

**«Paraidrettsutøveres erfaringer med
kroppsøving og idrett- og
bevegelsesaktiviteter på fritiden»**

*En kvalitativ studie av paraidrettsutøveres erfaringer i
kroppsøvingsslaget og med idrett- og bevegelsesaktiviteter på
fritiden.*

LINN KRISTN DALE KYLLAND
MARTE DANIELSEN

VEILEDER

Erik Aasland

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Det er med stolthet og lettelse vi nå leverer inn vår masteroppgave etter fem år på lærerutdanningen. Skriveprosessen har vært både interessant, utfordrende, og til tider frustrerende. Vi opplever at arbeidet med oppgaven har gjort oss mer faglig sterke og kildekritiske, samtidig som det har gitt oss meningsfulle innsikter vi er svært takknemlige for. Masteroppgaven vår blir en fin avslutning på tiden på Universitetet i Agder. Vi setter pris på alle gode opplevelser, lærdom og vennskap studietiden har gitt oss, og tar med oss mange nyttige erfaringer og kunnskaper fra praksis og forelesninger inn arbeidslivet.

Vi vil rette en stor takk til informantene som satte av tid til å være med i studien. Vi er svært takknemlige for deres bidrag, og håper dere sitter igjen med gode opplevelser etter å ha delt deres erfaringer med oss. Å lytte til dere har vært fint og til tider sterkt. Videre vil vi takke Marianne i Agder Idrettskrets for behjelpelighet med rekruttering. Takk for at du har tatt deg tid til å hjelpe oss.

Vi ønsker også å takke vår veileder, Erik, for gode innspill og tips med masteroppgaven. Din faglige kompetanse og evne til å stille kritiske spørsmål har styrket oppgaven vår. Takk for grundige tilbakemeldinger, og for oppfordringer om å ta selvstendige valg i oppgaven. Det gjør at vi nå er ekstra stolte over sluttproduktet vi har fått til.

Til gode venner og familie retter vi også en varm takk for at dere har heiet på oss gjennom hele prosessen. Takk for at dere har minnet oss på at det finnes viktigere ting i livet enn å skrive en masteroppgave, og samtidig gitt oss rom til å prioritere skriving. Vi ser frem til å prioritere tid sammen med dere fremover.

En ekstra takk går til kjære våre samboere, Sander og Markus, for deres tålmodighet og oppmuntring. Å ha dere som støttespillere i hverdagen har ubeskrivelig verdi for oss, og vi setter så stor pris på dere.

Til slutt vil vi takke hverandre. Denne masteroppgaven blir en fin avslutning på reisen vi har hatt sammen gjennom fem år på lærerstudiet, både i Kristiansand og et halvt år på utveksling i Valencia. Å ha hverandre i både oppturer og nedturer gjennom studiet har vært meget verdifullt, og vi setter stor pris på det sterke vennskapsbåndet vi har utviklet. Vi også veldig takknemlige for det gode samarbeidet vi har hatt gjennom arbeidet med masteroppgaven. Selv om vi begge har hatt hektiske timeplaner har vi, gjennom god dialog og fleksibilitet, fått samarbeidet og skrivingen til å fungere utmerket. Nå unner vi hverandre en lang og god sommerferie, og ønsker hverandre lykke til med arbeidslivet fra høsten av!

Kristiansand, juni 2024

Linn Kristin og Marte

Sammendrag

Tidligere forskning indikerer at personer med funksjonsnedsettelse ofte erfarer å bli marginalisert og ekskludert i kroppsøving. Samtidig viser forskning at elever med gode idrettslige ferdigheter har gode erfaringer med faget. Vi ble imidlertid nysgjerrige på hvordan elever med funksjonsnedsettelse, som har gode idrettslige erfaringer, erfarer undervisning i kroppsøving. Formålet med denne studien ble derfor å undersøke hvordan paraidrettsutøvere har erfart kroppsøving i skolen. Vi ønsket også å vite mer om deres erfaringer fra kroppsøving skilte seg fra de erfaringene de har med bevegelsesaktiviteter på fritiden. Vi formulerte følgende problemstilling: «Hvilke erfaringer har paraidrettsutøvere med kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden?». Vi har valgt å bruke anerkjennelsesteori og har gjennomført kvalitative intervjuer med seks personer med fysisk funksjonsnedsettelse, som alle driver aktivt med paraidrett i Norge.

Gjennom analyse av materialet har vi fått fram fire funn. Informantene hadde positive erfaringer fra kroppsøving når de følte seg sett, inkludert og fikk delta i ordinær undervisning med resten av klassen. Imidlertid opplevde de at læreren ofte bestemte hvilke aktiviteter de kunne delta i, noe som førte til at de enten ble satt på sidelinjen, sendt til fysioterapeut eller måtte oppholde seg på styrkerommet. Informantene beskrev slike erfaringer som ekskluderende og krenkende. Videre opplevde informantene paraidretten som et inkluderende miljø preget av tilhørighet, tilrettelegging, medvirkning og mestring. Likevel ble det påpekt utfordringer knyttet til mangel på paraidrettstilbud og lite informasjon om muligheter til å drive med idrett i barndommen. Oppgaven konkluderer med at betydningen av å bli sett, hørt og få muligheten til å delta, er verdifullt og nødvendig for opplevelsen av anerkjennelse, uavhengig av om det er i kroppsøvingen eller idretten. Skolen og idretten har derfor fremdeles arbeid som gjenstår for å sikre at elever med funksjonsnedsettelse erfarer inkluderende praksiser i henhold til de verdier som skal gjennomsyre skolens og idrettens verdier (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020; Kulturdepartementet, 2021; Norges Idrettsforbund, 2024; u.å.a.).

Nøkkelord: paraidrett, kroppsøving, anerkjennelse, krenkelser, inkludering, ekskludering

Abstract

Previous research indicates that individuals with disabilities often experience marginalization and exclusion in physical education. At the same time, research shows that students with strong sports skills have positive experiences with the subject. However, we became curious about how students with disabilities, who have good athletic experiences, perceive physical education. Therefore, the purpose of this study was to examine how para-athletes have experienced physical education in school. We also wanted to learn more about whether their experiences in physical education differed from their experiences with physical activities in their spare time. We formulated the following research question: «What experiences do para-athletes have with physical education and sports- and physical activities in their free time?» We chose to use recognition theory and conducted qualitative interviews with six individuals with physical disabilities, all of whom actively participated in para-sports in Norway.

Through analysis of the material, we identified four findings. The informants had positive experiences in physical education when they felt seen, included, and allowed to participate in regular classes with the rest of the pupils. However, they often found that the teacher decided which activities they could participate in, leading to them being sidelined, sent to a physiotherapist, or required to stay in the weight room. The informants described such experiences as violating. Furthermore, the informants found para-sports to be an inclusive environment characterized by belonging, facilitation, involvement, and mastery. Nevertheless, they highlighted challenges related to the lack of para-sports opportunities and little information about the possibilities for engaging in sports during childhood. The study concludes that the importance of being seen, heard, and allowed to participate is valuable and necessary for the experience of recognition, regardless of whether it is in physical education or sports. Therefore, schools and sports organizations still have work to do to ensure that students with disabilities experience inclusive practices in line with the values that should permeate the values in both schools and sports (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020; Kulturdepartementet, 2021; Norges Idrettsforbund, 2024; u.å.a.).

Keywords: para-sports, physical education, recognition, violations, inclusion, exclusion

Arbeidsfordeling

Vi startet idémyldring for vår masteroppgave allerede våren 2023, og gjennom hele prosjektet har vi begge vært aktivt engasjert og deltakende. Med dette som fundament ønsker vi å redegjøre for vår arbeidsfordeling. Vi startet høstsemesteret med å utarbeide en felles prosjektbeskrivelse til masteren. Arbeidet ga oss ulike idéer og vi landet til slutt både tema og problemsstilling. I forbindelse med prosjektbeskrivelsen laget vi også en tentativ tidsplan bestående av mål for hver måned og ulike oppgaver hver uke. Å ha en tentativ tidsplan og ulike delmål har gjort at vi har stilt krav til både oss selv og hverandre. Gjennom høstsemesteret fordypet vi oss begge i teori og tidligere forskning om valgt tema, og vi utarbeidet i fellesskap en intervjuguide ut fra dette. Vi fordelte arbeidsoppgavene oss imellom og satte klare delmål for å sikre en jevn progresjon i arbeidet. I tillegg utformet vi i fellesskap både informasjonsskriv og søknader om etiske godkjenninger.

Linn står bak mesteparten av arbeidet med teoridelen, samt utformingen av metodekapittelet, mens Marte har vært den som tok mest ansvar med å utarbeide kapitlene om kontekst og tidligere forskning. De gjenværende kapitlene har vi utarbeidet i fellesskap. Til slutt har vi begge to gjennomgått alle kapitlene grundig for å sikre helheten i oppgaven.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Prosjektets formål og problemstilling	4
1.2 Begrepsavklaring.....	4
1.2.1 Funksjonsnedsettelse eller funksjonsvariasjon?.....	4
1.2.2 Paraidrett	5
1.3 Oppgavens oppbygning og struktur	6
2.0 Politiske styringsdokumenter og tidligere forskning	7
2.1 Likeverd og anerkjennelse i styringsdokumenter og læreplanen	7
2.2 Tidligere forskning på elever med funksjonsnedsettelser i kroppsøving.....	8
2.3 Tidligere forskning på personer med funksjonsnedsettelser og idrett.....	11
3.0 Teoretisk rammeverk.....	14
3.1 Anerkjennelse.....	14
3.2 Anerkjennelsesteorien	16
3.2.1 Anerkjennelse som kjærlighet i den private sfære	16
3.2.2 Anerkjennelse som rettigheter i den rettslige sfære	17
3.2.3 Anerkjennelse som sosial verdsetting i den sosiale sfære.....	18
3.2.4 Krenkelser - fraværet av anerkjennelse	18
4.0 Metode	20
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon og vår forforståelse	20
4.2 Valg av metode.....	21
4.2.1 Rekrutteringsprosess og utvalg	21
4.3 Prosedyre for gjennomføring	23
4.3.1 Intervjuguide	23
4.3.2 Pilotintervju	23
4.3.3 Gjennomføring av intervju	24
4.3.4 Transkripsjon.....	25
4.5 Tematisk analyse	25
4.5.1 Tematisk analyse steg for steg	26
4.6 Reliabilitet, nærhet og validitet	28
4.6.1 Reliabilitet	28
4.6.2 Nærhet og validitet	30
4.7 Etske overveielser	32
4.7.1 Meldeplikt	32

4.7.2 Forskningsetiske prinsipper.....	33
5.0 Funn.....	35
5.1 «Jeg har gode erfaringer fra kroppsøvingen da jeg ble sett, fikk delta og hørte til.».....	35
5.2 «Læreren bestemte hvilke aktiviteter som passet for meg å delta i.»	38
5.3 «Idretten har gitt meg mange muligheter og en følelse av anerkjennelse.»	42
5.4 «Ingen fortalte meg om idrettstilbudene som fantes.»	45
6.0 Diskusjon.....	48
6.1 Erfaringer fra kroppsøvfingsfaget	49
6.2 Erfaringer med idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden.....	53
6.3 Metodisk diskusjon	56
7.0 Avslutning	58
7.1 Avsluttende refleksjoner	58
7.2 Forslag til videre forskning	59
8.0 Referanseliste	60
Vedlegg 1: Intervjuguide	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	70
Vedlegg 3: Godkjenning SIKT	74
Vedlegg 4: Godkjenning FEK	75

1.0 Innledning

Personer med funksjonsnedsettelse har gjennom historien blitt utsatt for ulike former for diskriminering og marginalisering i samfunnet (Eide, 2012; Grue, 2004). I kroppsøvingssammenheng viser tidligere forskning at elever med funksjonsnedsettelse har en tendens til å bli marginalisert, og opplever faget som krenkende (Apelmo, 2019; Bredahl, 2013; Fitzgerald, 2005; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Samtidig kritiseres undervisningspraksisen i faget, som hevdes å være idrett- og prestasjonsrettet, der det først og fremst er elever med idrettslige ferdigheter som anerkjennes for sine egenskaper (Fitzgerald & Stride, 2012; Moen et al., 2018, 2023; Svendby, 2013).

Parallelt med dette anses fysisk aktivitet og idrett som viktig for god helse og livskvalitet, samt betydningsfullt både for enkeltindividet og samfunnet (Elnan, 2010; Helse- og omsorgsdepartementet, 2020). Noen mener det å oppleve seg selv som en aktiv person med indre motivasjon for fysisk aktivitet, er viktigere for grad av deltakelse enn omgivelser og fysiske begrensninger (Saebu & Sørensen, 2010). En studie som undersøkte hvilke effekter deltakelse i idrett og fysisk aktivitet hadde på barn og unges psykososiale helse, viste til bedret selvbilde og færre helseproblemer (Ommundsen, 2000). I Norge er så mange som 93% av befolkningen innom organisert idrett i løpet av ungdomstiden (Ungdata, 2020). Dette gjør idretten til Norges største folkebevegelse (Norges idrettsforbund, u.å.c.).

Imidlertid viser rapporter at personer med funksjonsnedsettelse i mindre grad deltar i organiserte idrettsaktiviteter sammenlignet med funksjonsfriske (Elnan 2010; Midtsundstad, 2008; Oslo Economics, 2020). Samtidig anses både kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett som verdifulle arenaer for tilegnelse av personlige, sosiale og samfunnsmessige egenskaper (Elnan, 2010; Helse- og omsorgsdepartementet, 2020; Kunnskapsdepartementet; 2019; Standal & Rugseth, 2021). Videre viser nyere rapporter, læreplaner og strategiplaner til betydningen av å arbeide for et inkluderende fellesskap, hvor all form for diskriminering skal motarbeides (Kulturdepartementet, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017; Norges idrettsforbund, u.å.a; Oslo Economics, 2020).

Som snart ferdigutdannede lærere er vi nysgjerrige på hvordan personer med funksjonsnedsettelse, som har gode ferdigheter og erfaringer med idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden, har erfart kroppsøving i skolen. At de har gode ferdigheter, og har en funksjonsnedsettelse, representerer slik vi ser det, et interessant paradoks, og er derfor noe vi ønsker å undersøke. Vi er også nysgjerrige på deres erfaringer med bevegelsesaktiviteter på fritiden for å få fram kunnskap vi kan dra nytte av som fremtidige kroppsøvingslærere.

1.1 Prosjektets formål og problemstilling

I denne oppgaven ønsker vi å stille spørsmål ved hvilke erfaringer paraidrettsutøvere har med kroppsøvingsfaget og idrett- og bevegelsesaktiviteter. Med idrett- og bevegelsesaktiviteter menes primært hvordan informantene har erfart sin paraidrett. Vi har valgt å ta utgangspunkt i paraidrettsutøvere, grunnet deres fysiske funksjonsnedsettelse og interesse for fysisk aktivitet og idrett. Flere forskere (Apelmo, 2019; Svendby, 2013) har de siste årene etterspurt mer kunnskap på hvordan elever med fysiske funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøving. I tillegg finnes det, slik vi ser det, lite forskning på paraidrettsutøveres erfaring med kroppsøvingsfaget og idretten. Vi håper dermed vår oppgave kan bidra som et supplement til tidligere studier på feltet, og gi dypere innsikt om elever med funksjonsnedsettelse. På bakgrunn av dette ønsker vi å svare på følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har paraidrettsutøvere med kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden?»

