og ble spurt om de var interessert i å delta. Til slutt ble det valgt tre deltakere som alle oppfylte de fastsatte kriteriene. Det er verdt å merke seg at ingen av lærerne arbeidet på samme sted og at de befant seg på ulike steder i landet.

4.5 Innsamling av data

For å samle inn data til denne studien ble det gjennomført semistrukturerte fenomenologiske intervjuer med nøye utvalgte informanter, hovedsakelig lærere, i kjente omgivelser. Det var viktig for forskeren å sikre en trygg og komfortabel situasjon for deltakerne, derfor fikk de selv velge stedet hvor intervjuet skulle foregå. Før intervjuene ble utført, utarbeidet forskeren en presis intervjuguide basert på det teoretiske rammeverket som skulle brukes i studien. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det vesentlig at forskeren setter seg godt inn i tematikken for intervjuet. Lesing av teori i tilknytning til området som oppmerksomheten rettes mot i intervjuet, vil hjelpe forskeren til å utforme tema og spørsmål til intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er for å enklere kunne trekke ut relevante temaer som forskeren ønsker svar på i intervjuet.

I gjennomførelsen av intervjuet ble det benyttet en mobiltelefon som lydopptaker. Det var viktig å teste utstyret grundig på forhånd for å unngå at tekniske problemer skulle hindre datainnsamlingen. Intervjuguide og utstyr ble dermed testet for å sikre at det fungerte etter sin hensikt. Testen ble utført med en person innenfor skolesektoren, men som ikke oppfylte de bestemte kriteriene. Hensikten med intervjuet var å teste intervjuguiden og å lytte til opptaket i etterkant for å vurdere lydkvaliteten, språkbruken og eventuelle andre faktorer som kunne påvirke

datainnsamlingen. Intervjuguiden ble utformet på en måte som sikret at alle deltakerne fikk presentert informasjon om prosjektet og hva svaret deres skulle brukes til.

Personvern og anonymitet ble også grundig gjennomgått både før og under intervjuet, og det ble underskrevet en samtykkeerklæring før intervjuet. Intervjuet startet med spørsmål om deltakernes utdanning og arbeidserfaring. Det ble også valgt å starte samtalen med en mer uformell prat for å skape en trygg atmosfære og øke muligheten for åpenhet senere i intervjuet når mer relevante temaer ble berørt.

Det første intervjuet tok sted på deltakers arbeidsplass og varte i omtrent 30 minutter. Læreren svarte godt og beskrivende på spørsmål som ble stilt. Intervjuet bar preg av en naturlig flyt. Intervjuguiden ble brukt som et verktøy for å minne om hvilke temaer vi var innom til enhver tid. I etterkant av intervjuet ble det gjort noen små endringer i intervjuguiden på bakgrunn av deltakerens anbefaling.

Intervju med deltaker nummer to varte i underkant av 30 minutter og tok også plass på lærerens arbeidsplass. Spørsmålene i intervjuguiden ble noe mer brukt enn i det første intervjuet. Deltaker svarte relativt kort og konsist på spørsmålene og hadde mye spennende erfaring med tema. Som forsker ble det stilt oppfølgingsspørsmål i ren nysgjerrighet, det for å oppnå dybde, detaljrik og mer nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 122).

Det siste og tredje intervjuet var det eneste som fant sted via teams grunnet geografisk avstand. Intervjuet varte i omtrent 40 minutter og var det som nærmest kan kategoriseres som en vanlig samtale. Likevel ble det forsikret om at samtalen bevegte seg gjennom temaene fra intervjuguiden. Spørsmålene ble dermed svart på naturlig gjennom intervjuet og oppfølgingsspørsmål ble stilt der det var nødvendig. Det ble i dette intervjuet også diskutert andre faktorer innenfor studiens tema som ikke var planlagt via intervjuguiden, men som i stor grad er relevant.

Med tanke på at det ene intervjuet ble gjort via teams kan det nevnes at kvalitative intervjuer som finner sted over internett kan miste en grad av personlige kontakt, dette kan påvirke kvaliteten på dataene som samles inn. I tillegg kan deltakerne føle seg mindre trygge og mindre villige til å dele sensitive og personlige opplysninger, spesielt om de ikke kjenner forskeren fra før. For forskeren kan det med slike intervjuer være vanskelige å tolke og analysere kroppsspråk og andre

verbale signaler i et internettbasert intervju, dette kan føre til en mindre helhetlig forståelse av informantens holdninger og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2018).

Til tross for eventuelle utfordringer, kan internettbaserte intervju ha noen fordeler, som for eksempel å kunne delta fra ulike geografiske områder (Postholm, 2010). Selv om det siste intervjuet ble gjort via internett, var det lite merkbart forskjellig fra de tidligere intervjuene. De tre intervjuene ble gjennomført over en periode på to uker.

4.6 Transkribering av data

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst.

Transkripsjonens konstruksjonsmessige natur fremgår ved å se nærmere på deres pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2018, p. 210). For å sikre lydopptaket under intervjuet ble det benyttet en applikasjon fra nettskjema.no som er utviklet og driftet av Universitetet i Oslo.

Applikasjonen sendte lydfilene kryptert til nettskjema.no. For å få tilgang til filene må man logge inn med et Feide-brukernavn og passord. Det var ikke mulig å spille av filene på mobile enheter etter at lydopptakene var gjennomført.

Videre ble lydopptakene avspilt gjennom nettskjema.no sine sider, hvor de ble anonymisert og transkribert. Det vil si at alle personopplysninger og annen informasjon som kan identifisere intervjudeltakerne, ble fjernet fra lydopptakene før de ble transkribert. På denne måten kunne forskeren sikre at informasjonen som samles inn, var anonym og konfidensiell.

Kvale og Brinkmann (2018) påpeker viktigheten av at intervjuene er så nøyaktig som mulig. Dette innebærer å fange opp både det som blir sagt, pauser, endringer i tonefall og kroppsspråk. Videre sier de at finnes ulike måter å transkribere intervjuer på, og at det er viktig å velge en metode som passer for det konkrete forskningsprosjektet. For denne studiens del innebærer det en ordrett transkripsjon, der alle ytringer og pauser blir transkribert så nøyaktig som mulig. Det er også viktig å være kritiske til egne forståelser og la datamaterialet snakke for seg selv. Det betyr å unngå å tolke eller trekke konklusjoner for tidlig (Kvale & Brinkmann, 2018).

Transkribering av intervju med deltaker en ble cirka 1600 ord. Transkribering av intervju med deltaker to ble cirka 2000 ord og transkribering av intervju med deltaker nummer tre ble cirka 1500 ord.

4.7 Analyse av data

Kvalitative analysemetoder har som hovedformål å systematisere og gjøre det innsamlede datamaterialet forståelig. Dette kan gjøres gjennom ulike former for analyse, hvor den deskriptive analysen ofte utgjør en viktig fase i analysen. Denne fasen handler om å strukturere og organisere materialet slik at det kan presenteres på en klar og forståelig måte for andre forskere eller lesere. I kvalitative studier kan datamaterialet være svært omfattende, og det kan være vanskelig å holde oversikt over alt materialet. Derfor er det viktig å finne en måte å sortere materialet på, for eksempel ved å identifisere mønstre og kategorier som kan danne grunnlaget for videre analyse. En grundig og nøyaktig analyse er avgjørende for å trekke gyldige og pålitelige konklusjoner basert på det innsamlede materialet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det er viktig å påpeke at analysen ikke starter når det innsamlede materialet er transkribert og foreligger i skriftlig form. Analysen starter allerede når forskeren er til stede på feltet eller i intervjusituasjonen. Det er i dette øyeblikket at forskeren kan gjøre umiddelbare analyser og tolkninger som danner grunnlaget for oppfølgingsspørsmål og videre innsamling av datamateriale. Samlet sett er kvalitativ analyse en kompleks og kreativ prosess som krever en grundig forståelse av ulike analysemetoder og teknikker. En vellykket analyse krever også at forskeren har en reflektert tilnærming, og er i stand til å erkjenne sine egne fordommer og perspektiver som kan påvirke analyser (Postholm & Jacobsen, 2018).

Når man utfører kvalitative analyser av data, finnes det flere tilnærminger en forsker kan benytte seg av. I denne studien ble de utført fenomenologiske intervjuer med tre kroppsøvlingslærere, der spørsmålene omhandler deres erfaringer med å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Dataene som ble samlet inn fra intervjuene besto av lærernes egne frie svar, hvor intervjuguiden var semistrukturert og fungerte som en pekepinn mot relevante temaer for studien. Når man jobber med kvalitative studier, finnes det ulike metoder for å analysere det innsamlede materialet. I denne studien blir en tematisk analyse brukt for å strukturere dataene. Dette er ifølge Van Manen (2016) en komplisert og kreativ prosess som involverer å analysere livserfaringer, det å formulere en tematisk forståelse er ikke en standardisert prosess (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre vil det gjennom Braun og Clark (2012) redegjøres for hva en tematisk analyse er og hvordan prosessen foregår.

4.7.1 Tematisk analyse

Ifølge Braun og Clarke er det seks ulike steg man skal følge når det benyttes en tematisk analyse. Disse seks stegene skaper den tematiske analyse og fører til en grundig analyseprosess (Braun & Clarke, 2012). I arbeid med analyseprosessen blir kvalitativ data i første omgang omgjort til ulike kategorier, disse kategoriene blir så samlet og omgjort til nye kategorier som til slutt blir overordnende temaer (Drageset & Ellingsen, 2010). Det er i denne prosessen at ny kunnskap dannes.

De seks stegene i en tematisk analyse er å bli kjent med datamaterialet, lag de første kodene, finn tema, gå kritisk gjennom tema, definer og gi temaene navn og skriv rapporten (Braun & Clarke, 2012). Videre vil disse seks stegene bli beskrevet nærmere for å bli kjent med prosessen og gi en forståelse av hva som er tenkt under analyseprosessen.

1. Bli kjent med datamaterialet

Den første fasen i den tematiske analysen er å bli kjent med datamaterialet som er samlet inn. Denne prosessen startet allerede med intervjuene. Etter at intervjuene var ferdig ble det umiddelbart notert ned ulike tanker om intervjuet, hvordan deltakeren svarte på spørsmål og om det var noen tydelige tegn til kroppsspråk som kunne tolkes. Det var lite å skrive ned i etterkant av hvert intervju, men det var for eksempel tydelig at deltaker to svarte i mye kortere trekk enn for eksempel deltaker tre. Det kan selvsagt være flere grunner til det. Likevel ga læreren uttrykk for at det var en spennende studie og at det var givende å skulle delta. Slike opplysninger kan være viktig å notere i ettertid da det enda er ferskt. Det kan også være viktig fordi opplysningene senere i prosessen kan være avgjørende for å konkretisere hvilken kontekst resultatet ble presentert i (Braun & Clarke, 2012).

Videre ble datamaterialet transkribert og gjennomgått grundig. Det vil være hensiktsmessig å gå gjennom datamaterialet tidlig for å skape seg tanker om hvordan materialet skal systematiseres og hvilke meninger som finnes, før organiseringen av de første kategoriene og temaene settes i gang (Braun & Clarke, 2012).

2. De første kodene blir laget

I det andre steget skal de første kategoriene lages, disse kan kalles for koder. Her er det viktig å finne alt som kan være av interesse for å videre bygge analysen. I dette steget ble ulike analyseverktøy testet ut. Verktøyene var tidvis krevende å sette seg inn i, det ble til slutt benyttet analyseverktøyet NVivo for å systematisere og samle deler av datamaterialet i de første kodene på en strukturert måte. Denne fasen av analyseprosessen er svært viktig fordi det er i dette steget grunnlaget for resten av analysen legges, det bør derfor gjennomføres nøye (Braun & Clarke, 2012). Det ble i denne fasen kodet flere underkategorier basert på utsagn fra datamaterialet. I figur 1 ser vi et eksempel.