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Funksjonsnedsettelse eller funksjonsvariasjon?

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) definerer begrepet *funksjonsnedsettelse* som «tap eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette omfatter både fysiske, psykiske og kognitive funksjoner.» (Bufdir, 2023). I samsvar med denne definisjonen framhever stortingsmelding nr. 40 (2002-2003) at «funksjonsnedsettelse oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon.» Et fellestrekk for personer med funksjonsnedsettelse er at de opplever «barrierer

som gjør det utfordrende for dem å delta i samfunnet på lik linje med andre.» (Redd Barna, 2023, 5). Forståelsen av begrepet funksjonsnedsettelse har variert fra å være knyttet til medisinsk forståelse, hvor det å ha en funksjonsnedsettelse ble sett på som et individuelt problem, til en mer sosial forståelse, hvor funksjonsnedsettelsen knyttes til samfunnsmessige forhold og hvordan samfunnet kan gjøres mer tilgjengelig for å redusere funksjonsnedsettelsen (Grue, 2004).

I noen sammenhenger brukes også begrepet funksjonsvariasjon. Begrepet funksjonsvariasjon defineres slik: «den fysiske, psykiske eller kognitive variasjonen som finnes hos alle mennesker, uten å vurdere den som nedsatt, fullkommen, frisk eller syk.» (Unge funksjonshemmede, u.å.). I lys av denne definisjonen referer dermed begrepet til alle mennesker, og ikke til en bestemt gruppe mennesker, slik som de med en funksjonsnedsettelse kan være.

Vi er derfor klar over forskjellen mellom begrepene funksjonsnedsettelse og funksjonsvariasjoner. Vi mener begrepet «funksjonsnedsettelse» passer best i vår oppgave, i og med at dette begrepet referer til den bestemte gruppen mennesker vi ønsker å undersøke. Vi begrunner dette med at vi ønsker å undersøke erfaringene til personer som på et eller annet vis har et tap av eller et avvik i en kroppsdel, eller i en av kroppens fysiologiske eller biologiske funksjoner. Begrepet brukes også av Norges idrettsforbund (videre NIF) når de snakker om paraidrett som en samlet betegnelse for «idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse» (Norges idrettsforbund, u.å.b.).

1.2.2 Paraidrett

Som nevnt, bruker NIF «paraidrett» som en fellesbetegnelse for idrett for personer med en funksjonsnedsettelse. De ønsker at begrepet utøves likeverdig med annen idrett, og paraidretten gjelder både barneidrett, ungdomsidrett og voksenidrett (Norges idrettsforbund, u.å.b.). Paraidrettsseksjonen har fire målgrupper; bevegelseshemmede, synshemmede, hørselshemmede og utviklingshemmede. Parautøvere blir dermed idrettsutøvere med én eller flere bevegelses-, syns-, hørsels- og/eller utviklingshemming(er) (Norges idrettsforbund, u.å.a.). Våre informanter begrenses til å ha en fysisk funksjonsnedsettelse, herunder bevegelses-, hørsels- eller synshemming (Norges Idrettsforbund, 2020).

1.3 Oppgavens oppbygning og struktur

Oppgaven starter med en redegjørelse for studiens kontekst og tidligere forskning på elever med funksjonsnedsettelsers erfaringer i kroppsøving, samt tidligere forskning på idrett- og bevegelsesaktiviteter for personer med funksjonsnedsettelse. Kapitlet omhandler både nasjonal og internasjonal forskning. Videre følger en gjennomgang av anerkjennelsesteorien som oppgavens teoretiske rammeverk. Deretter presenteres oppgavens metodiske tilnærming, før vi presenterer oppgavens funn som diskuteres i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk. I diskusjonskapitlet foretar vi også en metodisk diskusjon. Til slutt presenterer vi avsluttende refleksjoner, konklusjon og forslag til videre forskning.

2.0 Politiske styringsdokumenter og tidligere forskning

I denne delen presenter vi politiske styringsdokumenter og tidligere forskning som vi anser relevant for problemstillingen. Selv om vi er klar over at informantene i vår studie ikke har vært elever i skolen under nåværende læreplan, anser vi forskjellene mellom formålet med opplæringen i tidligere læreplan og gjeldende læreplan å være minimale, noe som tilsier at redegjørelse av nåværende læreplan er relevant. Videre vil vi presisere at en stor del av forskningen vi trekker inn i oppgaven dreier seg om elever med fysiske funksjonsnedsettelse og deres deltakelse i kroppsøving. Slik vi har erfart søkeprosessen virker det som at det finnes mindre forskning på paraidrettsutøveres erfaring med idrett- og bevegelsesaktiviteter, men avslutningsvis i dette kapittelet presenterer vi forskning gjort på paraidrett.

2.1 Likeverd og anerkjennelse i styringsdokumenter og læreplanen

Styringsdokumentene er tydelige på at læringsmiljøet i skolen skal være inkluderende og med like muligheter for alle. I Opplæringsloven §1-1 står det lovfestet at alle elever skal møtes med tillitt og respekt. Samtidig skal elevene møtes med krav og gis utfordringer som fremmer både lærelyst og danning. Loven hevder i tillegg at alle former for diskriminering skal motarbeides i skolen (Opplæringslova, 1998, §1-1). Overordnet del av læreplanen fremhever at skolen skal være en trygg arena hvor man utvikler et støttende og raust læringsmiljø som stimulerer til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kroppsøving legger læreplanen opp til at faget skal være inkluderende gjennom fagets relevans og kjerneverdier. Fagets overordnede mål er å bidra til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger, og samtidig stimulere til livslang bevegelsesglede. Videre understrekes at elevenes sosiale utvikling preges av de normene og verdiene som er gjeldende i det læringsfellesskapet de er en del av (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I skolen skal man arbeide for et inkluderende fellesskap, og flere aspekter ved læreplanen understreker dette. Det vektlegges at læringsmiljøet skal preges av mangfold og at alle elever skal behandles og inkluderes likeverdig, uavhengig av evner, forutsetninger og tidligere erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den norske skolen skal altså ikke bare drive en inkluderende og tilpasset opplæring, opplæringen skal også være likeverdig. Dette innebærer

at alle gis like muligheter til opplæring uavhengig av forutsetninger. NOU-en *Rett til læring* slår gjentatte ganger fast at dette også gjelder elever med funksjonsnedsettelse. I rapporten poengteres det at mennesker ofte klassifiseres og kategoriseres ut ifra forstillinger om avvik og normalitet i samfunnet og at dette kan vurdere om de «passer inn» eller ikke. Rapporten påpeker dermed at man må differensiere tiltak og drive positiv diskriminering, og at ulikheter i tilbud og tiltak dermed er nødvendig innenfor en inkluderende ramme (NOU 2009:18)

Anerkjennelse anses som nødvendig for å utvikle seg til å bli et sunt, autonomt individ (Jordet, 2023). I overordnet del av læreplanen er anerkjennelse et sentralt begrep. Det står blant annet at «når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre» og «når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en følelse av tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Sagt med andre ord er anerkjennelse avgjørende for at barn og unge skal oppleve skolen som en inkluderende og meningsfull arena. Det vektlegges videre hvordan vennskap bidrar til tilhørighet. Alle elever skal oppleve tilhørighet. Tilhørighet motvirker sårbarhet, og elevene skal erfare at de blir anerkjent for den de er. Å oppleve tilhørighet og anerkjennelse bidrar til at elevene lærer å respektere forskjellighet og de lærer å verdsette både seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Anerkjennelse er også et sentralt begrepet i læreplanen for kroppsøving. Eksempelvis skal elevene gjennom deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, lære å håndtere utfordringer og reflektere over samhandling og likeverd i et læringsfellesskap. De skal lære å inkludere alle uavhengig av tidligere erfaringer og forutsetninger, og å anerkjenne ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2 Tidligere forskning på elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving

En nylig reviewstudie av Moen et al. (2023) viser at idrettsaktiviteter preger undervisningsinnholdet i kroppsøving, noe som bidrar til at enkelte elever havner «innenfor», mens andre havner «utenfor» i faget. Studien viser at elever som har tidligere erfaring med organisert idrett oftest havner «innenfor», mens elever med funksjonsnedsettelse ofte havner «utenfor». Standal (2021) peker på kroppsøvingsfagets organisering og hvordan faget praktiseres som en faktor for om man handler innenfor eller utenfor i kroppsøvingsfaget. I den sammenheng peker han på hvordan hver enkelt elev har krav på tilpasset opplæring. Han viser

videre hvordan tilpasset opplæring kan forstås ulikt. Ved en smal forståelse av tilpasset opplæring rettes tilpasningen mot individet, noe som ofte fører til at individet ses på som et problem som må løses. Som kontrast til en smal forståelse vil en bred eller vid forståelse av tilpasset opplæring dreie seg om å iverksette tiltak som er til nytte for hele felleskapet. Læreren vil da gjøre tiltak som endrer undervisningspraksisen slik at flere «faller innenfor» (Standal, 2021). I kroppsøvingssammenheng kan man dermed si at en smal forståelse av begrepet antyder at elevene må passe til de aktivitetene læreren bestemmer, mens det i en bred forståelse velges aktiviteter og læringsmetoder ut fra elevgruppen som et felleskap. Videre påpeker Standal (2021) at tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving ofte er preget av en smal forståelse.

Flere andre forskere peker også på hvordan kroppsøvingsfagets organisering og praktisering skaper ekskluderende praksiser (Bredahl, 2013; Svendby, 2013). Svendby (2013) peker på hvordan mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø begrenses av ulike diskurser som er fremtredende i faget. Hun konkluderer med at barn med fysiske funksjonsnedsettelser både kan og vil delta i kroppsøving, men at de ofte marginaliseres fordi kompetansen deres, kroppen og evnene ikke blir verdsatt og anerkjent i kroppsøving. For noen innebærer dette å bli satt på benken, mens det for andre betyr å bli sendt på styrkerommet eller til fysioterapeuten, fremfor å delta i undervisningen sammen med medelevene sine (Bredahl, 2013; Svendby, 2013). Enkelte elever får også fritak fra undervisningen (Berg, 2023). Som en konsekvens av sin marginaliserte posisjon, føler mange elever med funksjonsnedsettelse seg utenfor og annerledes, samt å ikke bli sett for hvem de er og føle seg til bry (Svendby, 2013).

I forlengelse av ekskluderende praksiser som følge av fagets organisering og praktisering, påpeker Wilhelmsen (2019) hvordan flere barn med fysiske funksjonsnedsettelser ikke får den undervisningen de har krav på. I likhet med Svendby (2013) argumenterer hun for at elever med nedsatt funksjonsevne ofte blir marginalisert i kroppsøving. Samtidig får Wilhelmsen (2019) frem et perspektiv som skiller seg fra forskningen ovenfor, ved å også vise til ulike positive erfaringer elever med funksjonsnedsettelse innehar. Hun trekker frem at et inkluderende og mestringsorientert læringsklima er en forutsetning for inkludering av elever i kroppsøving. Videre viser funn i studien at de positive erfaringene innebar opplevelsen av tilhørighet og sosial interaksjon med klassekamerater og lærer, mens de negative erfaringene kom av følelsen av å bli ekskludert i undervisningen (Wilhelmsen, 2019).

Samtidig trekker Goodwin og Watkinson (2000) frem læringsarena, læreren og tilrettelegging som faktorer som kan begrense elever med fysisk funksjonsnedsettelse sin deltakelse i kroppsøving. Funnene deres viser at elevene ofte opplevde at læreren ikke støttet dem tilstrekkelig, og at dårlig tilrettelegging begrenset deltakelsen deres. Det kommer også frem at selv om elevene måtte bruke andre fremgangsmåter enn medelevene sine, ønsket de fremdeles å delta i opplæringen sammen med sine medelever. Studien deres viser at om de følte seg inkludert eller ikke fikk betydning for om elevene opplevde gode eller dårlige dager. Å få delta, opplevelse av tilhørighet og positive sosiale relasjoner preget de gode dagene, mens sosial isolering preget de dårlige dagene.

Sammenfallende med studien til Goodwin og Watkinson (2000), argumenterer også Bredahl (2013) for at konstruksjonen av kroppsøvingfaget, innholdet i timene og manglende tilpasninger fra lærere, bidrar til marginalisering. Studien utforsket opplevelsen av deltakelse i fysisk aktivitet blant tjue norske voksne med fysiske funksjonsnedsettelse. Resultatene avdekket at mer enn 75 % av de negative opplevelsene som ble rapportert i studien kom fra kroppsøving. Erfaringene sentrerte seg rundt opplevelser av å ikke bli inkludert, å mislykkes og å ikke bli lyttet til. Noen ganger ble kroppsøvingundervisningen erstattet med individuell trening, eller så måtte de sitte å se på resten av klassen som gjennomførte undervisning. Flere ga uttrykk for de negative sosiale konsekvensene det fikk for dem å ikke få delta i aktivitet sammen med klassekameratene sine. Andre opplevde at selv om de deltok i undervisningen, førte manglende tilpasninger til opplevelsen av mislykkethet. I tillegg kjente flere på frustrasjon over at deres ønsker og forslag ikke ble tatt hensyn til i møte med undervisningen gjennom avvisninger fra læreren som viste til krav i læreplanen. Samtidig viste artikkelen at organisert idrett bidro til bevegelsesglede og positive erfaringer. De mest positive opplevelsene var sentrert rundt temaene «å være kapabel» og «å overgå begrensninger» (Bredahl, 2013, s. 47). Artikkelen konkluderer med at deltakernes erfaringer ikke bare ble påvirket av deres faktiske begrensninger, men også av samfunnets evaluering av individenes evner, samt lærernes forståelse av funksjonsnedsettelse og tilpasning.

En svensk studie av unge, kvinnelige parautøvere sin erfaring med kroppsøving, viste at deltakerne kjente på ekskludering og ufrivillig spesialbehandling i kroppsøvingsfaget, til tross for at de både var aktive og interesserte i å utøve idrett på fritiden (Apelmo, 2019). De opplevde å bli satt på sidelinjen i kroppsøvingen, i tillegg til at lærerens mangel på forståelse for, og kunnskap om, funksjonsnedsettelse overskygget informantenes ønske om å bli sett på som «normale». Samtidig ble jentene møtt med lave forventninger av lærere som forsøkte å «beskytte» dem fra kravene deres jevnaldrende elever ble møtt med. Sett i lys av disse resultatene kan man undre seg over hvorfor veltrente og engasjerte utøvere blir marginalisert og møtt med mangel på nysgjerrighet i kroppsøvingsundervisningen.

2.3 Tidligere forskning på personer med funksjonsnedsettelse og idrett

I forskning gjort på feltet er det imidlertid godt dokumentert at barn med fysiske funksjonsnedsettelse opplever begrensninger når det kommer til deltakelse i fysisk aktivitet (Nyquist, 2012). Funnene fra studien viser blant annet at barna ønsket å delta i aktivitet i større grad enn de gjorde. Det viste seg videre at deltakelsen deres i aktiviteter ga dem glede, og var avgjørende for den sosiale relasjonen til jevnaldrende barn. I funnene fremkommer det også at barna tilpasset egne ferdigheter og forutsetninger til den aktuelle situasjonen for å optimalisere egne muligheter for deltakelse. I tillegg ble barnas deltakelse i aktiviteter påvirket av kompetanse, aktivitetsglede og sterk handlingsvilje (Nyquist, 2012).

En annen rapport viser at det fra 1989-2001 var en sterk nedgang i deltakelse i fysisk aktivitet for personer med funksjonsnedsettelse (Elnan, 2010). Rapporten viste også at færre unge med funksjonsnedsettelse deltok i et idrettslag sammenliknet med funksjonsfriske. I lys av tallene fra rapporten argumenterer Elnan (2010) for at idretten trolig opplevdes mer tilgjengelig for funksjonsfriske, sammenliknet med for personer med funksjonsnedsettelse. Rapporten vurderer også ulike forutsetninger for deltakelse i paraidretten, og fremhever i den forbindelse uvitenhet om hvilke paraidrettstilbud og muligheter som finnes i nærmiljøet som barrierer for deltakelse.

En nylig kartleggingsstudie av idrett for personer med funksjonsnedsettelse viser at usikkerhet, uvitenhet, redsel for diskriminering og fysiske begrensninger er faktorer som hemmer deltakelse (Oslo Economics, 2020). Rapporten finner samme tendenser som Elnan (2010), deriblant at andelen mennesker med funksjonsnedsettelse som driver med organisert

idrett, er lavere enn befolkningen ellers. Det ble videre undersøkt hva personer med funksjonsnedsettelse hadde behov for i forbindelse med deltakelse i idrett. Det fremkommer av rapporten at målgruppen hadde behov for informasjon om hvilke tilbud som fantes, i tillegg til tilstrekkelige tilbud (Oslo Economics, 2020). Rapporten understreker videre at dette i seg selv ikke er nok, det må også finnes akseptabelt med ressurser. Dessuten fremhever rapporten at for å bli værende i paraidretten trengs tilbud som samsvarer med ambisjonsnivå og et godt sosialt fellesskap. Imidlertid belyses forekomst av «udekte behov» på alle overnevnte arenaer.

Andre trekker frem konsekvenser av hindrende deltakelse i organisert idrett. Wendelborg (2010) skriver eksempelvis at barn som ikke deltar vil miste erfaringer man kan dele med jevnaldrende, noe som påvirker hvorvidt barna blir sosialisert og utvikler ferdigheter på verdsette sosialiseringsarenaer. I og med at mange jevnaldrende treffes på tvers av arenaer, kan dette få negative konsekvenser for barnet på flere områder enn bare den organiserte fritidsaktiviteten (Wendelborg, 2010). Manglende deltakelse kan også øke risikoen for sosial isolering som voksen (Farshchian & Mikalsen, 2017).

Noen mener dermed idretten kan bli en arena hvor personer med funksjonsnedsettelse kjenner på sosial stigmatisering og ekskludering (Løvgren, 2009). Elnan (2010) mener idretten selv må gjøre en jobb for å bli attraktiv for personer med funksjonsnedsettelse. Som et tiltak for å bedre forholdene ble Norges første parastrategi utviklet. Målet med strategien er å tilby like muligheter for alle (Norges idrettsforbund, u.å.a.). Parastrategien skal styrke paraidretten på alle nivå, og idretten skal ha rådgivere og kontaktpersoner for paraidrett. Samarbeid innad i idretten trekkes frem som en forutsetning for et velfungerende og godt paraidrettstilbud (Norges idrettsforbund, u.å.a.).

Det ser dermed ut som visse faktorer må være til stede for å nå målet om en inkluderende idrett. Tilgjengelighet, mestringsfølelse, sosiale kontakter og et godt tilbud ser ut til å være faktorer som fremmer deltakelse i idretten (Oslo Economics, 2020). En annen studie som undersøkte unge med funksjonsnedsettelse sitt selvbylde, sosial tilhørighet og deltakelse, viser at opplevelsen av å bli vurdert etter egen beste standard var viktig for vellykket deltakelse, mens følelsen av å bli tatt på alvor ga opplevelser av verdighet og mestring

(Løvgren, 2009). Sagt med andre ord viser studien til viktigheten av at også personer med funksjonsnedsettelse blir stilt realistiske krav til, for opplevelse av likeverd og respekt.

En studie av Goodwin et al. (2009) illustrerte hvordan paraidretten bidro til meningsfulle og dyptgående felleskap for utøverne. Funn fra studien viser at utøverne kjente på kameratskap både på og utenfor banen, og at idretten og fellesskapet de var en del av gjorde det akseptabelt å være rullestolbruker. Rullestolrugbyen ga også spillerne en følelse av identitet og tilhørighet. Studien tydeliggjør dermed at rullestolrugby byr på langt mer enn kun fysisk aktivitet. Eksempelvis rapporterer flere av utøverne om økt selvtillit og forbedret sosiale relasjoner. Utøverne opplevde også innflytelse på idretten sin og følelsesmessig tilknytning til idretten og lagkamerater (Goodwin et al., 2009).

Studien støtter også et tidligere arbeid av Goodwin et al. (2004) som undersøkte hvilke opplevelser barn som danser i rullestol hadde med deltakelse, samt hvilke betydningen disse opplevelsene hadde for barna. Studien indikerte at danserne erfarte å bli akseptert av både trenere og meddansere, og at dette bidro til en følelse av tilhørighet som de ikke opplevde på skolen. Danserne erfarte å vike fra normene de vanligvis møtte blant funksjonsfriske klassekamerater, noe som ga dem høyere selvtillit og mestringstro (Goodwin et al., 2004). Begge studiene indikerer dermed at idretten bidro til gjensidige avhengige relasjoner, en følelse av tilhørighet og medvirkning. Dette har vist seg å bidra til økt selvtillit og mestringstro hos utøverne. For noen ble idretten dessuten en arena hvor de opplevde å bli anerkjent for sine funksjonsnedsettelse på en måte de ikke opplevde i like stor grad på andre arenaer (Goodwin et al., 2004, 2009).

Oppsummert tyder tidligere forskning på at idretten kan bidra til mestring, tilhørighet og felleskap, og samtidig forebygge utenforskap og ensomhet (Kulturdepartementet, 2021; Norges idrettsforbund, 2023a). Å legge til rette for ulike faktorer som fremmer vellykket deltakelse i idretten, er et viktig arbeid mot en idrett med like muligheter for alle. En likeverdig idrett er igjen betydningsfullt for utviklingen av et positivt syn på seg selv og opplevelsen av en inkluderende idrett hvor utenforskap og isolasjon bekjempes (Norges idrettsforbund, u.å.d.)

3.0 Teoretisk rammeverk

Vi har valgt anerkjennelsesteori (Honneth, 2008) som vårt teoretiske rammeverk. Vi har valgt teorien fordi vi oppfatter den som relevant i arbeidet med praksiser som hensyntar barns behov, samt prinsipper nedfelt i barnekonvensjonen om «menneskeverd, likeverd og ukrenkelige egenverdi» (Jordet, 2020b, s. 89). Dette er avgjørende for at mennesker med funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter som meningsfullt og inkluderende (Berg, 2021). Forskning viser imidlertid at denne målgruppen opplever manglende anerkjennelse, også omtalt som krenkelser (Moen et al., 2023; Svendby, 2013). Ifølge Jordet (2020b) kan man benytte anerkjennelsesteorien til å avdekke krenkende tenkemåter og praksiser. Å anvende denne teorien til å belyse paraidrettsutøvere sin erfaring med kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter, kan derfor både illustrere anerkjennende praksiser som fremmer positiv selvutvikling, og avdekke eventuelle krenkende praksiser informantene har opplevd i skole- eller idrettssammenheng.

3.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse kan forstås på flere nivå. I Norsk Akademisk Ordbok (u.å.) beskrives henholdsvis å *anerkjenne* og *anerkjennelse* som «å erkjenne som riktig eller gyldig», «å godta eller akseptere som lovlig eller legitim», samt «å respektere som menneske gjennom ros og respekt». Jordet (2020b) knytter blant annet anerkjennelsesbegrepet til positive, verbale tilbakemeldinger, men advarer mot å tro at overfladisk ros fører til en følelse av anerkjennelse. Han mener videre at begrepet kan forstås som en aktiv bekreftelse av andre mennesker gjennom både ord og handlinger (Jordet, 2023). I følge Honneth (2008) er anerkjennelse selve fundamentet for hvordan individet konstruerer egne holdninger til, og oppfattelser av, seg selv. Han beskriver fenomenet som en kamp mellom individer for å oppnå gjensidig anerkjennelse, hvor samfunnets systemer og prioriteringer styrer hvilke egenskaper som verdsettes. Lysaker (2013) identifiserer fem kjennetegn på anerkjennelse basert på Honneth (2008) sin oppfattelse av begrepet. Vi vil videre gjøre rede for disse kjennetegnene, og knytte dem opp mot kroppsøvings- og idrettskontekster.

Det første kjennetegnet på anerkjennelse er at det foregår en *handling* i form av atferdsmessig reaksjon, utover å oppfatte og å bedømme en situasjon. I idrettssammenheng kan dette for eksempel være ved at en trener anerkjenner utøveren sin gjennom å gi en tommel opp etter utøveren har prestert bra. Anerkjennelse kjennetegnes videre som relasjonelt forankret ved at det foregår en *respons* hvor en person gjennom en anerkjennelsesrelasjon tilskriver en annen person vurderte kvaliteter, og deretter bekrefter disse ved en senere anledning. Ifølge Lysaker (2013) vil dette bidra til at individet selv etter hvert kan innlemme kvalitetene som en del av sin identitet. I kroppsøvingssammenheng kan dette være at en lærer applauderer elevens iboende ressurser gjentakende ganger i kroppsøvingen.

Det tredje kjennetegnet på anerkjennelse er, ifølge Lysaker (2013) *dannelse*. Dette innebærer at personen må ha vært gjennom en kulturell sosialiseringssprosess, hvor man internaliseres i normer, verdier og atferdsmønstre i samfunnet for å kunne respondere på anerkjente egenskaper hos andre. Responsen springer ut fra sosiale normer og oppfatninger av samfunnet man lever i. Det vil si at oppfatninger om hva som er normal kroppsøvingsspraksis, for eksempel kan påvirkes av ulike kulturer og normer som har vært gjeldende gjennom historien. Videre kjennetegnes anerkjennelse som en *rasjonalitet* ved at det foreligger en bekreftelse av en etisk kultur, hvor samfunnet og dens kulturelle og historiske kontekst påvirker vurderingen av individets kvaliteter, og det som anses som attraktivt i tiden man lever i ettertraktes. I kroppsøvingssammenheng har idrettslige ferdigheter vist seg å være anerkjennende egenskaper (Aasland et al., 2020).

Det siste kjennetegnet på anerkjennelse er, ifølge Lysaker (2013), en *moralsk handling*. Anerkjennelse som moralsk handling begrunnes med at det alltid foregår en normativ respons på andre personers vurderte egenskaper, noe som også påvirkes av samfunnet og kulturen man lever i. Anerkjennelse av personer med funksjonsnedsettelse som normativ respons kan for eksempel være at en lærer muliggjør deltakelse i kroppsøving eller at det finnes varierte paraidrettstilbud i samfunnet. Basert på den overnevnte redegjørelsen, vil vi støtte oss til Lysaker (2013, s. 82) sin definisjon av anerkjennelse som «en intersubjektiv, gjensidig, sosial og normativ handlingsrelasjon».

3.2 Anerkjennelsesteorien

Anerkjennelsesteorien er en allmenn teori hvor anerkjennelse anses som avgjørende for menneskets velvære og selvrealisering (Honneth, 2008; Jordet, 2020b, 2023). Videre beskrives anerkjennelsesteorien som flerdimensjonal, ved at anerkjennelse består av tre ulike former; *kjærlighet*, *respekt* og *solidaritet*. Disse formene åpner for interaksjon mellom individer, noe som også gjør modellen relasjonell. Interaksjonen baseres på de verdier og normer som finnes i samfunnet man er en del av. Lysaker (2013) belyser videre at anerkjennelse bygger på gjensidighet, hvor individet ikke bare kan kreve anerkjennelse fra andre, individet må også selv opptre anerkjennende.

Videre er, ifølge Moen et al. (2023), et av grunnprinsippene i anerkjennelsesteorien at barn må være aktører i eget liv for å kunne oppnå selvrealisering. Dette krever at individet erfarer anerkjennelse fra andre gjennom interaksjonserfaringer (Jordet, 2023). I skole- og idrettssammenheng kan dette bety at individet er avhengig av for eksempel lærere, trenere, medelever og/eller lagspillere for å få anerkjennelsesopplevelser. De belyser videre at barn og unge er avhengige av anerkjennelse for å kunne utvikle seg til «sunne, hele og myndiggjorte mennesker» (Jodet, 2023, s. 24). Videre vises til Honneth (2008) sin beskrivelse av anerkjennelse som noe som må finne sted på flere nivå, hvor samfunnslivet blir delt inn tre sfærer; *den private*, *den rettslige* og *den sosiale*. Innenfor hver av disse sfærene finnes ulike former for anerkjennelse som ligger til grunn for individets grunnleggende oppfattelse av seg selv, sin verdi og sitt bidrag i felleskapene vedkommende deltar i (Jordet, 2023). Avhengig av graden av anerkjennelse som oppnås innenfor disse sfærene, kan individets selvfølelse, selvrespekt og selvtillit enten styrkes eller svekkes (Jordet, 2020b).

3.2.1 Anerkjennelse som kjærlighet i den private sfære

Den private sfæren handler om anerkjennelse i form av kjærlighet. Honneth (2008) understreker imidlertid at kjærlighet i denne sammenheng handler om mer enn romantiske relasjoner. Anerkjennelse som kjærlighet i den private sfæren handler om sterke, følelsesmessige relasjoner mellom få personer (Jordet, 2020b; Lysaker, 2013). I denne sfæren handler det om å lære at våre tanker og behov er verdt å bli møtt og få besvart av andre

(Jordet, 2020b). Dette kan for eksempel dreie seg om at en elev/utøver sine behov blir lyttet til og ivarettatt i kroppsøving eller på trening. Lysaker (2013) beskriver anerkjennelse som kjærlighet som flerdimensjonalt ved at det både har en individuell og en sosial dimensjon. Individuelt gjennom utvikling av selvtillit, slik at man tør å stole på seg selv og utvise empati og forståelse ovenfor andre. Sosialt ved å utvikle evnen til å stole på andre mennesker. I skolesammenheng kan dette for eksempel dreie seg om elev-elev eller elev-lærer-relasjoner, mens det i idrettssammenheng kan være utøver-utøver, eller trener-utøver-relasjoner. Når et individ opplever anerkjennelse i form av kjærlighet fører dette til selvfølelse, forstått som en oppfattelse av egenverdi hvor individet evner å ytre egne behov, tanker og følelser (Jordet, 2020b).

3.2.2 Anerkjennelse som rettigheter i den rettslige sfære

Innenfor den rettslige sfære finner man anerkjennelse som rettigheter, og dette omhandler likeverd, respekt, verdsettelse og rettigheter i det samfunnet man er en del av, uavhengig av sine forutsetninger (Jordet, 2020b, 2023; Lysaker, 2013). Også anerkjennelse som rettigheter kan, ifølge Lysaker (2013) anses som flerdimensjonal, ved at den finner sted både individuelt og institusjonelt. Han skriver eksempelvis at det individuelt kan føre til selvrespekt og rettslig likeverdig med sine medmennesker, og institusjonelt kan gi opplevelse av gjensidig respekt og forpliktelser overfor sine samfunnsmedborgere. Opplevelsen av anerkjennelse i den rettslige sfære leder videre til et psykisk styrket individ med selvrespekt, altså en positiv innstilling til seg selv som samfunnsindivid (Jordet, 2020b). Anerkjennelse som rettigheter innebærer også en etisk fordring, som betyr at mennesker har en betydelig innflytelse på hverandres liv, og at enten handlinger eller mangel på handling i møte med andre, kan gi varige konsekvenser for individet (Jordet, 2023). Personer med funksjonsnedsettelse kan dermed oppleve graden av inkludering og likeverdig behandling fra lærere, trenere, medelever eller samfunnet som avgjørende for deres opplevelse av anerkjennelse i den rettslige sfæren.