Utsagn fra datamaterialet	Underkategorier
«Jeg ville jo tatt utgangspunkt i elevens styrke og hva eleven er komfortabel med, også bygget rundt det. Men det er jo, for å ta et eksempel på det. Eleven min hadde problemer med å løpe, så istedenfor å løpe når vi skulle spille basketball går det an å spille rompebasketball»	Tilpasset øvelser for deltakelse og inkludering.
«Det er egne regler for eleven, hen må treffes, rullestolen telles ikke. Eleven må treffes over beina der hen kan ta imot ballen selv, og der det ikke gjør vondt at ballen blir truffet»	Tilpasninger og egne regler for inkludering.

Figur 1: Eksempel på da noen av de første underkategoriene ble laget.

3. Finn temaer

I den tredje fasen skal det letes etter tema og samle relevante koder under samme kategori. I dette steget er det viktig å tenke på forholdet mellom kodene som står under samme tema, samt se sammenhengen mellom de overordnede temaene slik at de har en mening for å få frem det man ønsker i datamaterialet (Braun & Clarke, 2012). Når denne fasen er gjennomført har utsagn fra datamaterialer blitt til underkategorier, underkategoriene blir gjort til kategorier og kategoriene blir videre omgjort til overordnede tema.

Utsagn fra datamaterialet	Underkategorier	Kategorier	Overordnede tema
«Jeg ville jo tatt utgangspunkt i elevens styrke og hva eleven er komfortabel med, også bygget rundt det. Men det er jo, for å ta et eksempel på det. Eleven min hadde problemer med å løpe, så istedenfor å løpe når vi skulle spille basketball går det an å spille rompebasketball»	Tilpasset øvelser for deltakelse og inkludering.	Tilpasset opplæring for elever.	Inkludering
«Det er egne regler for eleven, hen må treffes, rullestolen telles ikke. Eleven må treffes over beina der hen kan ta imot ballen selv, og der det ikke gjør vondt at ballen blir truffet»	Tilpasninger og egne regler for inkludering.		

Figur 2: Et eksempel på å lage kategorier fra de første underkategoriene, deretter opprette overordnede tema. Forskerens erfaring og kreativitet har en viktig rolle når det skal lages slike temaer (Braun & Clarke, 2012).

4. Kritisk gjennomgang av tema

Den fjerde fasen i prosessen handler om at det skal være en kritisk gjennomgang av de overordnede temaene som er blitt funnet frem til. I dette steget skal det gjøres en vurdering om noen av temaene skal brytes ned til flere undertemaer, samt om noen av kategoriene ikke passer inn eller sammen med resten av innholdet i temaet (Braun & Clarke, 2012). Det ble gjort en vurdering av temaene og om de ga et oppklarende bilde av datamaterialet som var samlet inn. Det ble for eksempel gjort en vurdering om temaene «inkludering» og «tilpasset opplæring» skulle bli slått sammen til et overordnet tema siden de inneholdt en god del like koder og underkategorier.

Det ble imidlertid ikke gjort fordi de på sin måte inneholder viktige sider ved materialet som støttes godt opp mot teorien i studien. Slike vurderinger ble gjort opp mot flere av de overordnede temaene før det til slutt sto igjen fire overordnede temaer som representerer det innsamlede datamaterialet på en god måte, etter forskerens vurdering.

5. Definerings og gi temaene navn

Når temaene skal defineres er det viktig at det påpekes hva som er unikt og spesifikt med hvert av temaene. Temaene skal være relatert til datamaterialet og det skal gis navn som er ute etter å fange essensen i de funnene som er gjort i materialet. Navnene burde være treffende og fengende på en måte som symboliserer kjerner i temaet. Navnene skal og gi leseren kjennskap til hva temaene inneholder (Braun & Clarke, 2012). Når temaene skulle navngis er det valgt å benytte utsagn fra datamaterialet for å skape et illustrerende bilde for å på best mulig måte beskrive temaenes innhold. På denne måten kommer deltakernes perspektiv tydelig frem. Under er det lagt en figur som illustrerer hvordan denne fasen er løst.

Overordnede tema	Navn
Inkludering	«.....Gjør det lille ekstra»
Tilpasset opplæring	«Jo flere ting en kan tilrettelegge jo mere trygg blir eleven»
Medbestemmelse	«.....Hadde kanskje brukt det som en strategi»
Tilhørighet	«Elevrelasjon, viktig uansett. Ekstra viktig når man har en elev med andre forutsetninger»

Figur 3: Eksempel på navn for de overordnede temaene, alle navnene er utsagn fra materialet som er samlet inn.

6. Skriv rapporten

Den sjette og siste fasen i analyseprosessen ved en tematisk analyse er å skrive selve rapporten. Det består i denne sammenhengen av beskrivelser av hele forskingsprosessen. Det vil si tidligere forskning, didaktisk- og teoretisk rammeverk, resultater fra analysen og drøftingen av materialet (Braun & Clarke, 2012). Dette vil bli redegjort for i kapittel 5.

4.8 Gyldighet og pålitelighet

I alle forskningsstudier vil det være årsaker til oppgavens kvalitet. Postholm og Jacobsen sier at forskningens kvalitet er avhengig av at forskeren reflekterer systematisk over to forhold.

1. Hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning.
2. Hvordan forskeren sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene.

Det første punktet handler om studiens gyldighet (validitet). Det vil si hvilken konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data som er samlet inn. Det andre punktet viser til forskningens pålitelighet (reliabilitet). Det viser til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som forskingsprosjektet har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). For å ivareta og ta hensyn til gyldighet og pålitelighet kan det, ved å vise hvordan forskingsprosessen har vært, være med på å sikre studiens kvalitet. Det bidrar til å fremme studiens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.8.1 Gyldighet

Gyldighet i kvalitativ forskning handler om at det som undersøkes i studien faktisk er det forskeren hadde til hensikt å undersøke (Drageset & Ellingsen, 2010). Gyldighet deles inn i ytre og indre gyldighet. Indre gyldighet handler om at det vi har kommet frem til i studien, gjerne det vi konkluderer med, er gyldig for de eller det vi har studert. Ytre gyldighet handler om i hvor stor grad vi kan overføre funnene i studien til andre kontekster enn det som er studert. Drageset og Ellingsen (2010) påpeker at overførbarheten er knyttet til om det kan gjenkjennes mening med det som er forsket på og om denne meningen er av betydning for dem som er mottakere av studien (Drageset & Ellingsen, 2010).

Ved å benytte seg av det som tidligere er nevnt som «tykke beskrivelser» skal denne studien forsøke å sikre den ytre gyldigheten gjennom grundig presentasjon av analyseprosessen. Det vil gi mottakeren en større mulighet til å vurdere om forskningsoppgaven kan overføres til deres egen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Dette studiet benytter seg av en fenomenologisk tilnærming for å undersøke kroppsøvingslæreres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær undervisning. Fenomenologi tar utgangspunkt i hvordan mennesker opplever verden og søker å forstå disse

opplevelsene fra deres perspektiv. I denne studien bygger resultatene på lærerens egne beskrivelser av deres opplevelser, og dette kan gi verdifull innsikt i deres perspektiver og erfaring.

Imidlertid er det viktig å erkjenne at denne tilnærmingen også kan være utfordrende når det gjelder å sikre gyldighet og pålitelighet av resultatene. Som Kvale og Brinkmann (2018) peker ut, kan subjektive beskrivelser av verden være sårbare for forvrengninger og tolkninger, og det kan dermed være vanskelig å overføre funnene utover den konkrete konteksten og utvalget som ble brukt i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2018).

I denne studien var intensjonen imidlertid ikke å generalisere funnene utover den spesifikke konteksten. Studien bygger på erfaringene til tre lærere, og deres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Funnene kan dermed ikke overføres direkte til andre situasjoner eller utvalg. Likevel kan funnene være nyttige for andre kroppsøvingslærere som ønsker å lære av erfaringene til disse lærerne og reflektere over deres egen praksis. Det å knytte funnene opp mot liknende forskning kan bidra til å utvikle kunnskap og forståelse om inkludering. Det kan også gi verdifull innsikt for andre som står i liknende kontekster og ønsker å lære av disse erfaringene.

4.8.2 Pålitelighet

Tradisjonelt har forskning vært sterkt preget av positivistiske idealer som vektlegger pålitelighet og objektivitet. Med bakgrunn i det ble pålitelighet definert som at forskningsresultatene er konsistente og at det gir en muligheten for å gjenskape resultater på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2018) & (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kvalitative studier kan være utfordrende å gjenskape på grunn av deres kompleksitet og mangfoldighet. Forskeren har en mer aktiv rolle i kvalitative studier, forskeren må samhandle med forskningsfeltet og deltakerne på en mer personlig måte. Dette kan føre til at møtet mellom forskeren og deltakerne er forskjellige, det kan derfor være utfordrende å standardisere forskningsprosedyrene (Postholm & Jacobsen, 2018).

I tillegg vil forskere bringe med seg sine individuelle teorier og forutsetninger i forskningen, noe som kan påvirke resultater. Forskeren og deltakerne i studien vil være i stadig utvikling og

endring, og dette kan påvirke forskningen på en måte som er vanskelig å forutsi eller kontrollere. (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å bevare oppgavens pålitelighet er det på forhånd blant annet utarbeidet en intervjuguide som bidrar til å sikre at intervjuobjektene blir spurt om det samme tema. Det kan bidra til å sikre at dataene som samles er sammenlignbare. I tillegg er det utført et pilotintervju før de faktiske intervjuene. Dette gjør at man på forhånd kan justere eventuelle feil eller misforståelser i intervjuguiden.

For å sikre tryggheten til resultatene i en kvalitativ studie er det nødvendig å reflektere grundig over hvordan både forskeren og forskningsprosessen kan ha påvirket resultatene. Dette krever ifølge Postholm og Jacobsen (2018) to ting:

1. Forskeren må selv reflektere over sin egen påvirkning på studien.
2. Forskeren må gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.

For å øke styrken i en kvalitativ studie, er det viktig å ha gode gjennomtenkte praktiske forhold og være åpen i beskrivelsene av analyseprosessen. Det kan svekke studien hvis forskeren er slurvete eller unøyaktig i analyseprosessen (Drageset & Ellingsen, 2010). Det blir derfor viktig for forskeren å følge en tydelig analysemetode for å unngå feil og unøyaktighet.

I denne studien er det gjort en nøye gjennomgang av de seks fasene som beskriver en tematisk analyse av (Braun & Clarke, 2012). Å følge en bestemt analysemetode kan det bidra til sterkere støtte til resultatene.

4.9 Ethiske vurderinger

I en studie hvor kvalitative forskningsintervjuer blir brukt som metode, er det nødvendig for forskeren å ta hensyn til etiske og moralske spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. Dette inkluderer planlegging, gjennomføring av intervjuene og etterarbeidet. Med hensyn til oppgavens tema, altså elever med fysisk funksjonsnedsettelse, stiller det større krav til forsker i henhold til etikk. I et slikt tema er det viktig for forsker å reflektere rundt sårbarheten et slikt tema kan medføre, det blir dermed viktig å vurdere det etiske perspektivet gjennom hele oppgaven.

Før datainnsamlingen kan begynne, er det nødvendig å melde fra og få godkjent en søknad fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er også viktig å innhente samtykke fra deltakerne.

Ved innhenting av slike opplysninger vil deres personalia komme frem. Disse opplysningene må anonymiseres og oppbevares i tråd med retningslinjene som er gitt. Deltakerne må også informere om at intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak. Lydopptakene vil inneholde personopplysninger om både lærere og elever, dette er svært viktig å ivareta.

Før innsamlingen av data i forskningsstudier kan starte, er det vanlig å opprette et samtykkeskjema som må leses og signeres av deltakerne. I dette tilfelle de lærerne som deltar i studien. Videre har man som forsker en plikt til å gi ut informert samtykke for de som skal delta i studien. Informert samtykke inneholder informasjon om formålet med studien, hva dataene vil bli brukt til, samt risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). En viktig del av denne prosessen er å informere mulige deltakere om at studien er anonym, og at deres identitet ikke vil bli avslørt.

All informasjon som blir samlet i forskningsprosjektet skal være konfidensiell gjennom hele prosjektet. Konfidensialitet betyr at all informasjon som blir samlet inn skal holdes hemmelig, og det skal ikke avsløres noe som kan identifisere deltakerne. Kvale og Brinkmann definerer konfidensialitet som en avtale mellom forskeren og deltakeren om hva dataene skal brukes til, og at informasjon som kan avsløre deltakernes identitet ikke vil bli brukt, med mindre det er avtalt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette betyr at all informasjon som blir samlet inn i studien skal behandles på en konfidensiell måte, og at det kun skal brukes til formålet som er avtalt med deltakerne på forhånd.

4.9.1 Forskerens forforståelse og rolle

Tidligere er det blitt påpekt at en forskers rolle kan påvirke resultatet av en studie, spesielt i kvalitative studier der det oppstår nærhet mellom forskere og deltakerne. Det er derfor viktig å være bevisst på forskerens forforståelse og rolle, samt det etiske ståstedet, for å sikre kvaliteten på studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) argumenterer videre for at det ikke er mulig å være helt objektiv i kjernen. Det blir derfor viktig å klargjøre konteksten og mangfoldet i studien, samt vektlegge det i tolkningen av resultatene. Forskerens erfaring og forståelse av fenomenet som studeres vil påvirke hvordan intervjuene blir utført, og dette vil spille en vesentlig rolle i tolkningen og forståelsen av resultatene i etterkant (Postholm & Jacobsen, 2018).

I denne aktuelle studien er forskerens forståelse av temaet i stor grad bygget på erfaring fra tidligere arbeid med elever som har en eller flere fysiske funksjonsnedsettelse. Selvfølgelig vil også utdanning ha bidratt til økt forståelse, men ikke i like stor grad som annen tilegnet kunnskap gjennom tidligere erfaring.

Når det gjelder oppgavens struktur, er den basert på en fenomenologisk tilnærming. Her påpeker (Drageset & Ellingsen, 2010) viktigheten av forskerens bevissthet, åpenhet og spørrende holdning til det som kommer frem gjennom informantenes deltakelse. Samtidig må forskeren være ydmyk og unngå å legge unødvendig press på deltakerne, spesielt når det gjelder temaer som kan oppfattes som sensitive og sårbare, som for eksempel barn med funksjonsnedsettelse. Det foreligger en implisitt forståelse av sårbarhet fra forskerens side når det gjøres undersøkelser av slike temaer, dette har og må tas hensyn til under hele forskningsprosessen. For å ivareta deltakernes integritet og sensitivitet gjelder det å være ekstra oppmerksom i alle trinn av forskningsprosessen.

5 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene fra analyse fremlegges og sees på i lys av tidligere forskning, samt det didaktiske- og teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i studien. For å unngå unødvendige gjentakelser vil resultat og diskusjon bli slått sammen i dette kapitlet. Det vil i stor grad fokuseres på å presentere de overordnede temaene fra analysen på en ryddig måte som gjør kapitlet naturlig og oversiktlig for leseren.

Først vil resultater fra det semistrukturerte intervjuet bli presentert i starten av hver del, etterfulgt av eventuelle oppklarende kommentarer. Videre vil resultatet bli drøftet i lys av tidligere forskning, og det didaktiske- og teoretiske rammeverk. For å støtte opp forskning, funn og teori vil sitat fra resultat også bli benyttet i diskusjonsdelen der det er nødvendig. Videre vil det i neste kapittel komme en oppsummerende konklusjon av resultatene.

5.1 Presentasjon av kategoriene

Den tematiske analysen førte frem til disse 4 kategoriene.

- «...Gjør det lille ekstra» (om inkludering)
- «Jo flere ting en kan tilrettelegge jo mere trygg blir eleven» (om tilpasset opplæring)
- «...Hadde kanskje brukt det som en strategi» (om medbestemmelse)
- «Elevrelasjon, viktig uansett. Ekstra viktig når man har en elev med andre forutsetninger» (om tilhørighet)

Som nevnt i forrige kapittel er alle disse fire temaene utsagn fra det semistrukturerte intervjuet og danner dermed utgangspunktet for den kommende diskusjonen. Utsagnene er forsøkt hentet for å gjenspeile temaene de handler om. Resultatene blir presentert via sitat og utsagn fra dataen som er innhentet. Dette vil markeres med anførselstegn og tekst i kursiv. Når de ulike utdragene fra dataen blir presentert vil «F» stå for forsker og «L» stå for lærer.

5.2 Gjør det lille ekstra (om inkludering)

5.2.1 Presentasjon av- og kommentarer til resultater

I den kommende delen handler det overordnede temaet om begrepet inkludering. Spørsmålene i studien baserer seg på lærerens erfaring med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. I intervjuene kom det frem noe ulike svar, som for forskeren er svært interessant. En av deltakerne i studien uttrykker at det har vært lite utfordrende å skulle inkludere den aktuelle eleven, på en annen side sier en annen deltaker at det til tider har vært svært utfordrende. Under får vi et innblikk av hvilke erfaringer deltakeren har i arbeidet med inkludering av elever med en fysisk funksjonsnedsettelse.

F: «Hva opplevde du som utfordrende i arbeidet med å skulle inkludere eleven med fysisk funksjonsnedsettelse»?

L1: «Jeg synes egentlig det var ganske enkelt. Jeg synes at de elevene som ikke hadde en nedsettelse, men en vegring for faget var vanskeligere å inkludere enn de som hadde en nedsettelse fordi at det har noe med innstillingen i faget, en kan få til det meste, men kanskje ikke på samme måte».

L2: *«Det har vært mye utfordrende. Eleven har ikke muskler i kroppen til å gjøre noe som helst i grunn, noe som gjør at eleven sitter i rullestol. Det gir utfordringer på alle mulige plan innenfor kroppsøving, må tilrettelegge for alt».*

Med bakgrunn i utsagnene kan det virke som om lærerne har noe ulike erfaringer i arbeid med å inkludere elever med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving. Det er viktig å påpeke at det i dette tilfellet er to elever med svært ulike nedsettelse, noe som forståelig nok gjør erfaringene ulik. Utsagnene viser videre kompleksiteten i temaet som forskes på. Den ene deltakeren i studien uttrykker også at det er vel så vanskelig å inkludere og motivere funksjonsfriske elever som har en såkalt vegring i faget.

Lærer 2 sier at *«Det har vært mye utfordrende, men måten eleven uttrykker seg på tyder på at hen er inkludert, det ble aldri sagt fra eleven at hen ikke kunne være med på noe, og det sa seg selv at eleven skulle delta, være med og få til alt».*

Lærer 3 uttrykker også at det har både vært utfordrende og samtidig overkommelig å arbeide med inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon. Lærer 3 påpeker at *«Aktiviteten bør være laget slik at du skal oppleve en form for mestring, uavhengig om du har en nedsettelse eller ikke».*

Med bakgrunn i de første presentasjonene av resultatet ser det ut som om lærerne har ulike erfaringer i arbeidet med inkludering av elever med fysisk nedsatt funksjon i kroppsøving. Selv om erfaringene har vært ulike, uttrykker de at de har gode erfaringer, det høres ut som om elevene føler seg inkludert i undervisningen. De trekker blant annet frem viktigheten av å ha et godt klima i klassen. Videre kom det frem i intervjuene at relasjonene elevene imellom spiller en stor rolle for å lykkes med å få eleven inkludert.

I arbeidet med å inkludere den enkelte elev uttrykker lærer 2 at det samtidig har vært mye god læring for de andre elevene. Lærer 3 vektlegger viktigheten av å bygge opp et sterkt og godt miljø i gruppen der de andre elevene synes det er greit at eleven med nedsatt funksjon tar noen snarveier. Likevel har læreren erfart negativitet rundt dette. *«Ingen ble oppgitt på han, eller jo, noen av guttene som var veldig gira på å vinne kunne bli litt negative».* Negative kommentarer har ifølge læreren bidratt til at eleven det gjelder kan ekskludere seg selv når hen sanser at de andre i klassen ikke er fornøyde. Lærer 3 har i et annet tilfelle opplevd at en annen elev med fysisk funksjonsnedsettelse ikke er deltakende i det hele tatt.

L3: *«Har også erfart at andre elever med fysisk funksjonsnedsettelse ikke er med i det hele tatt»*

F: *«Hva tror du er grunnen til det?»*

L3: *«Det er nok på grunn av motivasjon, miljøet i klassen var ikke til stede for at det skulle la seg gjøre på en god måte. De sosiale rammene var en utfordring».*

I arbeidet med det å skulle inkludere elever med en annen forutsetning viser dette viktigheten av et godt klima i klassen. I verste fall kan et usunt klima føre til at eleven ekskluderer seg selv og ikke er deltakende i det hele tatt.

Videre trekker samtlige deltakere frem viktigheten av å benytte de ressursene som finnes rundt eleven og i skolen. De fleste elever med en nedsatt funksjon eller som har en fastsatt diagnose har ofte ekstra ressurser. I arbeid med inkludering av elever med nedsatt funksjon påpeker lærerne viktigheten av å bruke denne ressursen på en god måte. Under vises direkte sitat fra det deltakerne sier om bruken av ressursene.

Lærer 1 sier *«vær veldig bevisst at ressursen blir brukt riktig. Snakk sammen i lag, planlegg. Det vil nok eleven dra veldig nytte av».*

Lærer 2 sier *«heldigvis gode BPA som har vært med på det, vi har sammen vært et team i dette arbeidet».*

Lærer 3 sier *«Om det er en assistent eller noe, hvis de har det, er det veldig viktig å ha et sterkt samarbeid med denne ressursen. En lærer kan bevisstgjøre denne ressursen og stille spørsmål om hvordan den kan brukes best mulig for den enkelte elev og for hele gruppen».*

Ressursene kan benyttes på en måte som vil bidra til økt inkludering. En lærer bør ifølge deltakerne være bevisst på hvordan denne ressursen brukes

I tillegg viser resultatene at det å ha en åpen dialog med den aktuelle eleven har vært en viktig del i arbeidet med inkludering. Lærer 2 og eleven ble mye enige på forhånd om hvordan og hvilke løsninger som passet best. Hvilken løsning tenker læreren passer best, hvilken løsning tenker eleven passer best, så prøver og feiler de sammen. Eksempelvis har de blant annet egne regler for eleven i stikkball som er godt implementert i klassen. Hva er eleven villig til, hvor langt kan

eleven strekke seg, og hva er eleven tryggest på har vært diskusjonstemaer de imellom. Lærer 1 påpeker at alle har sine utfordringer, og at da handler det om å se det på som en mulighet og ikke en begrensning eller en svakhet. Det blir ifølge lærerne prøving og feiling hele veien. Det handler om å gjøre det lille ekstra for å lykkes.

5.2.2 Diskusjon

Inkludering i skolesammenheng handler ifølge Utdanningsdirektoratet om at alle elever skal høre til i en klasse og felleskapet. Det er viktig å anerkjenne mangfoldet av elever, og se på det som berikelse og ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I henhold til resultatene i denne studien tyder det på at elevene i stor grad hører til klassen og felleskapet. Vi har sett eksempler på at elevene med nedsatt funksjon ikke blir sett på som en svakhet, men som en mulighet. I arbeidet med å inkludere eleven med nedsatt funksjon bidrar også det til at de andre elevene i klassen har hatt god læring i det å skulle inkludere. Med andre ord har lærerne i studien en reflektert holdning til hvordan elever med nedsatt funksjon bidrar til læring i det sosiale rommet.

Når det gjelder deltakernes utsagn om det å bruke de aktuelle ressursene som finnes kan dette knyttes opp mot det (Manger et al., 2013) sier om at man som lærer alltid må tilegne seg kunnskap om elevene og samarbeide med de aktørene som berører elevens sosiale, faglige og psykiske utvikling. I sammenheng med dette sier lærer 1 at det ofte er kontaktlærerne som er knyttet opp mot disse instansene, og det er ikke alltid kontaktlærerne som har kroppsøving. Det blir derfor viktig med godt samarbeid og åpenhet på tvers av lærere og instanser for at ressursene blir benyttet på en god måte.