3.2.3 Anerkjennelse som sosial verdsetting i den sosiale sfære

Den sosiale sfære omhandler sosial verdsetting ved at mennesker har et positivt syn på seg selv, sine egenskaper og trekk, og blir anerkjent for sine iboende egenskaper og ressurser som er særegent for individet (Jordet, 2020b; Lysaker, 2013). Eksempelvis kan anerkjennelse i den sosiale sfære for en person med en funksjonsnedsettelse være at funksjonsnedsettelsen blir ansett som en ressurs og berikelse på de arenaene personen er en del av. Jordet (2023) understreker at sosial verdsettelse krever mer enn en passiv godtakelse av hverandres bidrag til felleskapet, det må også foreligge en aktiv handling. En aktiv handling kan eksempelvis være at en lærer eller trener aktivt forsøker å tilrettelegge for at personer med funksjonsnedsettelser kan være med på lik linje med resten av klassen eller lagspillerne, og at deres deltakelse blir ansett som et positivt bidrag til gruppa. Opplevelsen av dette kan igjen bidra til økt selvtillit hos individet (Jordet, 2020b, 2023). Anerkjennelse som sosial verdsetting er flerdimensjonal ved at den individuelt gir mulighet for positiv selvutvikling og selvverdsettelse, samtidig som det har en institusjonell dimensjon der individets bidrag finner sted i et samfunn eller kultur hvor gitte egenskaper anerkjennes (Lysaker, 2013). Hvilke egenskaper som tilskrives verdi har blitt formet gjennom samfunnshistorisk utvikling, hvor verdier fra sosiale grupper som har klart å kjempe frem sine ståsteder i anerkjennelseskamper er gjeldene (Jordet, 2023; Lysaker, 2013).

3.2.4 Krenkelser - fraværet av anerkjennelse

Hittil har kapittelet dreid seg om anerkjennelse og dets positive innvirkning på individet. Avslutningsvis vil vi nå rette søkelyset mot fravær av anerkjennelse, også kalt krenkelser (Jordet, 2023; Lysaker, 2013). Vi starter med en forklaring av krenkelser i anerkjennelsesteorien, før vi belyser krenkelser i de ulike sfærene beskrevet i forrige delkapittel.

Krenkelser er fraværet av anerkjennelse, og beskrives av Jordet (2023, s. 30) som «all atferd som påfører individet en følelse av mindreverdighet og utenforskap». Ifølge Jordet (2020b) er opplevelser av å bli oversett, ignorert, avvist eller undervurdert eksempler på krenkelser. Han påstår videre at det vil være umulig å reagere følelsesmessig nøytralt på krenkelser, fordi det rammer individets selvverd. Krenkelser kan være skadende både fysisk og psykisk, og dermed påvirke individets mulighet for selvrealisering (Jordet, 2023). Når et individ ikke opplever å

nå opp til de forventinger som finnes i samfunnet, eller erfarer at deres egenskaper ikke er gode nok i det miljøet man deltar i, kan man oppleve en følelse av mislykkethet, skam, utenforskap og devaluering (Jordet, 2020b).

Ifølge Jordet (2020b) vil fravær av anerkjennelse i den private sfære betyr mangel på kjærlighet i nære relasjoner. Han skriver videre at krenkelse i den private sfære rammer individets selvfølelse negativt, og fratår individet muligheten til å utvikle tro på seg selv, i tillegg til trygghet og tillit til seg selv og andre. Personer med funksjonsnedsettelse som opplever krenkelse i den private sfære kan for eksempel utsettes for mobbing, utenforskap og/eller usynliggjøring. I den rettslige sfære oppstår krenkelser, ifølge Jordet (2020b) når et individ mister eller nektes rettigheter i samfunnet, og dermed blir devaluert og behandlet urettferdig i forhold til sine medmennesker. For en person med funksjonsnedsettelse kan dette eksempelvis komme til uttrykk ved at man blir «sett gjennom», for eksempel ved at man ikke får delta i ordinær kroppsøvningsundervisning eller at det ikke finnes et paraidrettstilbud i lokalmiljøet. Til sist er krenkelse av sosial verdsettelse opplevelsen av at ens sosiale verdi reduseres eller devalueres (Jordet, 2020b). For mennesker med funksjonsnedsettelse kan dette utspille seg ved at de blir avvist, for eksempel gjennom å ikke få delta i kroppsøving eller idrett, på grunn av deres funksjonsnivå. Denne avvisingen signaliserer at deres unike bidrag i det sosiale fellesskap ikke blir verdsatt, og hindrer dem i å ta i bruk sine egenskaper for å oppleve mestring. Jordet (2020b) peker på manglende anerkjennelse i den sosiale sfære som en av årsakene til marginalisering, og vektlegger særlig for lite kunnskap hos lærere som faktor av betydning for dette.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for oppgavens metodiske tilnærming. Vi starter med å vise vår vitenskapsteoretiske posisjonering, og vår forforståelse av temaet vi undersøker. Deretter presenterer vi valg av metode, utvalg og rekrutteringsprosess. Avslutningsvis viser vi hvordan tematisk analyse har blitt brukt til å analysere det empiriske materialet, før vi avslutter med oppgavens etiske overveielser.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon og vår forforståelse

Vår problemstilling søker å finne ut hvilke erfaringer paraidrettsutøvere hadde med kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden, altså et samfunnsvitenskapelig fenomen. Vitenskapsteoretisk velger vi derfor å plassere oppgaven innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigme. Denne tilnærmingen baseres på ideen om at det ikke foreligger et klart skille mellom de som studeres og de som studerer, i dette tilfelle intervjuobjektene og forskerne. Innenfor konstruktivismen anses mening som noe som skapes i interaksjon mellom mennesker (Johannessen et al., 2018). Det vil si at meningen som skapes, skjer mellom det informantene uttrykker under intervjuet, og hvordan vi som forskere oppfatter denne virkeligheten. Som forskere er vi dermed klar over det ansvaret vi har for korrekt og sannferdig gjengivelse av informantenes erfaringer. Vi er bevisste at kunnskapen som utspringer fra studien er skapt av oss som forskere og vår oppfattelse av virkeligheten, noe som ikke må forveksles med at det dermed er slik virkeligheten faktisk er (Postholm & Jacobsen, 2018).

Videre kan forforståelse beskrives som «meninger og oppfatninger vi har med oss på forhånd i forhold til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2004, s. 18). For oss betyr det at vi har med oss en forforståelse fra egne erfaringer med bevegelse, idrett og kroppsøving. Vi har i tillegg med oss kunnskap og oppfatninger fra snart fem år på lærerutdanningen. Vi er bevisste at vår forforståelse vil prege vår tilnærming til studien. Vi har begge opplevd både kroppsøvingfaget og idretten som arenaer med mulighet for gode opplevelser og mestring for dem som har de ferdighetene som verdsettes på de ulike arenaene. Videre har vi gjennom utdanningen møtt på kritisk litteratur som har gjort oss oppmerksomme på at mange elever med funksjonsnedsettelse har negative erfaringer gjennom å bli marginalisert i

kroppsøvningsfaget. Samtidig har litteraturen også vist at det er mulig for dem å finne glede og mestring i ulike bevegelsesaktiviteter. Vi antar dermed at visse aspekter ved kroppsøving, som bevegelsesglede, sosiale relasjoner og mestring har vært mindre fremtredende for våre informanter, grunnet marginalisering. Som forskere skal vi videre bruke denne forforståelsen på en slik måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes erfaringer og uttalelser (Dalen, 2004).

4.2 Valg av metode

Målet med oppgaven var å skaffe informasjon om hvordan en gruppe mennesker opplevde en side ved sin livssituasjon, samt å forstå verden fra deres perspektiv (Dalen, 2004; Kvale, 2009). I den forbindelse anså vi kvalitativ metode som hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Gjennom semistrukturerte intervjuer har vi forsøkt å konstruere kunnskap fra forskningsdeltakerens perspektiv, hvilket betyr at kunnskap skapes i møte mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm & Jacobsen, 2018). Semistrukturert intervju var videre hensiktsmessig for studien av flere grunner. For det første fordi studien skulle undersøke hvordan paraidrettsutøvere erfarte idrett, bevegelse og kroppsøving, noe som krevde at vi som forskere lot informantene fortelle om det de opplevde som meningsfullt. Som forskere måtte vi erkjenne at informantenes erfaringer ville farge hvilke spørsmål som virket hensiktsmessige og meningsfulle å stille i intervjuene. Her mener vi at et strukturert intervju ville vært begrensende, og mulig hindret oss i å få tak i viktige aspekt ved informantenes fortellinger. Videre mente vi det burde være en viss struktur på intervjuet, for å frembringe data som var relevant for å besvare studiens problemstilling. En intervjuguide ble derfor brukt som hjelpemiddel under intervjuene, noe vi kommer tilbake til under 4.3.1

4.2.1 Rekrutteringsprosess og utvalg

Rekrutteringsprosessen gikk over flere faser. Til å begynne med fikk vi hjelp av paraidrettsrådgiver i Agder idrettskrets til å finne og kontakte utøvere som kunne være aktuelle for prosjektet. Vi valgte å involvere idrettskretsen i denne prosessen, fordi vi opplevde at de hadde bedre oversikt over aktuelle informanter enn hva vi selv hadde. Dermed sikret vi også at de som ønsket at sin stemme skulle bli hørt, fikk mulighet til det. Av hensyn til informantene, tok vi ikke kontakt med mindre de hadde samtykket til at vi kunne gjøre det. Paraidrettsrådgiveren i idrettskretsen ga oss kontaktinformasjon til fem utøvere som

samtykket til å bli kontaktet. Av disse takket tre ja til å bli intervjuet. Utover å gi kontaktinformasjon til mulige informanter, hadde Agder idrettskrets ingen videre involvering i prosjektet.

Vi opplevde det videre som mer utfordrende enn vi hadde sett for oss å få nok informanter, og valgte derfor å utvide søket til å omfatte hele Norge. Vi kontaktet ulike idrettslag, i tillegg til at én av de andre informantene bisto innad i sitt idrettsmiljø etter eget ønske om å bidra med å spre ordet om prosjektet vårt. Vi tror både det at tematikken for enkelte kan være personlig og kanskje litt vond, i tillegg til at paraidrettsutøvere over 18 år utgjør en relativt liten gruppe i Norge, kan være to mulige årsaker til at rekrutteringsprosessen var utfordrende. Etter informantene hadde takket ja til å bli kontaktet av oss, sendte vi en formell henvendelse med forespørsel om de ønsket å delta i forskningsprosjektet (se vedlegg 2). Informantene bestemte deretter tid og sted for intervjuet.

Studiens utvalg ble rekruttert ut fra følgende kriterier:

1. Informantene har en fysisk funksjonsnedsettelse
2. Informantene driver aktivt med paraidrett
3. Informantene er over 18 år og har fullført obligatorisk kroppsøvingsundervisning

Valg av informanter er viktig, men kan være utfordrende i kvalitativ forskning, fordi det sjelden foreligger en fasit på hvor mange informanter som er nødvendig å intervju, eller andre klare retningslinjer for utvelgelse (Dalen, 2004). Tatt i betraktning denne masteroppgaves begrensede tidsramme, vurderte vi at et utvalg på mellom seks til åtte personer ville være tilstrekkelig. Våre argumenter samsvarer med Dalen (2004), som påpeker at et omfattende utvalg er for tidskrevende, mens et begrenset utvalg vil gi utilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse.

Videre har samtykkekompetanse (Sikt, u.å.) påvirket valg av informanter. Vi har avgrenset utvalget til paraidrettsutøvere over 18 år med en fysisk funksjonsnedsettelse. Utvalget består av tre kvinnelige og tre mannlige aktive paraidrettsutøvere mellom 18 – 35 år, med ulike fysiske funksjonsnedsettelser. Informantene kommer fra forskjellige steder i Norge. Av hensyn til anonymitet blir det ikke oppgitt type funksjonsnedsettelse eller hvilke(n) idrett(er)

informantene har erfaringer fra. Vi vurderer paraidrettsmiljøet som såpass lite at det ville vært mulig å identifisere informantene dersom denne informasjonen ble gjengitt. Alle informantene har fått tildelt et pseudonym som erstatning for deres egentlige navn.

4.3 Prosedyre for gjennomføring

4.3.1 Intervjuguide

En viktig del av planleggingen for kvalitative forskningsintervjuer er å utarbeide en godt utformet intervjuguide. Dalen (2004) understreker særlig viktigheten av dette ved semistrukturerte intervjuer. Hun skriver videre at intervjuguiden skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Prosessen med intervjuguiden startet med at vi tok utgangspunkt i problemstillingen, som kan ses på som todelt; erfaringer med kroppsøving, og erfaringer med idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden. Vi så det derfor som viktig å ha med disse to hovedtemaene i intervjuene. I prosessen med å utarbeide intervjuguide brukte vi god tid på å sette oss inn i tidligere forskning og teorier, i tillegg til at vi fant inspirasjon til relevante spørsmål fra andre lignende studier. Vi lagde en liste med åpne spørsmål i hver del, samt noen mer presise og konkrete spørsmål. Dette åpnet opp for at deltakerne både kunne reflektere og presisere sine erfaringer. Vi var hele tiden bevisste på at spørsmålene måtte formuleres på en respektfull og etisk måte. Avslutningsvis ble intervjuguiden sendt og gjennomgått av veileder.

Bruken av intervjuguiden samsvarte med Postholm og Jacobsen (2018) sine anbefalinger om at vi i intervjuene kunne velge å stille spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som vi ikke var opptatte av hvilken rekkefølge de ble stilt i eller om de ble stilt i det hele tatt. Vi var også åpne for at ulike tema vi ikke hadde tenkt gjennom på forhånd kunne introduseres av forskningsdeltakerne under intervjuene.

4.3.2 Pilotintervju

Det anbefales å gjennomføre pilotintervju før selve intervjuene. For oss ble det imidlertid utfordrende å gjennomføre pilotintervju, både av etiske og rekrutteringsmessige årsaker. For det første var vi bekymret for hvordan det ville føles for en informant som delte av sine personlige erfaringer å vite at dette ikke skulle bli brukt. Vi ville av respekt for de

informantene som valgte å sette av sin tid og dele sine erfaringer, bruke deres uttalelser i oppgaven vår. Valget om å ikke ha pilotintervju ble enda tydeligere da vi opplevde utfordringer med å få tak i nok informanter til studien. Som en slags mellomløsning for å sikre at vi likevel var godt forberedt til intervjusituasjonen, gjennomførte vi pilotintervju på hverandre, som et rollespill, hvor vi tok opp samtalene og lyttet til dem etterpå (Dalen, 2004). Slik fikk vi en grundig gjennomgang av intervjuguiden. Vi fikk også avklart arbeidsfordeling, og ble enige om hvem som skulle ha hovedansvar for hvilken del i intervjuet. Forberedelsene vi gjorde i forkant av første intervju, bidro til at vi opplevde intervjuene som nyttige, verdifulle og godt gjennomført fra første stund.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

Det var viktig for oss å skape en intervjusituasjon som opplevdes trygg for informantene. Vi tok oss derfor god tid til å gå gjennom informasjonsskjema med informantene i forkant av intervjuene. Vi hadde sendt ut informasjonsskriv der det kom fram hva formålet med studien var. Likevel uttrykte noen av informantene at de gjerne ville gå gjennom det sammen med oss, noe vi naturligvis prioriterte i forkant av intervjuet. Videre etterstrebet vi som forskere å vise respekt og interesse for de som ble intervjuet, og inntok rollen som aktiv lytter (Dalen, 2004). Intervjuene ble avsluttet da deltakerne selv følte seg ferdige. Som en ekstra sikkerhet i at informantene opplevde å ha fått uttrykt seg tilstrekkelig, stilte vi spørsmål om det var noe mer de ville utdype eller legge til, eventuelt om det var noe de følte de ikke hadde fått mulighet å dele tidligere i intervjuet. Noen av informantene brukte dette til å utdype, mens andre brukte det til å understreke poeng de allerede hadde nevnt, men som de mente var ekstra viktig.