Lærer 1 sier videre at «*Ergoterapeuten kom med klare råd om hva som var lurt å trene på og som eleven ville profitere på som også var fint at de andre i klassen fikk holde på med. Jeg la opp til at en del av de øvelsene vi gjorde var gjennom råd fra ergoterapeuten*». Dette utsagnet støttes av det som (Manger et al., 2013) sier om viktigheten av samarbeid med aktører som er en del av elevens liv. Først og fremst kan det sees på som viktig for å tilegne seg kunnskap om elevens utfordring, samt hvilke muligheter eleven har. Som kroppsøvingslærer er dette nødvendig å vite om for å kunne tilrettelegge aktiviteter som vil bidra til å inkludere eleven.

Inkludering i kroppsøving skal gjelde alle, ikke bare elever med utfordringer. I studien ble lærerne spurt om hvorvidt inkludering av eleven med nedsatt funksjon har bidratt til inkludering

av andre funksjonsfriske elever som har en vegring mot faget eller som blir sett på som «svak». Her svarer lærer 1 at «*Ja, fordi man gir mulighet for å løse en oppgave på flere måter*». Med tanke på utsagnet som blir presentert kan det ifølge (Standal & Rugseth, 2015) skapes et inntrykk av at inkludering er et tiltak som kun gjelder bestemte elever. Tvert imot, lærere må tilrettelegge for å sikre deltakelse hos alle elever.

Inkludering av elever med nedsatt funksjon kan for enkelte lærere bli sett på som vanskelig fordi de er redde for at det skal gå utover de andre elevene i klassen. Ved å ha en slik tankegang kan det overdrive forskjeller mellom elevene, og i tillegg minske muligheten for deltakelse hos alle. Med bakgrunn i det som kommer frem i denne studien har deltakerne påpekt at det er viktig å ha et godt klima hvor annerledeshet og snarveier er akseptert. Et godt klima kan være en bidragsyter til å inkludere alle, uansett funksjonsevne.

Lærerens rolle, syn og erfaring fra faget har stor betydning i arbeidet med inkludering, samt hvilke opplevelser eleven har (Svendby, 2013). I resultatene får vi et inntrykk av hvordan lærernes bevissthet rundt dette kommer frem, og hvilken rolle det spiller. Lærer 1 sier at man må finne lure strategier, og at en kan få til det meste, men kanskje ikke på samme måte. Lærer 2 uttrykker viktigheten av å gjøre det lille ekstra for å lykkes i arbeidet med inkludering. Lærer 3 har med årene erfart at relasjoner og gruppesammensetning blant elevene er viktig for å lykkes. Dette er alle eksempler på hvordan lærerens syn, rolle og erfaring preger inkluderingsbegrepet for de aktuelle elevene. På en annen side kan en lærer med lite erfaring og kompetanse være redd for at inkludering går på bekostning av de andre elevene slik som (Standal & Rugseth, 2015) tidligere har påpekt.

Lærer 3 uttrykker at det som lærer er viktig å være ærlig med seg selv, får jeg dette egentlig til? Hvilke holdninger har jeg i dette arbeidet? Det kan være en yrkesstolthet for lærere å erkjenne at en ikke mestrer arbeidet med å inkludere alle, deltakerne sier videre at det da er lurt å snakke sammen med kollegaer for å lytte til andres erfaring, drøfte og bruke kompetansen som finnes.

I forskningen til (Asbjørnslett, 2015) kommer det frem at elevene føler seg mer inkluderte om de blir lyttet til. På lik linje med forskningen til Asbjørnslett blir det i denne studien presentert hvordan lærerne tydelig har en åpen dialog med eleven om hvordan ulike aktiviteter skal løses, hvor de kommer frem til en felles forståelse og enighet. Dette er ifølge Asbjørnslett viktig for å innhente forståelse og innsikt i deres utfordringer og situasjon. Dette er i tillegg i tråd med det

som sies om et mestringsorientert klima, der elever og lærere sammen blir enige om hvordan de skal løse ulike oppgaver på en realistisk måte for best mulig resultat. Med tanke på det som kommer frem i denne delen av resultatene tyder det på reflekterte lærere som har en opparbeidet verktøykasse med redskap de kan bruke i ulike situasjoner.

På den ene siden viser studien til Asbjørnslett at elever med funksjonsnedsettelse opplever manglende hjelp av lærere i kroppsøving. På den andre siden tyder denne studien på at deltakerne/lærerne i stor grad hjelper så godt de kan. Hva som menes med «manglende hjelp» kan imidlertid være vanskelig å vite.

Studiens resultat preges av lærere som på mange måter viser en bred forståelse av inkludering, hvor målet er å fremme hele mangfoldet av elever. Likevel har vi sett eksempler på negativitet fra medelever. Det er ifølge (Standal & Rugseth, 2015) enkelte foreldre som mener at det vil være hensiktsmessig å ta deres barn ut av den ordinære kroppsøvingsundervisningen fordi de nettopp er engstelige for negative kommentarer fra andre elever. I et av spørsmålene fra intervjuet ble lærer 1 spurt om hen erfarte at det var negativitet rundt deltakelsen til eleven med nedsatt funksjon. Lærer 1 svarer «*Altså hvis jeg skal tenke spesifikt opp mot denne eleven, tror jeg egentlig ikke det, eleven var veldig sterk, både sosialt og faglig. men vet at foreldrene var redde for det i utgangspunktet*». Dette kan tyde på at foreldrene til denne eleven er mer engstelige for at deres barn er mer utsatt på grunn av elevens fysiske utfordringer. (Standal & Rugseth, 2015) sier videre at noen lærere og foreldre ikke ønsker at barnet skal delta i kroppsøvingsundervisningen fordi de syns synd på en. Tvert imot understreker (Berg, 2021) viktigheten av å stille krav til alle elever uansett funksjonsevne og vise at en har tro på dem. Dette kan bidra til at elevene føler seg som en ressurs, øke følelsen av mestring og føle seg som en del av felleskapet fremfor økt ekskludering.

(Svendby, 2013) beskriver begrepet ekskluderende praksis som elever som ikke deltar i klassens felleskap, for eksempel når de blir tatt vekk fra den ordinære undervisningen for å drive med en annen aktivitet. Med bakgrunn i det som presenteres i resultatene kan vi derfor si at det i denne studien ikke er tegn på en ekskluderende praksis, derimot det motsatte. Alle lærerne har hatt et mål om at elevene med nedsatt funksjon skal delta i den ordinære undervisningen, det har heller ikke forekommet noe som tyder på at elevene blir tatt ut fra den ordinære undervisningen. Dette er i tråd med det (Standal & Rugseth, 2015) sier om at det er fullt mulig å tilrettelegge for

inkludering og samtidig opprettholde læringsutbytte uten å ta elever ut fra ordinær kroppsøvningsundervisning. Det kan imidlertid virke som om negativitet fra medelever kan bidra til at den enkelte elev ekskluderer seg selv og mister motivasjon når hen sanser at de andre ikke er fornøyde med ens deltakelse.

Lærer 3 uttrykker som nevnt tidligere at *«Det med gruppesammensetning er nok en veldig viktig grunn tanke når en jobber med inkludering i kroppsøving»*. Bevissthet rundt gruppesammensetning kan være viktig for at elever med nedsatt funksjon ikke skal oppleve negativ adferd fra andre elever og dermed ekskludere seg selv. Dette kan sees i sammenheng med et mestringsorientert klima innenfor målorienteringsteorien. I et slikt klima vil læreren legge opp til oppgaver tilpasset elevens ferdighetsnivå, samt benytte seg av gjennomtenkte grupper for å fremme samarbeid der elevenes prøving og feiling er akseptert. I et slikt klima vil samarbeid stå sterkt posisjonert, i motsetning til et prestasjonsorientert klima (Roberts, 2012). Lærer 1 sier at *«De siste årene ble det brukt mye samarbeid, kunne sette opp en hinderløype som var umulig å komme gjennom alene. De ble delt i grupper og måtte bruke strategier for hvordan de skulle få det til. Det likte de»*. Dette kan tolkes som at lærer 1 jobber i et mestringsorientert klima med mål om samarbeid og mestring i felleskapet, fremfor et prestasjonsorientert klima. Dette vil ifølge målorienteringsteorien i stor grad gagne eleven med fysisk funksjonsnedsettelse.

5.3 Jo flere ting en kan tilrettelegge jo mere trygg blir eleven (om tilpasset opplæring)

5.3.1 Presentasjon av- og kommentarer til resultater

I den andre delen handler det overordnede teamet om begrepet tilpasset opplæring. Ulike utsagn fra intervjuene som innehar relevante svar danner grunnlaget for denne delen. Tilpasset opplæring er alltid viktig i skolen. For elever med en fysisk funksjonsnedsettelse er det i kroppsøving en nødvendighet fordi det kroppslige kommer mer til syne enn for eksempel andre fag, dette kan være sårbart for enkelte elever.

Resultatene i denne studien viser at lærerne i stor grad har jobbet med å tilpasse og tilrettelegge undervisningen til eleven det gjelder, noen i større grad grunnet elevens nedsatte funksjon.

F: *«Hva har vært viktig med tilpasset opplæring i arbeid med å inkludere eleven i kroppsøving»?*

L1: *«At man gir mulighet for å løse en oppgave på flere måter».*

F: *«Har du eksempel på det»?*

L1: *«Eleven min hadde problemer med å løpe, så istedenfor å løpe når vi skulle spille basketball går det an å spille rompebasketball. Det går an å tilpasse en god del av aktivitetene som jevner ut nedsettelse på en annen måte. Det kan også gjøre det morsommere for alle. Det har noe med å finne de vriene i det».*

L2: *«Jo flere ting en kan tilrettelegge jo mere trygg blir eleven. Da kan vi gjøre mer».*

F: *«Hvordan har dere jobbet med tilrettelegging i faget»?*

L2: *«Eleven får i kroppsøvingstimene mer som hen vil. Altså, det er her vi må tilrettelegge fordi det er her eleven raskest kan falle utenfor. Vi har alltid blitt enige om hvordan vi skal tilrettelegge og hva. Hvis jeg føler at det blir vanskelig å tilrettelegge for at eleven skal være 100% med, har hen også fått valgt i hvilken grad hen skal være deltakende, om hen skal få være med som dommer eller som utøver, eleven skal på en måte være med da».*

F: *«Hvordan har de andre elevene reagert på at det er så mye tilrettelegging rundt denne eleven»?*

L2: *«Nei, det har gått helt fint, det er selvfølgelig fordi vi har jobbet med det siden 1.klasse. Vi har forklart situasjonen og de har blitt innforstått med at slik er det».*

Når det gjelder utsagnet fra lærer 1 ser vi at aktiviteten basketball enkelt kan tilpasses ved å justere på spillet. Læreren viser en «en kan få til det meste, men kanskje ikke på samme måte» holdning. Ved å praktisere ballspill på denne måten kan det i tillegg åpne opp en ny verden av muligheter innenfor andre aktiviteter som inneholder ball.

Angående utsagnet til lærer 2 har det i større grad vært krav om tilrettelegging grunnet elevens nedsatte funksjon. Det kan tyde på at kroppsøvingundervisningen er tilrettelagt denne eleven, og at de andre elevene har godtatt at sånn er det. Videre tyder det også på at målet for denne eleven alltid er å skulle delta, om det er som dommer, eller utøver. Lærer 2 sier imidlertid at det har vært

enkelte episoder hvor det har vært negativitet rundt tilretteleggingen. For det første har eleven en BPA (brukerpersonlig assistent) som deltar i enkelte aktiviteter som stikkball/kanonball. Eleven er avhengig av hjelp for å kaste ballen, og de er derfor to i enkelte aktiviteter. For det andre kan dette oppleves som urettferdig for de andre elevene. Lærer 2 uttrykker likevel at «*Det er positivt i den forstand at vi lærer elevene å inkludere, og vi snakker om urettferdighet, ville du heller sittet i rullestol og at noen kastet for deg eller ville du kastet selv*»? Selv om elever opplever enkelte episoder som urettferdig, åpner det seg en mulighet for å snakke om, og reflektere rundt hva urettferdighet faktisk betyr.

5.3.2 Diskusjon

Tilpasset opplæring skal ifølge Utdanningsdirektoratet vektlegge alle elever, uansett forutsetning. Skolen skal møte elevene med ambisiøse og realistiske forventninger. Det skal i høyeste grad pågå i felleskapet i klassen, hvor det tilrettelegges gjennom ulike arbeidsformer, metoder, læringsmidler, organisering og i arbeidet med læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Med tanke på resultatene og utsagnene til lærerne i denne studien ser vi eksempler på dette gjennom øvelser som rompebasketball og deltakelse som dommer fremfor utøver hvis det er en bedre løsning. Dette kan ifølge (Berg, 2021) minske ekskludering og segregering. Berg sier at om læreren legger opp til undervisning som innehar mye ballspill uten noen form for tilpasninger, en såkalt tradisjonell måte, kan det føre til at elever med funksjonsnedsettelse blir ekskludert eller segregert fra den ordinære undervisningen. Det å praktisere tradisjonell kroppsøving uten tilpasninger kan sies å være en motsetning av det Utdanningsdirektoratet sier om tilpasset opplæring. Ved å endre basketball til rompebasketball kan det i tillegg for eleven med nedsatt funksjon også jevne ut forutsetningene for alle. Det vil si at det kan skape en følelse av mestring og inkludering for flere elever i klassen.

Videre kan forskjellen på de «svake» og «sterke» være mindre synlige med rompebasketball. Med andre ord kan dette vitne om en evnediskurs som i større grad er rettet mot elevers forutsetninger fremfor deres prestasjoner. Læreren i en evnediskurs vil tilrettelegge for elevers evner og forutsetninger, i motsetning til en prestasjonsdiskurs som rettes mer mot ferdigheter og prestasjon. I tillegg vil evnediskursen i større grad fremme inkludering og deltakelse (Berg, 2021).

Først og fremst er det viktig at læreren, sammen med elev vurderer undervisningen for å finne ut av hva som fungerer og hvilke tilpasninger som kan gjøres (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette ser vi for øvrig eksempel på i svarene til lærer 2 hvor lærer og elev har blitt enige om hvordan og hva som skal tilrettelegges i undervisningen.

Når det gjelder tilpasset undervisning og hvordan løse det best mulig er det ifølge (Brattenborg & Engebretsen, 2013) viktig for lærerne å vite om elevenes fysiske og motoriske ståsted. For at elever med fysisk funksjonsnedsettelse skal få tilpasninger må læreren åpne opp muligheten for at undervisningen differensieres. Lærerne i denne studien viser for det første at de i stor grad egner å forandre på den standardiserte undervisningen for å tilrettelegge best mulig for eleven. For det andre har det i tillegg ført til at elevene lærer om inkludering, rettferdighet og andre vesentlige aspekt som kan bidra til elevenes dannelse. Dette kan ifølge (Ommundsen, 2006) være med på å opprette et læringsklima som forsøker å dyrke elevenes evne til å håndtere ulike oppgaver på en god måte. Altså i dette tilfellet hvordan elevene håndterer oppgaver og situasjoner de ser på som urettferdig.

Forskningen til (Svendby, 2013) påpeker at det er blitt identifisert et gap mellom det som er blitt sagt om tilpasset opplæring i skolepolitisk sammenheng og det som elevene selv erfarer. I denne studien er det først og fremst læreres erfaring som har blitt studert, og ikke elevenes. Det er med andre ord vanskelig å si noe om gapet som Svendby presenterer. Med bakgrunn i det som kommer frem i denne studien virker det imidlertid som om lærerne i stor grad egner å tilpasse/tilrettelegge undervisningen for eleven. Ifølge (Deci & Ryan, 2017) kan dette spille en rolle for elevens kompetanse som er en av tre psykologiske behov for motivasjon. Det å tilrettelegge slik som deltakerne i studien her viser en evne til kan gi elevene følelsen av å inneha den riktige kompetansen til å løse oppgavene de får gitt.

Videre er det hensiktsmessig at elevene opplever støtte underveis og i etterkant av undervisningen. Altså slik som lærer 2 tydelig har uttrykt gjennom å inneha en åpen dialog sammen med eleven det gjelder. I en slik prosess kan det ifølge selvbestemmelsesteorien (SBT) bidra til at eleven får tro på det hen gjør, samt bidra til å økt selvtillit.

(Standal & Rugseth, 2015) sier at en smal forståelse av tilpasset opplæring kun vil se på enkeltindividet og gjøre endringer rettet kun mot denne eleven, i en bred forståelse jobbes det med tiltak rettet mot fellesskapet. I utsagnet til lærer 2 kan man derfor få et inntrykk av at læreren

har en smal forståelse av begrepet fordi tilpasningene kun er rettet mot eleven med fysisk funksjonsnedsettelse. På en annen side sies det at tilpasset opplæring er et begrep som er enkelt å definere, vanskelig å forstå og svært utfordrende å praktisere (Standal & Rugseth, 2015).

Læreren jobber i dette tilfellet med tiltak rettet mot enkelteleven som skal nytte hele felleskapet. I en situasjon hvor det er snakk om tilpasninger for elever med tilnærmet null fysisk funksjon er det dermed vanskelig å skulle si noe eksakt om lærerens forståelse av begrepet. Dessuten sier forskningen til (Pocock & Miyahara, 2018) at lærere som har en smal forståelse av begrepet vil kunne skape segregerende undervisning fremfor inkluderende. Med bakgrunn i det lærer 2 uttrykker i intervjuene, tyder det på eleven i dette tilfellet i høyeste grad er inkludert, selv med de store fysiske utfordringene eleven har.

(Brattenborg & Engebretsen, 2013) påpeker at det stilles store krav til hver enkelt lærer i arbeid med tilpasset opplæring for inkludering. Med det tatt i betraktning sier lærer 2 i intervjuet at «*Jeg har båret rullestol på fjellet i kroppsøvingstimen for at eleven skal delta*». Oppsummert viser utsagn fra lærer, tidligere forskning og teori kompleksiteten i dette arbeidet.

Når det gjelder forskningen til (Haug, 2014) påpekes det at det ikke er elevene som skal passe inn i en bestemt ramme. Tvert imot må tilrettelegging for inkludering endres slik at det passer sammen med mangfoldet av elever som finnes i skolen. Dette er helt i tråd med det lærer 3 sier om tilpasset opplæring. «*Planlegger en for å ha sånne ting, må man ha en plan for de elevene som ikke mestrer det så godt, hvordan skal gjennomføringen se ut da*».

Det ligger en enighet i utsagnet til lærer 3 og det Haug sier om tilrettelegging. Det er først og fremst skolen og læreren som må endre på gjennomføringen for de elevene som ikke mestrer aktiviteten. For å lykkes i dette arbeidet kan vi videre se mot det (Standal & Rugseth, 2015) sier. Læreren i kroppsøving skal ha et blick mot aktivitetene, innholdet og organiseringen. Det handler om hva den enkelte elev har utbytte av å drive med, på egen hånd og sammen med andre. Med utgangspunkt i blikket kan læreren gjøre de nødvendige tilpasninger for å inkludere mangfoldet i gjennomføringen som Haug og lærer 3 snakker om. Likevel viser forskningen til (Svendby, 2013) at elevene ofte må tilpasse seg selv for å bli inkluderte mange opplever at de ikke blir inkluderte, eller passer inn i kroppsøving slik faget er formet i dag.

Resultatene fra denne studien viser at elever kan tilpasse seg selv, men en forutsetning som da må være til stede er at læreren aktivt gir muligheten for å løse oppgavene eller aktivitetene på flere måter. Utsagn fra lærer 1 og lærer 2 viser en slik holdning:

«En kan få til det meste, men kanskje ikke på samme måte»

«At man gir mulighet for å løse en oppgave på flere måter»

5.4 Hadde kanskje brukt det som en strategi (om medbestemmelse)

5.4.1 Presentasjon av- og kommentarer til resultater

I den tredje delen handler det overordnede temaet om medbestemmelse. Læreren som deltok i studien fikk spørsmål om deres erfaring med medbestemmelse i kroppsøving, samt hvordan de jobber med det. Medbestemmelse eller elevmedvirkning handler om i hvilken grad elevene er deltakende i planlegging, utførelse og vurdering av undervisningen. Dette kan utspille seg på forskjellige måter avhengig av læreren. Spørsmålene som ble stilt i denne delen handlet for det meste om hvilken medvirkning eleven med nedsatt funksjon hadde i kroppsøving. Lærer 2 og 3 uttrykker at de i større grad har gitt eleven med nedsatt funksjon medbestemmelse. Lærer 1 sier at medbestemmelse og elevmedvirkning er benyttet, men ikke i større grad for eleven med nedsatt funksjon. Under presenteres det noen eksempler av deltakernes utsagn på spørsmål om medbestemmelse.

F: *«Har du jobbet med medbestemmelse i kroppsøving for å inkludere eleven med fysisk funksjonsnedsettelse, eventuelt hvordan?»*

L1: *«Ja, men det fikk alle. Ikke bare den ene eleven med fysisk funksjonsnedsettelse. Elevene lagde opplegg som alle skulle gjennomføre»*

L2: *«Ja, eleven har fått være med på å bestemme alt utenom at han skal få være med eller ikke. Har stort sett fått valgt 1 aktivitet i gymtimen som hen føler seg tryggest på»*

L3: *«Ja, eleven får mulighet til å velge aktiviteter, velge type musikk og kanskje får en annen type oppmerksomhet enn vanlig. Det er veldig fint altså, har veldig troen på medbestemmelse».*

Oppfølgingsspørsmål til lærer 2 og 3:

F: *«Hva har du erfart i arbeid med medbestemmelse for å inkludere eleven?»*

L2: *«Medbestemmelsen tror jeg kan være med på å øke motivasjonen til å delta i undervisningen og dermed enklere å inkludere»*

L3: *«Tror nok at undervisningen blir mer lystbetont for eleven når hen vet at hen mestrer det som skal gjøres og kan velge en aktivitet som hen også vet at de andre i klassen liker»*

I resultatene som kommer frem under intervjuene ser vi at lærer 1 jobber med medbestemmelse, men ikke i noen større grad for eleven med nedsatt fysisk funksjon. Lærer 2 og 3 bruker det litt mer aktivt for å inkludere eleven. Lærer 1 sier også at *«Vi behøver ikke gjøre noe annerledes enn det som er der når det funker. Vi kan alltså se etter andre muligheter hvis noe er utfordrende»*. I dette tilfellet var det ikke nødvendig å gi eleven med nedsatt funksjon noe mer elevmedvirkning på bakgrunn av elevens nedsettelse. De erfarte at det de gjorde fungerte på en god måte, og det ble dermed ikke nødvendig å endre på noe.

Lærer 2 og 3 har en relativ lik tilnærming til medbestemmelse i faget. Deres erfaring er at det å gi eleven med nedsatt fysisk funksjon mer elevmedvirkning kan bidra til å inkludere eleven. Elever med nedsatt fysisk funksjon er en kompleks gruppe. Som tidligere nevnt har elevene i denne undersøkelsen svært ulike utfordringer. Med bakgrunn i det kan det tyde på elevmedvirkning brukes forskjellig basert på deres forutsetning.

Som nevnt i metodekapittelet var intervju med lærer 3 en mer flytende samtale, hvor intervjuguiden ble brukt mer som en støtte underveis. I dette intervjuet ble det stilt et spontant spørsmål til deltakeren om hvilke råd læreren ville gitt til andre lærere som strever med å inkludere elever med nedsatt funksjon i kroppsøving.