Det ble totalt gjennomført fire fysiske intervju på Universitetet i Agder, i tillegg til to videointervju på Teams. Begge var til stede og gjennomførte intervjuene sammen. Grunnet at det var første gang vi begge gjennomførte forskningsintervju, anså vi det som hensiktsmessig at begge deltok under alle intervjuene for kunne utfylle hverandre og være flere som kom på relevante spørsmål å stille til informantene. Videre oppfattet vi at informantene opplevde seg trygge og ivaretatt i intervjusituasjonen. Vi hadde i forkant av intervjuene understreket for informantene at de ikke måtte føle seg presset til å dele noe som opplevdes ukomfortabelt, og opplevde at samtlige informanter følte seg komfortable med å dele deres erfaringer. Alle deltakerne samtykket til at intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Samtlige intervjuer ble

gjennomført i perioden desember 2023 til januar 2024. Alle intervjuene varte mellom 60 – 90 minutter og ble tatt opp med lydopptaker lånt av Universitetet i Agder. Disse ble videre transkribert fortløpende. Intervjumaterialet ga oss unik og verdifull data til videre analyse.

4.3.4 Transkripsjon

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer transkripsjon å omgjøre et materiale fra muntlig til skriftlig form, slik at det blir bedre egnet for analyse. Selv om det kunne økt reliabiliteten ved intervjuene at vi begge hadde transkribert alle intervjuene, ble vi raskt enige i at dette ville bli for tidkrevende. Vi transkriberte derfor tre intervjuer hver, og var samtidig nøye med å benytte samme, forhåndsavtalte, transkriberingsprosedyre. For å sikre at sammen transkriberingsprosedyre ble benyttet, transkriberte vi de første avsnittene i første intervju sammen. Vi valgte å unnlate å transkribere ubetydelige småord med bakgrunn i at dette ville være for tidkrevende, samtidig som det var ubetydelig for intervjuenes innhold. Likevel, i tilfeller der vi var usikre på om vi senere ville benytte utsagnet som sitat i oppgaven, transkriberte vi helt ordrett, for å unngå å utelate ulike tolkningsalternativer i utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2015). For å inkludere naturlige overganger, benyttet vi bruken av komma. Ellers ble intervjuene transkribert som en sammenhengende tekst med korrekt bruk av komma og punktum. For å beskytte informantenes anonymitet ble deres ekte navn erstattet med et pseudonym, og alle idrettsnavn og stedsnavn ble utelatt allerede på transkripsjonsstadiet (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.5 Tematisk analyse

Som førstegangsforskere opplevde vi valg av analysemetode som utfordrende. Vi brukte mye tid på å utforske hvilke analysemetoder vi ville bruke. Valget landet etter hvert på tematisk analyse i henhold til Braun og Clarke (2006) sin fremgangsmåte. Braun og Clarke (2006) mener tematisk analyse bør ses på som en grunnleggende metode for kvalitativ analyse, og den første man lærer seg. Metoden benyttes til å analysere og identifisere mønstre innenfor et datamateriale.

Tematisk analyse er fordelaktig fordi det er fleksibelt, relativt enkelt og «rett frem» å anvende, og kan benyttes på tvers av et bredt spekter av teoretiske rammeverk, deriblant anerkjennelsesteorien. I tillegg til å beskrive *hvilken* analysemetode som er valgt samt *hvorfor* denne er valgt, understrekes også viktigheten av å gi en beskrivelse av *hvordan* analysen er gjennomført (Braun & Clarke, 2006). Vi vil derfor redegjøre for hvordan vi gjennomførte de seks fasene i tematisk analyse.

4.5.1 Tematisk analyse steg for steg

Fase 1 starter med å bli kjent med datamaterialet. Etter å ha gjennomført og transkribert alle intervjuene, startet vi med å lese grundig gjennom hele datasettet individuelt, og skrev deretter ned noen umiddelbare tanker omkring det vi hadde lest. På dette tidspunktet valgte vi å ikke snakke så mye sammen om intervjumaterialet. Dette var for å sikre individuelle perspektiv på materialet før fase 2, koding, startet.

Fase 2: Da vi følte oss godt kjent med materialet, startet vi med koding av hele datasettet hver for oss, og sørget for å gi lik oppmerksomhet til alt datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Den individuelle tilnærmingen til kodingen ble valgt for å unngå gjensidig påvirkning. Da hele datasettet var kodet, gikk vi på nytt gjennom dette sammen, og ble enige om hvilke koder som skulle gjelde. Før vi startet på kodingen sammen, snakket vi gjennom viktigheten av å tørre å si vår mening, og å stille seg kritisk til både egen, og den andres koding. Vi mener dette var en essensiell del av arbeidet for å sikre nøyaktighet og pålitelighet. Vi oppdaget i denne prosessen at vi enkelte steder hadde brukt ulike ord, men mente omtrent det samme. Det var da fint å kunne bli enige om en felles kode for dette. Der vi var usikre på hvilken kode som var mest passende, valgte vi å beholde begge kodene for å unngå å overse noe som senere skulle vise seg å være viktig informasjon. Deretter sorterte vi ut de ulike sitatene som hørte til kodene, og hadde alle kodene med tilhørende sitat i et eget dokument for å holde oversikt og struktur. En ekstra fordel ved å starte kodingen individuelt, og deretter kode i fellesskap, var at det tillot oss å gjennomgå hele datasettet grundig flere ganger. Dette styrket vår kjennskap til datamaterialet, og bidro til at vi senere i analysen husket mange delelementer og sitater som viste seg å bli nyttig i senere faser. Vi satt på dette tidspunktet igjen med 76 koder. Eksempler på koder var *et ønske om at ting var annerledes, inkludering, mangel på tilbud, marginalisering og å bli sett*.

Fase 3: I fase 3 startet vi å søke etter potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006). Til å begynne med identifiserte vi elleve ulike temaer. I denne fasen brukte vi et digitalt tankekart for å sortere kodene vi mente overlappet hverandre eller passet sammen, og startet gradvis å se konturen av endelige temaer. Slik som Braun og Clarke (2006) anbefaler, hadde vi ikke slettet verken koder eller forslag til tema på dette tidspunktet, fordi vi var usikre på om vi ville få bruk for det senere, eller om de daværende temaene ville være de vi endte opp med å bruke i den endelige analysen.

Fase 4: Slik også Braun og Clarke (2006) uttrykker, erfarte vi i denne fasen at noen temaer måtte endres, deles eller forkastes. Vi forsøkte å gjøre temaene så overordnet som mulig, og samlet alle kodene vi mente hørte inn under et tema. Dette ga oss tre store temaer, som alle inneholdt koder hvor både positive og negative erfaringer fra både idrett og kroppsøving ble nyansert. Et av eksemplene på disse tre temaene var «Erfaring gjennom å bli fortalt/vist hva man (ikke) evner - kunnskap som forutsetning for deltakelse». Vi opplevde etter hvert at det ble vanskelig å gjennomføre en meningsfull analyse når temaene inneholdt flere ulike nyanser og vinklinger, i tillegg til at enkelte elementer på tvers av de tre store temaene lignet på hverandre. Braun og Clarke (2006) understreker at det bør være klare, identifiserbare forskjeller mellom temaene. Vi satte derfor i gang med en ny vurdering av temaene, denne gangen sammen med veileder. Med hensyn til problemstillingen vår kom vi etter hvert frem til at det ville være ryddigere for oppgaven vår å arbeide med fire temaer; to som omhandlet erfaringer fra kroppsøvingen og to om erfaringer fra idrett- og bevegelsesaktiviteter.

Fase 5: Ifølge Braun og Clarke (2006) begynner fase 5 når man har utviklet et tilfredsstillende tematisk kart over dataene. Det neste som skal gjøres er å definere, forbedre og analysere temaene som skal presenteres i funndelen. Braun og Clarke (2006, s. 92) spesifiserer at med «å definere og forbedre» menes å identifisere «essensen» av hva hvert tema handler om, samt unngå at temaene er for omfattende eller for komplekse. I denne delen gikk vi derfor tilbake i datasettet vårt og startet med å sortere idrettserfaringer og kroppsøvingserfaringer hver for seg. Da dette var gjort, vurderte vi det slik at datamaterialet fikk fram temaer som både viste positive og negative erfaringer fra begge bevegelseskontekster. Vi oppfattet at denne oppdelingen ga temaene tydelige distinksjoner fra hverandre, uten for mye overlapp (Braun & Clarke, 2006). Vi utarbeidet også tittel på delkapitlene i denne fasen. Disse er formulert som

et enkelt sitat, men er i realiteten konstruert av oss som forskere for å omfavne flere ulike uttalelser på tvers av intervjuene.

Fase 6: Siste fase startet da temaene var utarbeidet fullt ut, og involverte å skrive den endelige analysen (Braun & Clarke, 2006). Presentasjonen av analysen var imidlertid mer enn å bare presentere dataen. Dataen som ble presentert måtte også beskrives og argumenteres for i lys av problemstillingen. Vi har etterstrebet å inkludere alle informantene på tvers av temaene. Vi erkjenner likevel at enkelte av informantene har blitt gjengitt oftere, grunnet deres spesifikke skildringer av erfaringer innenfor temaene, som har fanget essensen i poengene vi beskriver. Den endelige analysen presenteres i kapittel 5.

4.6 Reliabilitet, nærhet og validitet

4.6.1 Reliabilitet

Tradisjonelt har pålitelighet i forskning, også kjent som reliabilitet, vært knyttet til når en studie kan gjenskapes av andre forskere på et senere tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018). I samfunnsvitenskapelige studier, særlig når mennesker er objektet for studiet, kan imidlertid dette være en utfordring. Utfordring med gjenskapning kan eksempelvis skyldes menneskets stadige utvikling eller at ulike forskere kan bringe med seg ulike perspektiv inn i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Reliabilitet i kvalitativ forskning handler derfor i stor grad om refleksjon omkring hvordan undersøkelsen og forskerens involvering kan ha påvirket studiens resultater. Postholm og Jacobsen (2018) foreslår fem ulike aspekter enhver forsker bør kunne beskrive for seg selv og andre. Vi vil nå reflektere over disse.

1. Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker: Når det gjelder relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakeren, har vi vært opptatte av åpenhet rundt egen subjektivitet og forforståelser ved studiens start (se kapittel 4.1). Vi har vært bevisste hvordan spørsmål har blitt stilt, for å unngå å skape situasjoner hvor informanten svarer det de tror forskeren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har eksempelvis inntatt en nøytral rolle i intervjusituasjonen, slik at informantene følte seg trygge på å uttrykke sine meninger fritt. Vi har også brukt god tid på å informere om informantens rettigheter og anonymitet, samt studiens hensikt. Siden målet med studien har vært å utforske informantenes erfaringer, har

vår tilnærming vært å la dem fortelle om det de husker, uten å legge føringer på om det skulle være positive eller negative erfaringer.

2. Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker: Forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakere refererer til hvorvidt forskningsdeltakerne har relevant erfaring og kunnskap som gjør dem i stand til å besvare forskningsspørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018). Våre forskningsdeltakere har mer enn ti års erfaring med kroppsøving i skolen, i tillegg til erfaring med paraidrett. Denne bakgrunnen gjorde det mulig for informantene å gi relevante opplysninger med tanke på vår problemstilling. Vi har også forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent ved å gi en detaljert forklaring på analysens steg-for-steg-prosess.

3. Forskningens kontekst: Å reflektere omkring forskningens kontekst er også relevant i lys av oppgavens pålitelighet. Oppgaven skrives i en tid hvor ny læreplan ble innført for fire år siden. Ingen av forskningsdeltakerne har erfaring fra skolegang med ny læreplan. I tillegg skrives oppgaven i en tid hvor Norges idrettsforbund for første gang har etablert en parastrategi, og arbeider aktivt med paraidrett (Norges idrettsforbund, u.å.a.). Denne satsningen på paraidrett er trolig større enn den var da våre informanter gikk på skolen. Likevel er de fortsatt aktive i paraidretten, noe som også gir dem erfaringer fra dagens idrettsmiljø. Det er viktig å understreke at formålet med vår studie ikke er å beskrive dagens praksiser, men heller å utforske hvordan våre informanter opplevde kroppsøving og idrett, noe som forhåpentligvis kan bidra som et nyttig supplement til tidligere forskning.

4. Hvem har vi ikke fått tak i?: Det er viktig å belyse hvem man ikke har fått tak i til studien, altså hvem vi ikke har intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). I vår oppgave har vi intervjuet seks av de ca. 10500 parautøverne som finnes i Norge (Norges Idrettsforbund, 2024). Det vil si at det er et stort antall parautøvere som ikke har delt sine erfaringer. I tillegg har vi ikke intervjuet de lærerne eller trenerne som nevnes av informantene i intervjuene. Vi erkjenner derfor at vår oppgave kun er et utsnitt av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018).

5. Har vi fått registrert alt det viktigste?: Å få registrert alt det viktigste omhandler begrensningene vårt menneskelige sinn har når det gjelder å registrere informasjon (Postholm

& Jacobsen, 2018). Lydopptak kan derfor være et godt verktøy for å kunne fange opp nyttig informasjon ved en senere anledning. Alle våre informanter samtykket til bruk av lydopptaker, noe som ga oss god mulighet til å gå i dybden på svarene, og å sørge for at vi fikk fanget opp alt som ble sagt.

4.6.2 Nærhet og validitet

Kvalitative forskningsmetoder gir ofte et tett forhold mellom forsker og miljøet det forskes på, ofte beskrevet som nærhet (Repstad, 1998). Nærheten kvalitativ forskningsmetode skaper, mener vi vil gi dypere innsikt i informantenes erfaringer og unngå frustrasjon fra informantene om at de ikke får uttrykt det som passer for dem, noe som kan forekomme ved et ferdigkodet spørreskjema (Repstad, 1998). Ved å samle kunnskap gjennom semistrukturert intervju får vi også større fleksibilitet til å gjøre nødvendige tilpasninger, og stille spørsmål ut fra informantenes subjektive erfaringer (Skilbrei, 2023). Selv om man som forsker kommer nærmere informanten gjennom kvalitativt intervju, er vi likevel klar over at det ikke dermed er sagt at kunnskapen alltid er sannere eller bedre (Skilbrei, 2023). I tillegg må vi være forsiktige med å bli for nærsynt, altså at vi feiltolker fordi vi er for nære til å se den store sammenhengen (Repstad, 1998). For å forsøke å minimere dette så mye som mulig, har vi hele tiden vært kritiske til egne refleksjoner, sparret med veileder, vært åpne for at oppgaven kan ta nye retninger og ikke minst, vært oppdatert på eksisterende forskning.