F: *«Hva har du erfart som har fungert for å inkludere elever med nedsatt funksjon i kroppsøving som kunne vært tips for andre lærere i samme situasjon?»*

L3: *«Medbestemmelsen er noe jeg ville benyttet i stor grad, kanskje latt de elevene som er noe sårbare i kroppsøving fikk (uten at de andre elevene nødvendigvis vet om det), være med å planlegge litt oftere og bestemme litt småtterier i undervisningen. Hadde kanskje brukt det som en strategi»*.

5.4.2 Diskusjon

Angående inkluderingsbegrepet har det tidligere vært nevnt at det kan være vanskelig å definere. (Haug, 2014) har derfor prøvd å konkretisere begrepet. Haug sier at det er 4 ulike utfordringer en møter på ved inkludering, en av disse utfordringene handler om å sikre medvirkning eller som det heter i denne studien, medbestemmelse. Ved å sikre medbestemmelse får elevens stemme en sjanse til å bli hørt, det må derfor noenlunde tas hensyn til de interesser elevene måtte ha. For å sikre medbestemmelse kan vi se mot selvbestemmelsesteorien til (Deci & Ryan, 2017). Teorien er en motivasjonsteori og bygger på tre indre psykologiske behov hvor et av disse behovene er autonomi. Autonomi handler om selvbestemmelse, og påpeker viktigheten av at elevene i skolen kan føle seg selvstendige, tenke, bestemme og handle på egen hånd. Videre sier teorien at elevene må ha en følelse av at det de gjør i skolen er basert på frivillighet. Det vil si at de kan være med på å bestemme aktiviteter, samt hvordan disse skal løses. Læreren kan tilby den aktuelle eleven valgmuligheter, for eksempel gjennom ulike aktiviteter. Eller gjennom mindre ting som å velge musikk i undervisningen som vi ser eksempel på i resultatet.

Læreren bør i tillegg gi elevene valgmuligheter når det gjelder hvordan en aktivitet eller oppgave skal løses. Tidligere i resultatet har det blitt presentert eksempler på akkurat det. Lærerne i studien har aktivt og bevisst lagt opp til at ulike oppgaver og aktiviteter kan løses på ulike måter, og at det har vært en aksept fra de andre elevene. I tillegg til det SBT sier om autonomi kan det sees mot målorienteringsteorien og det den sier om et mestringssklima. Altså at elever skal få velge å ha innflytelse på hva de vil lære og hvordan de skal trene på dette. Med andre ord kan de positive erfaringene til lærer 2 om medbestemmelse knyttes mot SBT og målorienteringsteorien. Medbestemmelse har i tillegg gitt eleven til lærer 2 økt motivasjon i faget, noe som er helt i tråd med SBT og målorienteringsteorien.

Når det gjelder resultatene som kommer frem i denne delen av studien kan vi se mot (Asbjørnslett, 2015) sin forskning som sier at å bruke elever i planlegging av undervisningen kan bidra til et bedre klassemiljø hvor flere føler seg inkluderte.

I tillegg kan elevmedvirkning brukes for å inkludere elevene i egen undervisning. Det blir sett på som viktig grunnet elevens ulike og varierte interesser, samt at det kan virke motiverende for eleven å få «deres» aktivitet på planen. Elever, med og uten en fysisk funksjonsnedsettelse, har ofte gode forslag til aktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Likevel viser forskningen til Asbjørnslett at elever med funksjonsnedsettelse ikke blir inkluderte i planleggingen av undervisningen. Det blir i denne studien vanskelig å skulle utfordre funnene til Asbjørnslett med bakgrunn i at det ikke er elevers erfaring som har blitt studert. Likevel tyder resultatene i studien på at lærerne har en bevisst holdning til elevmedvirkning, samt at de reflekterer rundt de positive sidene de har erfart med det. Som alle andre barn ønsker elever med funksjonsnedsettelser å føle seg anerkjente og normale.

Elever med en fysisk funksjonsnedsettelse har ofte en unik opplært bevegelseskompetanse knyttet til sine utfordringer, studien til Asbjørnslett viser at de gjerne ønsker å bruke disse evnene, samt bruke sin kompetanse i planlegging av kroppsøvingsundervisning. Med tanke på «rådet» til lærer 3 kan det i samhandling med det Asbjørnslett presenterer i sin forskning være hensiktsmessig å benytte elever med nedsatt funksjon i planleggingen uten at de andre elevene nødvendigvis er klar over det. Dette kan føre til økt motivasjon hos den enkelte elev, samt skape en kreativ undervisning som gagnar alle. Elever med nedsatt funksjon er ifølge studien til (Svendby, 2013) aktive i fritiden og har mye kunnskap og erfaring med ulike former for aktiviteter som kan benyttes som en ressurs i undervisningen. Dessverre erfarer elever at denne kunnskapen ikke blir sett på som nyttig.

5.5 Elevrelasjon, viktig uansett. Ekstra viktig når man har en elev med andre forutsetninger (om tilhørighet)

5.5.1 Presentasjon av- og kommentarer til resultater (om tilhørighet)

I den siste delen handler det overordnede temaet om tilhørighet. Lærerne fikk i denne delen av intervjuet spørsmål om hvordan de erfarte at eleven med nedsatt fysisk funksjon hadde tilhørighet i klassen. Relasjoner mellom lærer og elev, samt relasjoner elever imellom, har vist seg å være viktig med bakgrunn i det som tidligere har blitt presentert av resultater. Spesielt er dette belyst i kapittelets første del som omhandler det overordnede temaet «gjør det lille ekstra» (om inkludering). Under blir det presentert hvilke erfaringer lærerne har rundt tilhørighet for den aktuelle eleven.

F: *«Hvordan har du jobbet for at eleven med nedsatt funksjon skal ha en tilhørighet i klassen på lik linje med de andre, og erfarte du at eleven det gjelder hadde følelsen av tilhørighet?»*

L1: *«Det ble brukt mye samarbeid hvor de ble delt i grupper for å løse de oppgavene de skulle gjøre. Ja, det tror jeg, hvis eleven ikke hadde følt seg inkludert og som en del av klassen, tror jeg at jeg hadde visst om det. Da hadde jeg fått høre det av foreldrene om ikke annet»*

L2: *«ehm, det koster litt, men du må gjøre det lille ekstra hele veien, du må bidra med det du kan. Ut klokken syv for at eleven skal komme seg bort til akebakken eller hva det enn måtte være. I stor grad ja, måten elevene sier ting på tyder på det. Vi ble mye enige på forhånd om hvordan ting skulle løses. Elevrelasjon er viktig, men ekstra viktig i en situasjon hvor eleven har en annen forutsetning. Eleven blir også mer trygg når hen kan komme og si «Kan vi gjøre det neste gang fordi det følte jeg at jeg mestrer» Eller «Kan vi ikke gjøre det, da følte jeg meg utrygg». Om du ikke har en god elevrelasjon, vil ikke eleven komme og sifra»*

I utsagnene peker lærer 1 på at det har vært brukt en del oppgaver og aktiviteter som baseres på samarbeid. Lærer 2 uttrykker at det har kostet litt ekstra for at eleven skal være en del av klassen på lik linje med resten. Læreren har blant annet gjort det mulig for eleven å komme seg bort til akebakken selv om eleven sitter i rullestol. Det kan tyde på at læreren har passet på at det er mulighet for dette ved å på forhånd sjekke hvordan forholdene mot akebakken er.

Lærer 3 fikk ikke et like eksakt spørsmål som de to andre, men i samtaler rundt tilhørighet sier deltakeren.

L3: *«En viktig ting for at eleven skal føle seg inkludert og ikke minst som en del av skolen/klassen, er hva rent fysisk som er til rådighet. Dette med hvilken type skole det er, moderne, god tilgang til gymsal og andre steder, tilgjengelig apparat og ressurser. Hvis eleven for eksempel sitter i rullestol, er det viktig at det er gode måter å komme seg rundt på. Hvis det finnes gode læringsmidler på skolen og i kroppsøvingsrommet, vil det være en større forutsetning for tilhørighet og inkludering for eleven»*

I denne delen om tilhørighet er det ønskelig å trekke inn et tidligere benyttet utsagn fra lærer 3:

L3: «*Ingen ble oppgitt på eleven, eller jo, noen av guttene som var veldig gira på å vinne, kunne bli litt negative*»

5.5.2 Diskusjon

Følelsen av tilhørighet i en klasse er vesentlig for flere faktorer. Først og fremst sees det på som viktig «å være en av dem». Dette innebærer å ha tilhørighet i en gruppe. Denne gruppen trenger nødvendigvis ikke å være hele klassen. Det kan være en subgruppe av et større felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2016). I intervjuet fikk lærerne spørsmål om hvordan de har jobbet for at eleven skal oppleve tilhørighet i klassen. Lærer 1 benyttet en del samarbeidsoppgaver hvor elevene jobbet sammen mot et ønsket mål. Med tanke på utsagnet til lærer 1 kan slike oppgaver bidra til å styrke følelsen av tilhørighet fordi eleven med nedsatt funksjon føler at kompetansen blir verdsatt på lik linje med resten av elevene. Kompetanse er beskrevet i selvbestemmelsesteorien som et tegn på at de mestrer og innehar evnen til å oppnå ønsket mål. Videre må oppgavens innhold kunne gi eleven følelsen av at de har den riktige kompetansen for å løse det. I tillegg er kompetansebehovet avhengig av det sosiale miljøet de er en del av. Det kan tenkes at kompetanse er mer fremtredende i et mestringsklima fremfor et prestasjonsklima.

Ifølge utdanningsdirektoratet vil det i undervisningssituasjoner ikke bare foregå faglig læring, men også en sosial interaksjon mellom elever. Det vil si at følelsen av tilhørighet kan bli svekket ved å ta eleven vekk fra ordinær undervisning. Samarbeidsoppgaver er et fint eksempel på aktiviteter som kan brukes for å styrke opplevelsen av tilhørighet. I samarbeidsoppgaver er det først og fremst vesentlig for elevene å ha kompetanse som gjør det mulig å etablere vennskap slik at man fremstår som sosial attraktiv for andre elever. Lærer 1 påpeker at basert på erfaring tydet det på at eleven følte på en tilhørighet, læreren sier «*Hen var godt likt, en av de mest populære*». Hvorfor denne eleven var en av de mest populære i sin klasse er det nok mange grunner til. På bakgrunn av resultatene i denne studien kan det tyde på at lærerens bevissthet rundt tilrettelegging, inkludering og kreative oppgaver som baserer seg på elevenes kompetanse, har spilt en stor rolle for at eleven har vært sosialt attraktiv for andre elever, og følt seg som «en av dem».

I tillegg til det Utdanningsdirektoratet sier om tilhørighet er opplevelsen av tilhørighet en viktig del av skolen, og et av de sentrale aspektene til selvbestemmelsesteorien. SBT sier at relasjoner

som oppleves positive, tillitsfulle, respektfulle og anerkjennende er betingelser for å oppleve tilhørighet. Elevene i skolen må føle at de blir sett for den de er og hvilke forutsetninger de har, og ikke minst bli verdsatt uavhengig av det (Deci & Ryan, 2017). Dette er i tråd med det lærer 2 sier i resultatene. Basert på utsagnet til læreren kan det tyde på at læreren var ute klokken syv for å måke veien frem til akebakken på grunn av elevens utfordringer med å komme seg dit i rullestol. Dette kan for eleven oppleves som positivt, respektfullt og anerkjennende, samt gi følelsen av å bli sett og verdsatt uavhengig av ens forutsetning. Videre sier læreren at god elevrelasjon er ekstra viktig for en elev med andre forutsetninger, da blir eleven tryggere, og terskelen for å si fra om aktiviteter er gode eller ikke blir lavere for eleven. Dette kan tyde på gjensidig tillit mellom lærer 1 og eleven, tillit er et av de aspektene SBT påpeker som nødvendig for opplevelsen av tilhørighet.