Validitet handler om hvilke konklusjoner vi som forskere har dekning til å trekke ut fra vårt intervjumateriale (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil si både i hvilken grad det man studerer samsvarer med virkeligheten, altså om studien vår undersøker det vi har satt oss fore å undersøke. Kvale og Brinkmann (2015)-mener validering foregår i flere faser; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering*. Vi har benyttet disse fasene som kontroll av gyldighet i studien vår, og vil videre beskrive hvordan dette har blitt gjort.

Tematisering betyr at studiens gyldighet avhenger av hvor solid teorien er og hvor logisk utledningen fra teorien til forskningsspørsmålet er (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien anvender anerkjennelsesteorien som teoretisk rammeverk, noe som samsvarer med problemstillingen som søker å beskrive et utvalg sine erfaringer med et fenomen. Om det

teoretiske rammeverket anses å være relevant for vår fortolkning av funn og diskusjon, er opp til leser å avgjøre.

Planlegging handler om at gyldigheten av kunnskapen som skapes, avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens tema og formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen som produseres i vår studie bruker kvalitative intervju som metode, noe vi anser relevant for å besvare hvordan paraidrettsutøvere har erfart kroppspøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter.

Intervjuing handler om intervjuets kvalitet og troverdighet til de som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvalget hadde mange erfaringer omkring hva forskningsspørsmålet ønsket å avdekke, i tillegg til at intervjuene var grundig forberedt av intervjuerne. Selv om det her bør understrekes at vi hadde få erfaringer med å gjennomføre forskningsintervju, i tillegg til at vi ikke hadde pilotintervju, oppfattet vi imidlertid at intervjuene inneholdt en grundig utspørring av informantenes erfaringer, fra flere ulike vinkler, samt avklaringer der noe var uklart. Det ble stilt både forhåndsforberedte spørsmål i tillegg til spontane spørsmål som dukket opp underveis i intervjuene.

Gyldighet knyttet til *transkribering* handler om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2015) mener er vanskelig å avgjøre. De anbefaler i stedet å stille spørsmål ved hva som er nyttig transkripsjon for egen studie. I vår studie var det nyttig å transkribere tekst hvor hovedessensen og skildringer av informantenes erfaringer kom tydelig frem. Vi har derfor utelatt småord uten betydning i transkriberingen, men skrevet sitater ordrett slik de ble uttalt og inkludert komma og punktum der det var naturlig for å kunne fremvise meningsfulle uttalelser i funndelen.

Analysering handler om våre fortolknings gyldighet og logikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskernes egen forforståelse kan gjøre det utfordrende å fremstille valide fortolknings. Vi fant det derfor hensiktsmessig å skrive informantenes uttalelser i kursiv i funndelen, for å skille dem fra våre fortolknings. Uttalelsene og våre fortolknings av dem ble videre gitt logikk ved forankre dem i teori og tidligere forskning i diskusjonsdelen.

Validering handler om en reflektert vurdering av valideringsformer og gjennomføring av valideringsprosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien belyser både styrker og svakheter, samt begrunnelser for valg og fortolkninger gjort i studien (se kapittel 6.3).

Rapportering handler om hvorvidt studien gir en valid beskrivelse av hovedfunnene, samt leserens rolle som validitetsbedømmer (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har benyttet en velanvendt analysestrategi, og gjennomgått materialet flere ganger for å sikre en logisk, og relevant fremleggelse av materialet.

Avslutningsvis vil vi understreke at vi etter beste evne har forsøkt å vise til hvordan virkeligheten har fremstått for oss som forskere, i og med at det er vi som fortolker og analyserer det empiriske materialet. Hensikten med vår undersøkelse har vært å belyse erfaringene, slik at studien kan virke som et supplement til annen forskning på feltet og i beste fall føre til et enda mer inkluderende undervisningsfag og en enda mer inkluderende idrett.

4.7 Etiske overveielser

4.7.1 Meldeplikt

All forskning som innebærer behandling av personopplysninger har meldeplikt (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom rekrutteringsprosessen ble personopplysninger innhentet direkte via navn, telefonnummer og e-post. Videre ble det under datainnsamlingen gjennomført intervju med lydopptak av stemme. Behandling av personopplysningene kan samtidig anses som indirekte, tatt i betraktning kombinasjonen av utvalgskriteriene, som sier at informantene skal ha fullført obligatorisk kroppsøving, drive med paraidrett og ha en fysisk funksjonsnedsettelse (Universitetet i Agder, 2018). For det første må vi som forskere opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, §4). I tillegg må vi sette oss inn i hva slags ansvar vi har som forskere, særlig fordi vi skal innhente og behandle personopplysninger. Oppgaven tar utgangspunkt i NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021), og universitetets retningslinjer om personopplysninger (Universitetet i Agder, 2023). Prosjektet er godkjent av både SIKT og fakultetets etiske komité (FEK).

4.7.2 Forskningsetiske prinsipper

Informert samtykke

Informert samtykke er et forskningsetisk hovedprinsipp (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Postholm og Jacobsen (2018, s. 246) utpeker kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse som fire krav for informert samtykke. Vi hadde disse kravene i tankene både i rekrutteringsprosessen og gjennomføringen av intervjuene. Dette innebærer at forskningsdeltakerne visste og forstod hva studien gikk ut på, hva det ville si for dem å delta, samt at de både visste og opplevde det som frivillig å samtykke til deltakelse. Begrunnelser for utvalg og fremgang i rekrutteringsprosessen står beskrevet i kapittel 4.2.1.

For å kontrollere at informantene visste hva hensikten med studien var og deres rolle i denne, stilte vi dem spørsmål om de hadde lest og forstått informasjonsskrivet. Alle informantene svarte at de hadde lest det. Vi gikk imidlertid nøye gjennom skrivet med dem en ekstra gang dersom de ønsket det. Vi tok også en gjennomgang av deres rettigheter med samtlige, før vi til slutt spurte om det var greit at vi tok opp samtalen. Alle informantene svarte at det var greit, og at de hadde forstått innholdet.

Krav til privatliv, konfidensialitet og riktig presentasjon av data

Informantene har rett til privatliv, hvilket innebærer at vi som forskere må tenke nøye gjennom hvilke etiske dilemma som kan oppstå i ulike faser av studien (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre full anonymitet i oppgaven bestemte vi derfor, med hensyn til personvernet, å unngå å gjengi andre opplysninger om informantene utover at de oppfyller utvalgskriteriene. Dette begrunner vi med at paraidrettsmiljøet er lite, og vi anså det derfor som mulig å gjenkjenne enkeltpersoner dersom vi opplyste om alder, funksjonsnedsettelse og idrettsgren. Selv om vi velger å unnlate disse opplysningene, mener vi likevel at oppgaven vil gi troverdige resultater, fordi empirien skal knyttes opp mot eksisterende forskning og teori. Alle personopplysninger ble anonymisert fortløpende, og ble oppbevart separat fra

datamaterialet. Alt datamateriale ble lagret på en ekstern, kryptert harddisk som bare forskerne hadde tilgang til. Informantenes ekte navn ble også erstattet med et pseudonym, for å sikre konfidensialitet.

Korrekt gjengivelse

Korrekt gjengivelse innebærer at presentasjon av informantenes uttalelser gjøres på en nøyaktig måte. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver det som et godt etisk prinsipp at forskningsdeltakerne er de første som leser forskningsteksten. For å etterfølge dette prinsippet har vi praktisert «deltaker-validering» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230), som betyr at vi eksempelvis har gitt informantene muligheten til å korrigere eventuelle feil (Forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021.). Dette er viktig for å vise respekt ovenfor informantene som har brukt av sin tid og delt av sine erfaringer, samt for å unngå at vi forskere fremstiller dem på en negativ måte.

Postholm og Jacobsen (2018) understreker videre at fullstendig gjengivelse i korrekt rekkefølge bør være et ideal som etterstrebes av forskerne i den grad det er mulig. Dette er nødvendig for å unngå å handle uetisk ved å forvrengte eller manipulere resultater for å få frem ønskelige konklusjoner (Forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). I vår oppgave har vi arbeidet mot dette målet ved å vise hvilke spørsmål som ble stilt, gjengi sitater nøyaktig, og deretter tolke disse uttalelsene. Vi har deretter diskutert uttalelsene og våre tolkninger i lys av fagfelleverdert forskning og teori.

5.0 Funn

I følgende kapittel vil vi presentere funnene fra studien vår. Studien hadde som formål å undersøke hvilke erfaringer paraidrettsutøvere har med kroppsøving og idretts- og bevegelsesaktiviteter på fritiden. Vi har analysert fram fire temaer, der to av temaene viser deres erfaringer med kroppsøving, og de to andre illustrerer erfaringene med å delta i idretts- og bevegelsesaktiviteter på fritiden. Headingene på temaene er: «Jeg har gode erfaringer fra kroppsøvingen da jeg ble sett, fikk delta og hørte til», «Læreren bestemte hvilke aktiviteter som passet for meg å delta i», «Idretten har gitt meg mange muligheter og en følelse av anerkjennelse» og «Ingen fortalte meg om idrettstilbudene som fantes».

5.1 «Jeg har gode erfaringer fra kroppsøvingen da jeg ble sett, fikk delta og hørte til.»

Vi får fram at flere av informantene hadde positive erfaringer med kroppsøving. De positive erfaringene var ofte knyttet til at de opplevde å bli sett av læreren. Mona fortalte eksempelvis at «Det var veldig gøy egentlig, å få den anerkjennelsen. At han så at jeg prøvde, og at det jeg gjorde nyttet». Likeledes ga Sara uttrykk for at årsaken til at kroppsøving var hennes favorittfag, var at hun opplevde å bli av anerkjent av læreren. Til tross for sin funksjonsnedsettelse følte Sara seg sett, noe hun her utdyper:

«Det å bli sett hvert fall når man er så ung på en måte, og det å få en anerkjennelse, (...) istedenfor å si «nei, hun skal ikke gjøre det», men, eller «du trenger ikke å gjøre det fordi du får det ikke til», men heller liksom gi en tilbakemelding på «kanskje du kan prøve det, eller du kan gjøre det, så blir det liksom bedre». Og så at det kanskje da kan skape mestring istedenfor å liksom, «nei, vi gjør noe annet eller sett deg ned» liksom.»

(Sara)

I sitatet trekker Sara inn viktigheten av å bli sett og anerkjent når man er ung. Det framkom i intervjuene at anerkjennelse i form av å bli sett bidro til økt selvsikkerhet, mestringstro, trygghet og motivasjon i faget. Videre belyste Sara verdien i at kroppsøvingslæreren så muligheter istedenfor begrensinger i møte med hennes funksjonsnedsettelse. I likhet med Sara fortalte Mona at det gjennom skoleårene var viktig for henne at hun hadde støttende mennesker rundt seg som så mulighetene og ikke bare sa «nei, du kan ikke bruke beina, du

kan ikke gjøre ditt, og du kan ikke gjøre datt». Det kom også frem i intervjuene at for å få opplevelser av å bli sett, var det noen ganger tilstrekkelig at læreren forsøkte å tilrettelegge, selv om det ikke alltid gikk.

«Bare det at en lærer prøver å inkludere deg, gjør jo utrolig mye. Fordi da vet du at det ikke er fordi de ikke gidder, jeg ser jo at de faktisk prøver.»

(Hans)

Det ser altså ut som at en stor del av informantenes positive erfaringer med kroppsøvingfaget kom fra de situasjonene hvor de både følte seg sett av læreren, og læreren så muligheter fremfor begrensninger. Samtidig ga også enkelte informanter uttrykk for at de verdsatte at de fikk muligheten til å delta i ordinær undervisning sammen med sine medelever. Her beskrev Mona sine erfaringer fra da hun startet på ungdomsskolen og for første gang opplevde å kunne delta i undervisningen sammen med resten av klassen:

«Da jeg begynte på ungdomsskolen, så trodde jo jeg at jeg ikke kunne ha gym i det hele tatt. (...) og var egentlig vant til å sette meg ned og se på, og hadde jo da en ny gymlærer da, så han spurte om jeg skulle bli med og så sa jeg «ja, men jeg kan jo ikke det», og så sier han, «ja, hvorfor det?» Og da viser det seg at han læreren min da var (...) veldig inne i idretten og hadde mye erfaring i forhold til det med fysisk aktivitet og ungdom og barn. Det var veldig viktig for han da, så han var veldig positiv og sa det «ja, men du kan jo være med. Hvorfor kan du ikke det?» Ja, og da begynte jeg å ha gym på skolen.»

(Mona)

Slik sitatet til Mona illustrerer, forventet hun ikke å få muligheten til å delta i kroppsøvingundervisningen på ungdomsskolen. Hun ble derfor positivt overrasket i møte med en ny lærer som aktivt la til rette for at hun kunne delta i undervisningen. Mona fortalte om en lærer som oppmuntret henne til å være med i undervisningen på lik linje med sine medelever. Hun beskrev hvordan dette åpnet en helt ny verden for henne. Lærerens innstilling og måten han møtte henne på i undervisningen gjorde at Monas tanker om kroppsøving endret seg fra «å være det faget jeg synes var dritkjedelig for jeg måtte sitte og se på, til det gøyeste [faget] jeg visste». Lignende tendenser så vi i Olavs erfaring med kroppsøving. Olav fikk

delta på så mye han kunne i kroppsøvingundervisningen på barne- og ungdomsskolen, og fortalte om gode erfaringer knyttet til dette. Han husket det som noe fint at han for eksempel løp rundt med krykker og spilte hjørnefotball sammen med resten av klassen sin. I noen av aktivitetene deltok han også i rullestol. Hans ga i likhet med Olav uttrykk for at han ble glad de gangene læreren tilrettela for at han kunne delta på lik linje med resten av klassen:

«Jeg var jo kjempeglad jeg, selv om jeg sprang 10 minutter seinere enn de andre, så var jeg jo kjempeglad jeg hvis jeg fikk springe 60 meter eller et eller annet.»

(Hans)

Selv om Hans prestasjonsmessig lå langt bak de andre, var det å være en del av klassen og kunne delta i undervisningen sammen, viktig for han. Flere av informantene beskrev sosiale forhold og det å være sammen med andre som betydningsfullt for positive opplevelser. Sara illustrerte det slik:

«Jeg føler på en måte at jeg har vært heldig, som sagt, med at jeg liksom alltid har hatt en stor fin, venninnegjeng. Og ikke blitt liksom mobba, ertet eller blitt sett på som annerledes. (...) I og med at jeg har hatt så fine og trygge rammer, så tror det også det har bidratt til at det ikke har vært noe usikkerheter i barne- og ungdomsskolealderen da.»

(Sara)

I likhet med Sara, fortalte også Klara om hvor viktig det var for henne å ha gode venner og familie rundt seg da hun gikk på skolen. Hun hadde ulike erfaringer fra kroppsøvingen, men trakk blant annet frem at: «Jeg følte jeg var en del av fellesskapet». Mona uttrykte også opptil flere ganger i løpet av intervjuet at det sosiale aspektet ved kroppsøving var en viktig faktor. I den anledning kom hun med ulike eksempler på hvordan hun ble inkludert i faget, både i ordinær undervisning og på ekskursjoner. Hun fortalte om en løsningsorientert lærer som tilrettela for at hun kunne være med, selv om hun satt i rullestol. Hun illustrerte også hvordan hennes deltakelse i kroppsøving ble en selvfølge, og at læreren hele tiden etterstrebet å gi henne gode mestringsopplevelser. Å få lov til å delta på Tinstafetten sammen med resten av klassen var det hun satt igjen med som en av de beste opplevelsene i løpet av hennes skolegang.

5.2 «Læreren bestemte hvilke aktiviteter som passet for meg å delta i.»

Selv om flere av informantene viste til positive erfaringer med kroppsøving, trakk flere av dem også fram negative erfaringer med kroppsøving. I motsetning til erfaringer med å bli sett og å få delta i ordinær undervisning, ga informantene uttrykk for at de opplevde det vondt og ekskluderende når læreren ikke lot dem delta i ordinær undervisning.

Flere av informantene viste til hendelser hvor de opplevde at læreren ikke lot dem delta i ordinær undervisning, fordi funksjonsnedsettelsen deres gjorde det vanskelig å «passe» til aktivitetene i undervisningen, eller at aktivitetene ikke samsvarte med tilpasset opplæring slik alle elever har krav på (Opplæringslova, 1998, §1-3). Informantene fortalte om opplevelser av utenforskap, ekskludering, mislykkethet og følelser av å oppleve seg mindre verdt enn sine medelever. Mona fortalte tidlig i intervjuet at hun fikk beskjed fra læreren på barneskolen om at hun måtte sitte å se på, blant annet fordi hun kunne være i veien for de andre elevene. Mona beskrev hva hun som barn tenkte da læreren var den som bestemte hva hun kunne eller ikke kunne gjøre:

«Læreren min sa: «Nei du kan ikke det, du må sitte der, på benken». Så husker jeg at jeg synes det var litt tullete, men jeg tenkte: Ja, ja, da kan jeg kanskje ikke gjøre det da. Han vet jo best han, siden han er lærer.»

(Mona)

Slik sitatet til Mona indikerer opplevde hun en lærer som så på funksjonsnedsettelsen som hindrende for deltakelse, og at hun som barn antok at det læreren sa, var det riktige. Hun sa dette førte til at hun fikk «ganske mye låsing i hodet og et snevert syn på gym», og hun var derfor sikker på at hun ikke kunne ha kroppsøving da hun begynte på ungdomskolen. Mona fortalte om flere situasjoner hvor læreren avgjorde hva hun kunne delta i. Nedenfor trekker vi frem utsagnene som tydeligst illustrerer dette.

«jeg gikk inn med de andre jentene, og vi skifta i garderoben, og så gikk vi inn i gymsalen, og så satt vi oss alle på benken. Og så begynte vel ofte at vi hadde tikken. Da var det at [læreren] telte 1-2-1-2-1-2, ikke sant? Når det kom til meg så bare hoppa han over meg, så var det 1-2-1-2. Og så hadde jo de andre aktiviteter, så ble jeg sittende å se på, og så kunne det være at vi hadde et eller annet rolig, og så fikk

jeg beskjed «Mona, her kan du bli med», og så var jeg med på et eller annet det vi gjorde, og så da neste ting kom, så var det sånn «Ja, nå må du gå og sette deg igjen». Og så gjorde jeg det. Og så satt jeg og så på til de var ferdige da.»

(Mona)

«På barneskolen fikk jeg beskjed om «nei, det kan du ikke». Da jeg gikk i syvende, og vi manglet ei jente på laget [til Tinstafetten], så var det noen i klassen foreslo at «ja, men Mona kan jo ta den plassen». Og da lo læreren sånn «neh, nei det kan hun ikke, det går ikke». Så da stilte ikke vi med lag det året.»

(Mona)

Situasjonene Mona trakk frem indikerer at læreren bestemte hva Mona evnet og ikke, og at det stort sett endte med at hun ikke fikk lov til å delta, fordi læreren mente at det ble problematisk på grunn av hennes funksjonsnedsettelse. Mona selv fikk ikke mulighet til å medvirke i hvorvidt hun skulle delta eller ei. Sitatene ovenfor illustrerer dermed tydelig krenkende praksiser ved at Mona ble fratatt muligheten til å delta i undervisningen. Informantene la ikke skjul på at slike erfaringer i faget var utfordrende, men at de på samme tid ikke visste bedre, grunnet deres unge alder. De fleste husket opplevelsene fra skoleårene svært godt, og det var noe som tydelig hadde satt spor i dem. Flere sa det var synd at lærerne de hadde den gang, kunne så lite om tilrettelegging, og de la ikke skjul på at de mente lærerne burde hatt mer kunnskap om funksjonsnedsettelse. Klara fortalte:

«Jeg tror ikke at lærerne mine visste hva de skulle gjøre. (...) Men jeg, ja, jeg tror bare det, at det var mindre kunnskap om det.»

(Klara)

Sitatet er ett av flere som omhandler informantens antakelser om at mangel på kunnskap om tilrettelegging hindret fullverdig deltakelse i faget. Klara trodde lærerne ikke visste hvordan de kunne tilrettelegge for å inkludere henne i undervisningen. Samtidig sa Olav: «jeg tenker ikke at gymfaget var spesielt godt tilrettelagt for meg». Sitatene illustrerer hvordan lærerens manglende kunnskap førte til at informantene ikke fikk en tilstrekkelig tilpasset undervisning.

Flere av informantene beskrev detaljert hvordan den «tilpassede» undervisningen ble gjennomført.

«På ungdomsskolen når vi hadde svømming så ble jeg tatt til siden og hadde sånn basic svømming. Det var aldri snakk om å bli målt opp mot de andre, eller noen ting liksom. Det var meg og en annen kompis som også hadde en funksjonsnedsettelse. Igjen da – veldig det der skille mellom meg og resten (...) jeg føler på at liksom, OK om så jeg hadde svømt 2 minutter tregere enn de andre, ja vel? Men jeg hadde i hvert fall følt at jeg deltok på de samme premissene på en måte. I hvert fall i svømming som jeg på en måte behersker (...) For en ting er at du ikke kan spille fotball og de idrettene man ikke får til, men når man blir ekskludert på det man faktisk kan delta i på like premisser, så er det jo veldig sterk følelse av ekskludering.»

(Hans)

Hans erfarte at svømmeundervisning ble en mer negativ opplevelse enn hva det hadde trengt å være for han, fordi han ble satt til å gjøre alternative øvelser sammen med en annen medelev med funksjonsnedsettelse. Han fortalte at han og kompisen ble samkjørt i alt, til tross for at de hadde helt forskjellig funksjonsnivå. At læreren antok at Hans og medeleven hadde samme egenskaper, bare fordi de begge hadde en funksjonsnedsettelse, opplevdes stigmatiserende og urettferdig. Han synes det var synd at læreren ikke lot han delta på lik linje med resten av klassen. Flere av informantene beskrev tilfeller hvor læreren bestemte hvilke forutsetninger informantene hadde for deltakelse, noe som ofte resulterte i ekskluderende praksiser, slik Hans illustrerte i sitatet ovenfor. Flere av informantene fortalte også at de ble sendt på styrkerommet eller til fysioterapeuten, fordi læreren mente de ikke kunne delta i den ordinære undervisningen. Olav fortalte at: «Det var ikke alltid det var noe eget opplegg eller alt jeg kunne være med på i gymmen, så da ble jeg plassert på et styrkerom typisk». De fikk sjeldent begrunnelser for hvorfor de måtte ha styrketrening eller fysioterapi i stedet for å delta sammen med resten av klassen.

«(...) men det ble jo liksom ikke forklart hvorfor jeg hadde styrketrening. Jeg hadde vel bare styrketrening fordi det var liksom erstatningen for gym.»

(Hans)

«(...) det var vondt og kjedelig. Jeg visste ikke hvorfor jeg gjorde det. Det var ingen som fortalte meg hvorfor det var viktig.»

(Olav)

Hans opplevde å ikke bli hørt i situasjoner som omhandlet hvordan faget kunne tilrettelegges for hans deltakelse. Han uttrykte at «det [var] veldig sånn ovenfra og ned. Jeg følte egentlig bare at jeg nesten bare satt og så på ... Min mening er på en måte ikke så viktig». Han fortalte videre at han som barn ikke turte å stå opp for seg selv ved å si at han ønsket å delta i ordinær undervisning. Å bli sendt til fysioterapeut eller på styrkerommet mens resten av klassen hadde kroppsøving, opplevdes ensformig og monotont.

«En kroppsøvingstime for meg var en time på styrkerommet, der liksom læreren hadde, eller gjerne en miljøterapeut er det vel det heter på ungdomsskolen på den tida at de hadde (...) fått øvelser som jeg skulle gjøre da. Og det var vel egentlig det det gikk i, det var jo ingen variasjon. Det var veldig lite gym. Gym var jo ekstremt ensformig, ikke sant? For det eneste du gjorde var å sitte på styrkerommet og gjøre forskjellige styrkeøvelser.»

(Hans)

Hans erfarte gjentatte ganger å bli sendt til styrkerommet sammen med en miljøterapeut, der han ble satt til å gjøre styrkeøvelser. En slik undervisning erfarte han som lite variert. Informantene opplevde ofte at avgjørelsene ble tatt over hodet på dem, der andre bestemte hva som var deres beste. Dette samsvarte ikke alltid med hva de selv ønsket.

«Jeg skulle jo heller ønske at jeg hadde fysioterapi i tillegg til gym, ikke i stedet for gym (...) for jeg har jo aldri sagt at jeg gidder ikke eller jeg ikke vil delta i gym, så jeg tar fysio[terapi] istedenfor. Det har bare blitt tråkket på meg liksom»

(Hans)

Det å få mulighet til å delta på lik linje med resten av klassen, har vist seg å være et stort savn fra flere av informantene. Det så likevel ut som at det krevdes god tilpasset opplæring for at deltakelse med resten av klassen ble opplevd som positivt. Kasper var en av dem som opplevde fravær av tilpasset opplæring. Han fortalte:

«Læreren skjønnte det egentlig ikke (...) Jeg var ofte sint (...) Jeg fikk tips av Olympiatoppen fra Oslo, og så sa [læreren] «nei» (...) Fordi at «kravene er kravene». Han sa bare nei.»

(Kasper)

Her fortalte Kasper om fagfolk som kom med forslag til læreren om hvordan undervisningen kunne gjennomføres, men at forslagene ikke ble møtt på grunn av visse «krav» læreren oppga at han måtte forholde seg til. Kasper fortalte eksempelvis om fysiske tester som ut fra hans funksjonsnedsettelse var uoppnåelige, og at han, selv om han presterte høyt ut fra egne forutsetninger, fikk karakter to. Dette førte til at han kjente på mye frustrasjon, sinne og følelsen av urettferdighet.

Oppsummert uttrykte informantene at det var vondt og ekskluderende når læreren ikke lot dem delta i ordinær undervisning. I motsetning til mange av informantenes erfaringer med kroppsøving hadde de gjennomgående mer positive erfaringer med bevegelse og idrett.

5.3 «Idretten har gitt meg mange muligheter og en følelse av anerkjennelse.»

Dette temaet illustrerer informantenes positive erfaringer knyttet til idrett- og bevegelsesaktiviteter. Alle våre informanter fortalte om høyt aktivitetsnivå og bevegelsesglede gjennom oppveksten, enten gjennom organisert idrett eller annen fysisk aktivitet.

I forbindelse med erfaringer med idretten fortalte Hans at: «det har vært gjennomgående i hele [idrettsmiljøet] (...) den følelsen av inkludering som er så sterk da. Når man da har vært på andre siden, så kjenner man jo på to veldig sånn sterke motpoler». Møtet med idretten gjorde at han fikk han et nytt syn på fysisk aktivitet og hvordan idretten bidro til opplevelsen av inkludering:

«Så liksom bare det å føle seg ønsket og ivaretatt (...) Det er helt snudd på hode med lagidrett og liksom at du har funnet en idrett som du synes er morsom, som du gjør lystbetont, som du ofrer, som du gjør 110 % for da. Og du kommer inn i et nettverk med folk fra hele verden, ikke sant? Det er helt snudd på hodet.»

(Hans)

Slik sitatet indikerer, opplevde Hans idretten som en arena å høre til i. Dette betydde mye for han. Idretten fikk han til å føle seg ønsket, og han poengterte at fellesskapet var veldig sterkt i lagidretten han drev med. Han uttrykte at idrettslaget hans var som en familie, og at inkludering var gjennomgående i miljøet. I likhet med Hans hadde også Kasper, Mona og Sara erfart idretten som inkluderende. Kasper fortalte at samholdet og vennene idretten ga, var noe av det som gjorde at han hadde positive assosiasjoner til idretten. På spørsmål om han kunne utdype dette, svarte han: «Det er lagsport. Og samhold. Man går i taklinger, det elsker jeg (...) [og] du får venner til fritida». Vennskap og tilhørighet ble trukket frem av flere som positive sider ved idretten. Mona fortalte om et inkluderende idrettsmiljø hvor hun følte seg både ønsket og ivaretatt. Uttalelsene fra informantene om vennskap, tilhørighet og fellesskap vitner om at individene opplevde anerkjennelse gjennom gode relasjoner i idretten.

Flere understrekte betydningen av å bli sett og anerkjent i idretten, og trakk frem at gode trenere bidro til positive erfaringer. Mona fortalte eksempelvis om en trener som: «var veldig åpen og veldig interessert i å lære, og prøvde sitt beste og behandlet meg likt som de andre». Videre ble viktigheten av feedback trukket frem som nødvendig for å føle seg sett.

«Altså alt av feedback og konstruktiv kritikk du får er liksom til det beste for alle og du føler at du vokser liksom. Og du er en del av et fellesskap, og du blir inkludert og du mestrer.»

(Hans)

I sitatet ovenfor pekte Hans på hvordan det å bli sett gjennom feedback og konstruktive tilbakemeldinger bidro til utvikling og mestring. Det kan se ut som flere av informantene har opplevelser av å lykkes i idrettssammenheng, noe som bidro til gode opplevelser og bedre mental helse.

«Det beste en gjør for seg selv, føler jeg i hvert fall, eller for min del, så er det fysisk aktivitet på en måte. Fordi det, ja, du får jo masse fine, gode følelser av det på grunn av mestring og det med at man får rørt seg.»

(Sara)

«Jeg ser jo bare hva det har gjort for min mentale helse å kjenne på så mye mestringsfølelse som jeg har gjort gjennom [idretten].»

(Hans)

I utsagnene ovenfor satt Sara og Hans ord på hvordan mestring gjennom idrett- og bevegelsesaktiviteter hadde positiv innvirkning på deres fysiske og mentale helse. For Klara sin del ga idrett mange verdifulle opplevelser, og hun satt pris på hvordan idretten la til rette for mestring. Hun trakk blant annet frem følgende:

«(...)da jeg begynte med det, så traff jeg ikke. Og så tenkte jeg ikke at jeg kunne klare å skyte. Så hadde jeg egentlig gitt opp det. Men så var det en av [trenerne] som kom, og så sa jeg at jeg måtte bytte på øyet (...) Jeg tenkte jeg ikke skulle klare å skyte (...) Men jeg traff.»