På en annen side erfarer lærer 3 noe som er litt annerledes enn det som tidligere har blitt presentert om tilhørighet. Lærer 3 sier. «*Ingen ble oppgitte på eleven, eller jo, noen av guttene som var veldig gira på å vinne, kunne bli litt negative*». Dette utsagnet kan bidra til at eleven det gjelder ikke i like stor grad føler tilhørighet. Det blir som forsker vanskelig å si noe eksakt om elevens opplevelse av tilhørighet basert på dette utsagnet. Likevel kan det tyde på at eleven i denne sammenhengen var en del av et prestasjonsorientert klima hvor konkurranse og det «å vinne» blir sett på som viktig. I et slikt klima er det lite toleranse for prøving og feiling og samarbeid mellom elever er ofte begrenset. Med tanke på det Utdanningsdirektoratet sier om tilhørighet kan et prestasjonsorientert klima bidra til å svekke følelsen av «å være en av dem». Det vil si at en elev med nedsatt funksjon som opplever negativitet i forbindelse med egen deltakelse, kan få begrensende muligheter i det å skulle være sosial attraktiv for andre elever, og dermed blir følelsen av tilhørighet svekket.

Elever med nedsatt funksjon er som nevnt tidligere en sammensatt gruppe og vil på bakgrunn av det ha ulike behov. I denne studien er det presisert at det gjelder elever med fysiske tap eller skader i kroppens funksjon. Når det gjelder diskusjonen om tilhørighet, inkludering og det å føle seg som «en av dem» for elever med fysisk funksjonsnedsettelse er det for øvrig et aspekt som ikke har blitt diskutert enda. Nemlig det som kommer frem i lærer 3 sitt utsagn om hva som er til rådighet på skoler med tanke på tilgjengelighet, ressurser, læringsmidler etc. På bakgrunn av det

lærer 3 sier i intervjuet vil det i denne sammenhengen være elever som har utfordringer med å komme seg rundt på skolens områder hvis kravet om tilgjengelighet ikke er oppfylt.

Dette gjelder tilganger til gymsal, klasserom, uteområder og ellers andre steder på skolens område. Lærer 3 belyser først og fremst at tilgjengelighet på skolens område er viktig for følelsen av tilhørighet og inkludering. Videre kan det sees i sammenheng med det (Utdanningsdirektoratet, 2021b) sier om kravet til universell utforming av skolebygg. De presiserer at lik tilgang til bygninger og uteområder er viktig for inkludering. For det første er universell utforming av skoler et krav for at alle skal ha like muligheter i skolen. For det andre sier Utdanningsdirektoratet at universell utforming skal gi alle elever tilgang til bygninger og uteområder, uavhengig av deres funksjonsevne.

I tidligere forskning som er gjort av både (Asbjørnslett, 2015) og (Svendby, 2013) kommer det frem at elever med nedsatt funksjon ønsker å ha en så tilnærmet lik hverdag som alle andre barn, med andre ord en så normal hverdag som mulig. Det vil si at opplevelsen av tilgjengelighet blir viktig for elevene med nedsatt funksjon slik som lærer 3 også indikerer i resultatene. Likevel er det sterke indikasjoner på at dette i stor grad er fratredende hos mange skoler i landet. Norges handikapforbund gjorde i 2013 en landsomfattende kartlegging av 784 skoler. Undersøkelsen viser at kun 3 skoler tilfredstilte de kravene som er satt om tilgjengelighet (Norges Handikapforbund, 2013). Trapper uten ramper gjør det vanskelig for en rullestolbruker å komme seg rundt. Dører er utfordrende å åpne for en med nedsatt funksjon i arm. Videre gjør mangel på heiser i skolens bygg det vanskelig å komme seg rundt for elever med nedsatt fysisk funksjon. I tillegg gjør utilgjengelige toaletter det utfordrende å gå på do, noe som er et primært behov for alle. Oppsummert er dette noen eksempler på hvilke utfordringer elever med nedsatt funksjon kan stå overfor i sin hverdag. Med andre ord er skolens utforming og tilgjengelighet en viktig del av elevens opplevelse av tilhørighet slik som lærer 3 antyder.

Med tanke på at undersøkelsen til Norges handikapforbund er 10 år gammel, er det forhåpentligvis blitt gjort nødvendige utbedringer som tilfredsstiller kravene om universell utforming og tilgjengelighet i skolene det måtte gjelde.

6 Avslutning

Avslutningsvis vil en oppsummerende konklusjon presenteres. Her vil de viktigste funnene fra resultat og diskusjon bli lagt frem. Videre vil studiens svakheter bli påpekt før det til slutt blir presentert hvordan man kan forske videre på studiens tema.

6.1 Oppsummerende konklusjon

I oppgavens oppsummerende konklusjon er det hensiktsmessig å forsøke å besvare problemstillingen ved å trekke sammen hovedresultatene fra undersøkelsen og se disse i lys av tidligere forskning og relevant teori, samt ta ulike styringsdokumenter som er relevante for temaet i betraktning. Dette gir en helhetlig forståelse av problemstillingen og mulige løsninger eller nye spørsmål. Hensikten med denne studien var å finne svar på problemstillingen:

«Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere arbeidet med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvlingsundervisning? Hvilke faktorer mener de spiller inn for å lykkes i dette arbeidet?»

Problemstillingen kan deles i to deler som også danner bakgrunnen for valgte forskningsspørsmål. Den første delen handler om hvilke erfaringer kroppsøvlingslærere har i arbeid med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvlingsundervisning. Den andre delen handler om hvilke faktorer de samme lærerne mener spiller inn for å lykkes med å inkludere disse elevene.

Forskningsspørsmålet i den andre delen rettes mer mot hvordan lærerne har arbeidet med tilpasset opplæring og elevmedvirkning for å lykkes med inkludering. Forskningsspørsmålene skaper grunnlaget for studienes oppsummerende konklusjon hvor det skal forsøkes å svare på problemstillingen. For studiens struktur er det hensiktsmessig å svare på forskningsspørsmålene hver for seg før det videre blir en oppsummerende konklusjon.

«Hvordan har kroppsøvlingslærere erfart arbeidet med inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving?»

Resultatene fra denne studien viser at kroppsøvlingslærere har noe ulike erfaringer når det gjelder inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon. Alt i alt er det tydelig at elever med nedsatt

fysisk funksjon er en sammensatt gruppe, og lærernes opplevelser i arbeidet med dem er ulike i henhold til graden og typen funksjonsnedsettelse. En av deltakerne i studien erfarte flere utfordringer i arbeidet med å inkludere eleven med nedsatt fysisk funksjon. Dette kan skyldes at eleven hadde en funksjonsnedsettelse som var mer kompleks og krevde mer tilpasninger og tilrettelegging fra læreren. På en annen side erfarte den andre deltakeren i mindre grad utfordringer. Det vil si at graden av funksjonsnedsettelse kan spille en rolle for hvilke erfaringer lærere har. I denne studien er det snakk om elever med svært ulike utfordringer og ulike typer nedsettelser. Med det tatt i betraktning kan det være store forskjeller på hvordan lærere erfarer arbeidet med å inkludere elever med fysisk nedsatt funksjon, nettopp fordi utfordringene kan være ekstremt ulike.

Et godt læringsklima i klassen viser seg å være avgjørende for å fremme inkludering. I et slikt klima bør det være rettet et blikk mot mangfold, samt foreligge en aksept for prøving og feiling. Lærerens rolle er vesentlig for å skape et godt klassemiljø. Med andre ord bør læreren ha en bred forståelse av begrepene inkludering og tilpasset opplæring som anerkjenner mangfoldet blant elevene, uavhengig av deres forutsetninger. I arbeid med inkludering av elevene med fysisk funksjonsnedsettelse erfarte noen lærere negativitet rundt tilrettelegging og tilpasninger, likevel peker lærerne på at det resulterte i læring for andre elever. Dette betyr at de funksjonsfriske elevene i klassen kan sies å ha hatt utbytte ved at de i større grad har utviklet kunnskap om inkludering, aksept for mangfold og annerledeshet. Altså kan arbeid med inkludering bidra til elevers danning.

Videre erfarer lærerne at åpenhet med elevene har vært viktig. Det å snakke sammen med eleven om hva som fungerte eller ikke i kroppsøvningsundervisningen kan bidra til bedre elevrelasjon, økt motivasjon og trygghet. Totalt sett har det for alle deltakerne i studien vært et mål om at eleven med nedsatt fysisk funksjon skal være deltakende i kroppsøving. Det vil si at det ikke har vært indikasjoner på at eleven har blitt tatt ut av den ordinære undervisningen. Oppsummert har det bidratt til et styrket klassemiljø som i stor grad kan knyttes til et mestringsorientert klima. Et slikt klima vil være hensiktsmessig for elevene med nedsatt fysisk funksjon fordi lærerne vektlegger viktigheten av samarbeid, gruppesammensetning, aksept for prøving, feiling og at det tas hensyn til elevenes forutsetning. I likhet med andre elever viser studien at det er like nødvendig å stille krav til elever med nedsatt fysisk funksjon. Ved å stille de samme kravene

viser du som lærer at du har tro på dem. Det kan også bidra til økt følelse av mestring, økt fellesskapsfølelse og at de i større grad opplever seg selv som en ressurs.

«Hvordan har de jobbet med tilpasset opplæring og elevmedvirkning for å lykkes med å inkludere elevene med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving?»

For å lykkes i arbeidet med å inkludere elever med fysisk nedsatt funksjon trekker deltakerne frem flere viktige faktorer. En sentral faktor er tilpasset opplæring og at det må tilrettelegges på bakgrunn av elevens forutsetninger. Videre må tilrettelegging foregå i fellesskapet i klassen, samt planlegges sammen med eleven det gjelder. Det å inneha en slik tilnærming kan gi eleven følelsen av å bli inkludert i egen deltakelse. Samarbeidet mellom lærer og elev må foregå både under og etter undervisningen for å vurdere hva som fungerte, og hva som kan endres på til neste gang. Deltakerne i denne studien viser en holdning som sier at en med tilpasninger kan få til det meste, men på ulike måter basert på elevens forutsetning. Totalt sett vises det at jo flere ting som kan tilrettelegges, jo tryggere blir eleven.

Elevmedvirkning har vist seg å være en annen sentral faktor for å lykkes i arbeidet med inkludering. Studien viser dog at elevens grad av funksjonsnedsettelse kan spille en rolle for i hvor stor grad elevene har medvirkning. Det kan virke som at jo mer omfattende funksjonsnedsettelsen er, jo viktigere er det å planlegge sammen med eleven. Det kan vise seg at medvirkning å kan være avgjørende for elevens deltakelse. Det vil si at bevissthet rundt hvordan elevmedvirkning benyttes kan gi eleven motivasjon til å delta, og dermed bli inkludert. Følelsen av å ha satt sitt preg på undervisningen kan gi en positiv effekt for elevene. Dette kan være i ulik grad, alt fra valg av musikk, aktiviteter og hvordan aktivitetene skal løses.

I tillegg til tilpasset opplæring og elevmedvirkning har studien pekt på andre vesentlige faktorer som er verdt å nevne. Følelsen av tilhørighet har vist seg å være en nødvendighet for å lykkes med inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjon i ordinær kroppsøving. For å lykkes i dette arbeidet trekker studien frem samarbeidsoppgaver som et eksempel på aktiviteter som kan benyttes i kroppsøving. I slike typer oppgaver er det viktig for lærer å tenke på gruppesammensetning for å unngå negativitet fra andre elever. Negativ adferd fra andre elever kan oppleves som utrygt og en faktor som kan bidra til at eleven ekskluderer seg selv fra undervisningen. Med andre ord er samarbeidsoppgaver viktig for å øke følelsen av tilhørighet, men med feil gruppesammensetning kan det bidra til segregerende kroppsøving.

I tillegg til det som er nevnt, er skolens utforming og tilgjengelighet noe som kan sees på som sentralt for følelsen av tilhørighet i skolen. Tilgjengelighet for elever med nedsatt fysisk funksjon er aspekter som kan sees på som lite snakket om, men som imidlertid er vesentlig for å lykkes med en inkluderende skole for alle.

Som en avsluttende del av de semistrukturerte intervjuene fikk deltakerne spørsmål om hvilke råd de ville gitt andre lærere som opplever utfordringer med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Rådene som kom frem, var å ta utgangspunkt i hvilke styrker eleven har og bygge rundt det. I dette arbeidet peker lærerne i studien på viktigheten av å benytte seg av de ressursene som finnes i skolen. Snakk sammen med eleven det gjelder, kollegaer, instanser rundt eleven, eventuelle assistenter og andre som kjenner eleven. Det handler om å gjøre det lille ekstra for å lykkes med inkludering av de elevene som har andre forutsetninger.

Oppsummert viser studien kompleksiteten i arbeidet med å inkludere elever med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. På bakgrunn av elevenes grad og type nedsettelse har lærerne noe ulike erfaringer i arbeidet med inkludering. Basert på elevens funksjonsnedsettelse vil tilpasninger og medvirkning foregå på ulike måter og i ulik grad. Alt avhenger av hva eleven mestrer og er villig til å prøve ut. For å lykkes i dette arbeidet peker studien på flere aspekter. Et godt klassemiljø som i stor grad preges av et mestringsorientert klima hvor læreren har en bred forståelse av prinsippene tilpasset opplæring og inkludering. Samarbeid og åpenhet mellom lærer og elev. Elevmedvirkning og lærerens evne til å stille krav uavhengig av hvilke forutsetninger eleven har. Bruke de ressursene som finnes rundt eleven og på skolen. Det er i denne studien disse nevnte faktorene som sees på som nødvendig for å lykkes i arbeidet med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvingsundervisning.

6.2 Studiens svakheter

Et kritisk blikk på studien er at det utelukkende er læreres subjektive perspektiver som blir undersøkt. Dette kan sees på som en svakhet ved studien fordi det kan være vanskelig for læreren å vite nøyaktig hvilke opplevelser elever har erfart i arbeidet med å bli inkludert. En fordel med å benytte kun lærere er at de i større grad reflekterer over slike temaer enn elever. Dette kan bidra til å gi studien flere funn og opplysninger. I tillegg er det i denne studien kun benyttet tre informanter, noe som gjør sannsynligheten større for at studien har relativt like resultater. Ved å

benytte flere informanter ville man i tillegg fått større mengder data som kunne bidratt til å styrke resultatene. For studien kunne det vært hensiktsmessig å intervju og observere elevene som det blir referert til for å få et mer helhetlig bilde av situasjonen.

Videre kan det diskuteres i hvilken grad forskerens forforståelse har preget studien. I kvalitative studier vil det oppstå en nærhet mellom forsker og deltaker som kan påvirke studiens resultater. Det er vanskelig å si helt eksakt hvordan forskeren har påvirket denne studien, men det har gjennom hele studiens forløp forelagt en bevissthet rundt hvilken påvirkning forskeren kan ha for resultatene. Dette kan likevel bli sett på som en svakhet for studiens funn.

6.3 Veien videre

Avslutningsvis vil det presenteres noen implikasjoner for veien videre innenfor forskningsområdet. I denne studien er det forsket på læreres erfaring med inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse i ordinær kroppsøvningsundervisning. Dette har vært en oppgave som baseres kun på læreres erfaring og perspektiv på fenomenet, det vil si at det ikke har forelagt noen påvirkning fra observasjoner eller samtaler med elever. For veien videre innenfor dette forskningsfeltet kan det være hensiktsmessig å foreta observasjoner, samt samtaler med elever med nedsatt fysisk funksjon og se dette i sammenheng med læreres perspektiv. Da kunne man fått frem elevers erfaring som kunne gitt et mer sammensatt bilde av situasjonen. Ved å gjøre dette kunne man i tillegg sett hvordan observasjoner og samtaler med elevene samsvarer med læreres erfaringer.

På bakgrunn av at elever med nedsatt fysisk funksjon er såpass komplekse, kunne det også vært hensiktsmessig å undersøke en mer spesifikk gruppe. Vi har i denne studien sett at type nedsettelse kan spille en rolle for tilrettelegging og medvirkning. Ved å foreta en studie på en spesifikk gruppe elever med fysiske nedsettelse kunne man gått mer i dybden på hvilke aspekter som kan bidra til å sette søkelys på utfordringer og muligheter innenfor tema.

Oppsummert er det viktig at det fortsatt forskes og undersøkes på hvordan inkludere elever med nedsatt fysisk funksjon i kroppsøving. Dette kan bidra til økt forståelse og kompetanse om hvordan kroppsøvingslærere best mulig kan tilrettelegge for å inkludere samtlige elever, uansett forutsetning.

7 Referanser

- Arnesen, A.-L., Solli, K. A., & Kolle, T. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. In A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2 ed., pp. 93-111): Universitetsforlaget.
- Asbjørnslett, M. (2015). *Ordinary kids»-; everyday life experiences of children with disabilities*. (Ph.d-avhandling), Norges idrettshøgskole,
- Berg, S. E. (2021). *Kroppsøving med rom for alle*: Fagbokforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3 ed.). Oslo: CAPPELEN DAMM.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). THEMATIC ANALYSIS. 2, 57-71. doi:10.1037/13620-004
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*: Guilford Press.
- Digranes, J. A., & Standal, Ø. (2019). Det er gøy å løpe med venner" : elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving., 51-62. Retrieved from <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2653975/Digranes%2bSpesialped%2b2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. 5, 4, 332-335. doi: <https://doi.org/10.4220/sykepleief.2011.0027>
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen., 10.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering* Gyldendal akademisk.
- Kassah, L. B. L., & Kassah, K. A. (2014). Funksjonshemming og normalitetsdilemmaet. In B. B. Hvidsten (Ed.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (pp. 29-33): Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3 ed.): Gyldendal akademiske
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2 ed.): Fagbokforlaget.
- Norges Handikapforbund. (2013). Fakta om tilgjengeligheten på norske skoler.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. 47-65.

- Pocock, T., & Miyahara. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.): Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* CAPPELEN DAMM
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. doi:<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Roberts, G. C. (2012). Perspective Motivation in Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, 5-58.
- Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetninger eller to sider av samme sak? . 4, 27-45.
- Solli, K. A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. In A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2 ed., pp. 36-61): Universitetsforlaget.
- Sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer, St.meld. nr. 40*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?ch=1>
- Standal, Ø., & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving* Cappelen damm.
- Svendby, B. E. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn*. (Ph.d-avhandling), Norges idrettshøgskole
- Tøssebro, J., & Wendelborg, C. r. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming*: Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Deltakelse, tilhørighet og vennskap*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Deltakelse-tilhorighet-og-vennskap/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). OVERORDNET DEL prinsipper for læring, utvikling og dannning Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Et inkluderende læringsmiljø*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving* Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). undervisning og tilpasset opplæring (overordnet del). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Universell utforming av barnehage- og skolebygg*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg/>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Introduksjon		Presentere meg selv Informere om prosjektet og hvordan intervjuet skal gå Informere om at intervjuet blir tatt opp
Presentasjon av lærer	Bli kjent med læreren	Hvilket kjønn er du? Hvor gammel er du? Hvor lenge har du vært lærer/kroppsøvingslærer?
Om kroppsøvingsfaget	Hvilke erfaringer har læreren med kroppsøvingsfaget generelt?	Hva er det med kroppsøvingsfaget du liker? Hvorfor? Hva er de største utfordringene med kroppsøving? Hvorfor? Hvordan ser en vanlig undervisningstime ut i dine kroppsøvingstimer? Hva har du erfart at elevene liker best?
Inkludering	Hvilke erfaringer har læreren med inkludering i kroppsøvingsfaget?	Hva har vært utfordrende i arbeid med og inkludering eleven med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving? Har du erfart at det har åpnet seg muligheter med å ha en

		<p>elev med funksjonsnedsettelse i kroppsøving med tanke på inkludering av andre?</p> <p>Hvordan opplever du at elven med funksjonsnedsettelse føler seg inkludert?</p> <p>Hvordan har de andre elevene respondert i arbeidet med å inkludere eleven med nedsatt fysisk funksjon. Hva sier elevene da? Eventuelt kommet med kommentarer</p>
Autonomi (Selvbestemmelse)	Hvilke erfaringer har læreren med autonomi i kroppsøving?	<p>Hvordan har du jobbet med medbestemmelse og elevmedvirkning i kroppsøving? Får eleven noen ganger muligheten til å velge selv hva som skal gjøres i kroppsøvingstimene?</p> <p>For eksempel velge mellom ulike aktiviteter de kan gjøre utenom ordinær undervisning?</p> <p>Hvordan har eleven med nedsatt fysisk funksjon preget planleggingen av kroppsøvingsundervisningen? Får eleven noen gang være med på planleggingen av undervisningen, eller komme med forslag?</p> <p>Er det noe forslag som går igjen? Type forslag som eleven mestrer eller ønsker å mestre?</p> <p>Hvordan har medbestemmelse og</p>

		elevmedvirkning bidratt til å inkludere eleven?
Tilpasset opplæring	Hvilke erfaringer har læreren med tilpasset opplæring for inkludering i kroppsøving?	Hvordan har du jobbet med tilpasset opplæring for å inkludere eleven med nedsatt fysisk funksjon? Hva har vært viktig i dette arbeidet? Hvordan har tilpasninger og tilrettelegging bidratt til inkludering av flere elever i kroppsøving?
Forslag/innspill til andre kroppsøvingslærer (hvordan inkludere)	Hvilke innspill har læreren til andre kroppsøvingslærere med tanke på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving?	Hva synes du at andre lærere bør gjøre for å inkludere alle elevene i kroppsøvingstimene? Har du noen forslag til hva de kan si eller gjøre? Er det noe du ønsker å avklare fra de tidligere spørsmålene?
Ekstra	Har læreren noe mer å tilføye?	Er det noe mer du ønsker å fortelle om som du ikke fikk sagt eller fikk spørsmål om?
Avslutning		Gjenta informasjonen om prosjektet og hva det skal brukes til Er det noe annet læreren lurer på? Takke for deltakelse

Vedlegg 2: samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan elever med funksjonsnedsettelse blir inkluderte i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å se på hvordan barn med funksjonsnedsettelse blir inkluderte i kroppsøving. Det skal benyttes et semistrukturert kvalitativt intervju hvor informantene er kroppsøvingslærere eller lærere med erfaring innenfor kroppsøvingsfaget.

Problemstilling (første utkast): Hvordan blir elever med funksjonsnedsettelse inkluderte i kroppsøving, og hvilke utfordringer finnes det i dette arbeidet?

Dette er et masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslomet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaringen og kunnskapen til å kunne hjelpe meg å besvare de spørsmålene oppgaven stiller. Det er cirka 5 andre informanter som også får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det skal benyttes et semistrukturert intervju i fysisk møte, eller om nødvendig over zoom/teams. Intervjuet tar ikke mer enn 30-40 minutter. Det blir tatt lydopptak. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer i møte med elever med en eller flere funksjonsnedsettelse og hvordan de blir inkludert i kroppsøvingsfaget.

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. Ved å delta vil det ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere, eller arbeidsplass da alt er anonymisert.

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.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Oslomet* har Personverntjenester 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* ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Steinar Brattenborg.
Steinarb@oslomet.no. 67 23 73 10.
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg. Tlf: +4767237108.
Jorunn.stromberg@oslomet.no. Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Oslomet.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen:

Prosjektansvarlig/student

Steinar Brattenborg/ Marcus Skoge Nøringseth

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Meldeskjema



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
385455

Vurderingstype
Standard

Dato
12.01.2023

Prosjekttittel
Masterprosjekt

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

Prosjektansvarlig
Steinar Brattenborg

Student
Marcus Skoge Nøringseth

Prosjektperiode
01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!