(Klara)

Sitatet til Klara illustrerer en situasjon hvor hun for første gang klarte å treffe blink i skyting. Hun fortalte hvordan god tilrettelegging bidro til at hun mestret aktiviteten. Dette førte til at hun økte sin tro på seg selv i den aktuelle idretten. Hun fortalte videre at etter hun fant et idrettsmiljø tilpasset henne, hadde hun blitt et bedre menneske. Mye av årsaken, slik hun beskrev det, var at aktivitetene var tilpasset og tilrettelagt slik at utøverne opplevde mestring ut fra sitt funksjonsnivå. Hun mente dette var en av årsakene til hennes gode erfaringer med idretten.

Til nå har sitatene vist hvordan idretten har bidratt til gode opplevelser og individuell anerkjennelse for informantene. I forlengelse av dette har flere også store opplevelser knyttet å bli anerkjent for sine prestasjoner på både nasjonalt og internasjonalt nivå.

«Jeg synes det var spennende, og det var veldig stas å liksom skulle representere Norge og den biten der, i hvert fall når man er i den alderen så er jo det liksom stort på en måte.»

(Sara)

Å representere landet sitt i en idrettsaktivitet krever at man innehar unike ferdigheter. Flere av informantene våre har gjennom sine idrettskarrierer opplevd dette, og mange har tatt medaljer i sine grener. Det kom også frem at informantene følte takknemlighet for opplevelser og muligheter paraiddretten hadde gitt dem. Hans og Mona uttrykte eksempelvis at det var «sykt kult» og «veldig gøy» å delta på og vinne konkurranser på nasjonalt toppnivå. Likeledes fortalte Sara at hun synes det er gøy å vise frem til andre det hun mestret, og la ikke skjul på at en lang karriere innenfor idretten hadde påvirket hennes mestringstro. Informantene opplevde at paraiddretten generelt var en arena hvor tilretteleggingen var bedre enn hva de hadde erfart både i idrett for funksjonsfriske og kroppsøvingsundervisningen. Flere fortalte at det var fint å komme inn i paraiddretten og føle på mestring, og at det fantes idretter tilrettelagt for dem.

5.4 «Ingen fortalte meg om idrettstilbudene som fantes.»

Selv om informantene hovedsakelig trakk fram positive erfaringer med å delta i paraiddretten, var de kritiske til manglende informasjon og hadde også møtt på utfordringer i møte med idrett for funksjonsfriske. Da vi spurte informantene om de kunne si litt om deres erfaringer med idrett, kom det frem at for mange av dem tok det litt tid før de fant en idrettsarena som passet dem. En av årsakene var manglende informasjon om hvilke paraiddrettstilbud som fantes i deres lokalmiljø.

«En ting som jeg har følt på hele livet [er] at folk har vært veldig dårlig til å informere om hva slags tilbud som finnes.»

(Hans)

«Jeg gjorde ikke så mye organisert idrett i barndommen, for det fantes ikke noe tilrettelagt tilbud sånn sett eller ikke noe som jeg fikk vite om i hvert fall.»

(Olav)

Slik sitatene belyser, førte manglende informasjon til at det tok tid før Hans og Olav fant idrettstilbud de kunne delta på, noe som førte til at de ikke drev med organisert idrett i det hele tatt som barn. Hans fortalte at han savnet informasjon om et tilrettelagt idrettstilbud i barndommen.

«Jeg skulle ønske at (...) noen sa til meg at «ja, men du kan begynne med den og den idretten, og du kan jo holde på med sånn og sånn på fritida», og at noen viser deg aktiviteter liksom. På hva som faktisk finnes (...) jeg er føler på at jeg hadde gått glipp av noe der.»

(Hans)

Samtidig fortalte Mona at mangel på tilbud førte til at hun drev med en idrett hun ikke likte, fordi det var eneste tilbud: «Jeg synes fortsatt at det var noe dritt fra start til slutt, men det var jo det tilbudet vi hadde her. Altså, det var ikke flere tilbud, så det ble til at jeg holdt på med det». Klara og Kasper beskrev på sin side at de prøvde ut ulike idretter som barn, men at manglende paraidrettstilbud også var en utfordring for dem. Begge illustrerte hvordan det var vanskelig for dem å føle på mestring i idrett for funksjonsfriske. Kasper erfarte at klubbene ikke tilrettela for hans funksjonsnedsettelse og at han savnet flere paraidrettstilbud i samfunnet. Han fortalte om situasjoner han hadde erfart i møte med idretten, hvor han ønsket å drive med ulike idretter, men han ble møtt med at klubbene ikke hadde tilbud til ham, og heller ikke økonomi til å opprette et tilbud for ham. Han beskrev videre disse møtene med klubbene som å havne mellom to stoler og han opplevde det som utfordrende og vondt å ikke bli anerkjent for den han var, og det han kunne.

«Jeg kan mye mer enn de tror (...) Jeg har fått mange kommentarer på. Du er syk, men for god til å være syk. Hele tiden. Du er god, men. Du er dårlig, men. Du er flink, men. Alltid men ... jeg er ikke syk, jeg har bare en skade. Syk og skada er to forskjellige ting. Det merker jeg er vondt.»

(Kasper)

Slik sitatet illustrerer samsvarte ikke Kasper sin vurdering av egne evner med andres, noe som for Kasper opplevdes vondt og krenkende. Flere av informantene fortalte videre at de følte paraidretten ofte ble glemt. Det virket også som informantene følte på en urettferdighet i

forhold til satsing på paraidrettsutøvere sammenlignet med satsingen på funksjonsfriske idrettsutøvere. For informantene bidro dette til opplevelsen av annerledeshet, utenforskap og generelt vonde følelser knyttet til å finne en arena å føle tilhørighet til. Hans reflekterte rundt hvordan han trodde det kunne hjulpet på hans hverdag om han hadde hatt et idrettstilbud i barndommen.

«Hvis jeg hadde [hatt] et idrettslag, eller liksom andre som jeg sosialiserte med og hadde tilhørighet til, så hadde jeg jo ikke, tror jeg da, brukt like mye energi på at jeg var utenfor på skolen.»

(Hans)

Slik sitatet indikerer, opplevde Hans at mangelen på et idrettsfelleskap å høre til i, hadde negativ påvirkning på hans mulighet til å sosialisere seg med jevnaldrende, noe som forsterket opplevelsen av utenforskap og ensomhet også på andre arenaer. Da vi intervjuet Hans, var han blitt eldre og hadde funnet en idrettsklubb han følte seg ivaretatt og ønsket i. Han beskrev det som en helt annen verden at han nå endelig opplevde å ha funnet sin plass, og uttrykte stor takknemlighet for idrettstilbudet.

«Så liksom bare det å føle seg ønsket og ivaretatt, altså det er snudd på hodet i voksen alder da. Det er helt snudd på hode med lagidrett og liksom at du har funnet en idrett som du synes er morsom, som du gjør lystbetont, som du ofrer, som du gjør 110% for da. Og du kommer inn i et nettverk med folk fra hele verden, ikke sant? Det er helt snudd på hodet.»

(Hans)

Til tross for beskrivelsene ovenfor virker det som Hans likevel satt igjen med en del negative erfaringer knyttet til deltakelse i idrett opp igjennom, fordi de eneste tilbudene han visste om, var idrett for funksjonsfriske. For Hans var dette et tilbud det var vanskelig for ham å delta i. Dette gjorde at han følte seg alene og annerledes. Eksempelvis kunne han ikke spille fotball med sine jevnaldrende grunnet funksjonsnedsettelsen sin. Dette har igjen bidratt til at han satt igjen med en følelse av ha gått glipp av en svært viktig sosialiseringsarena i barndommen.

6.0 Diskusjon

Problemstillingen vi søker å besvare er: «Hvilke erfaringer har paraidrettsutøvere med kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden?» Våre funn illustrerer at informantene hadde både positive og negative erfaringer knyttet til det å delta i kroppsøving og idrett på fritiden, men at de gjennomgående erfarte idretten som et mer inkluderende sted. I dette kapitlet vil vi diskutere våre funn i lys av tidligere forskning og anerkjennelsesteorien. For å strukturere delkapitlene, starter vi med diskusjon av erfaringer med kroppsøving, før vi går over til diskusjon av idrett- og bevegelseserfaringer. Kapitlet avsluttes med en metodisk diskusjon av masteroppgavens styrker og svakheter.

Våre funn får frem at det å bli sett, hørt og ansett som en ressurs har stor betydning for informantenes erfaringer med kroppsøving og idrett, og bidro til at de følte seg anerkjente. Samtidig viser funnene at usynliggjøring, marginalisering og færre muligheter til aktivitet opplevdes krenkende. Det ser ut som utestengelse eller nektning av deltakelse er de mest fremtredende negative erfaringene fra kroppsøving, mens fraværet av muligheter for å bedrive idrett er den mest fremtredende negative siden med idrett. Samtidig får funnene frem at både kroppsøving og idrett er arenaer som kan bidra til mestring og tilhørighet, men at opplevelser av å passe inn er avgjørende for at dette skal finne sted.

6.1 Erfaringer fra kroppsøvingsfaget

Våre funn fra kroppsøvingsfaget viser at informantene har noen positive erfaringer fra faget, men at hovedvekten av erfaringene er av negativ art. Funnene tyder på at de positive erfaringene var knyttet til informantenes opplevelse av å bli sett, da de fikk mulighet til å delta og da de følte tilhørighet i undervisningen. Samtidig opplevde informantene fravær av slike erfaringer som krenkende. Videre så det ut som lærerens forståelse av tilpasset opplæring, kunnskap om tilrettelegging og åpenhet for inkludering var de mest avgjørende faktorene for hvorvidt informantene opplevde kroppsøvingen som et godt eller vondt sted å være.

Våre funn viser at å bli sett av læreren var en viktig faktor for positive erfaringer med deltakelse i kroppsøvingen. For informantene sin del var det avgjørende å bli sett for deres unike egenskaper og mulighetene de hadde for deltakelse. Å bli sett og anerkjent av læreren er ifølge Svendby (2013) kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø. Å bli sett er samtidig et grunnleggende menneskelig behov og avgjørende for opplevelsen av kjærlighet (Jordet, 2020a). Når informantene følte seg sett, følte de seg også trygge og opplevde gode relasjoner, både med lærere og medelever. I lys av anerkjennelsesteorien tyder dermed slike indikasjoner på at informantene opplevde anerkjennelse i den private sfære (Jordet, 2020b).

Videre understreker Svendby (2013) at en anerkjennende pedagogisk praksis i kroppsøvingsfaget kjennetegnes av de gangene de foreligger en god relasjon mellom lærer og elev. En god lærer-elev-relasjon har, ifølge våre funn, vist seg å være viktig for at informantene hadde positive erfaringer i faget. Ved å se disse funnene i lys av tidligere forskning på elever med funksjonsnedsettelse sine erfaringer i kroppsøving, ser vi at læreren spiller en sentral rolle for å skape inkluderende praksiser i faget (Berg, 2021; Standal, 2021). I anerkjennelsesteorien anses relasjoner som avgjørende for utviklingen av selvfølelse og egenverd (Jordet, 2020a). Det å være barn og ungdom kjennes sårbart og usikkert for mange. Med bakgrunn i dette er dermed individer avhengige av anerkjennelse fra andre, blant annet gjennom gode relasjoner, for å utvikle et positivt syn på seg selv og sine egenskaper (Jordet, 2020a).

I den sammenheng ser kroppsøvingslæreren ut til å ha spilt en viktig rolle, ved at det oftest var de som avgjorde når informantene fikk delta i den ordinære undervisningen. Våre funn

viser at informantene trakk fram at det å få være med, og å få delta ut fra sine forutsetninger, bidro til økt selvsikkerhet og trygghet i faget. Ved å se disse funnene i lys av tidligere forskning, er det grunn til å hevde at informantene opplevde anerkjennelse, og erfarte at de var en likeverdig del av fellesskapet da de fikk delta i ordinær undervisning sammen med medelevene sine (Goodwin & Watkinson, 2000; Svendby, 2013). I lys av anerkjennelsesteorien kan dette ses på som anerkjennelse i den sosiale sfære. Informantene beskrev hvordan det å bli anerkjent for sine særegne, iboende ressurser som et positivt bidrag til fellesskapet, gjorde dem mer selvsikre og mer motivert (Jordet, 2020b).

I motsetning til disse erfaringene viser andre funn at flere av informantene opplevde å bli tatt ut av ordinær kroppsøvningsundervisning på grunn av at de hadde funksjonsnedsettelse. Deres «undervisning» omhandlet i disse situasjonene å sitte og se på resten av klassen være i aktivitet, eller å ha «tilpasset» kroppsøving for seg selv. I tilfeller hvor informantene ikke «passet» til aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen, ble de sendt til fysioterapeut eller på styrkerommet. Sammenfallende med forskningen til Bredahl (2013) og Svendby (2013), fortalte også våre informanter om hvordan det å ikke få delta, fikk sosiale konsekvenser og bidro til utenforskap og følelsen av annerledeshet. Det at informantene mistet muligheten til å utvikle gode relasjoner, både med læreren og medelever, tyder ifølge anerkjennelsesteorien, på at informantene erfarte krenkelser i den private sfære (Jordet, 2020b).

Våre funn får også fram at lærerens forståelse av tilpasset opplæring har hatt betydning for deltakelse i ordinær kroppsøvningsundervisning. De informantene som fikk mulighet til å delta i undervisningen sammen med sine medelever, ser ut til å ha hatt lærere som hadde en vid forståelse av tilpasset opplæring (Standal, 2021). Ved en vid forståelse av tilpasset opplæring velger læreren aktiviteter ut fra elevgruppen som felleskap. Dette vil ifølge Standal (2021) endre undervisningspraksisen slik at flere faller «innenfor». I kontrast viser flere av informantene til erfaringer hvor de ble segregert fra ordinær undervisning. Dette indikerer ifølge Standal (2021) at lærerne hadde en smal forståelse av tilpasset opplæring, og så eleven med funksjonsnedsettelse som et «problem», hvor det enkleste var å fjerne «problemet» fra klassen, ved å sende elevene på styrkerommet eller til fysioterapeut (Svendby, 2013). Krenkelser i den sosiale sfæren utspiller seg, ifølge anerkjennelsesteorien, når informantene ikke fikk lov å delta i undervisningen, eller ble satt til å gjøre alternative øvelser, fordi deres funksjonsnedsettelse gjorde det utfordrende å passe inn i de ordinære aktivitetene. Slike praksiser indikerer at informantene ikke ble anerkjent for den de var, med de forutsetningene

de hadde. Dette opplevdes stigmatiserende og urettferdig, og førte til en opplevelse av mislykkethet og svekket selvtillit (Jordet, 2020b).

På lignende vis påpeker Berg (2021) at ulike undervisningspraksiser kan bidra til at elevenes diagnoser og forutsetninger ikke passer inn i bestemte aktiviteter, og at det dermed er funksjonsevnen deres som hindrer dem fra deltakelse fremfor fagets opplæringstilbud. Å havne utenfor eller å ikke passe inn i aktiviteter, grunnet sin funksjonsnedsettelse samsvarer med en medisinsk forståelse av begrepet (Grue, 2004). Våre funn viser at flere av informantene erfarte at undervisningspraksisene ofte opplevdes uoppnåelige for dem, grunnet deres funksjonsnedsettelse. I slike tilfeller blir det dermed funksjonsnedsettelsen til eleven som avgjør hvorvidt barnet lykkes i skolen eller ikke (Berg, 2021). Dette står i kontrast til styringsdokumenters beskrivelser av hvordan pedagogiske praksiser skal foregå (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2019).

Som nevnt ovenfor viser våre funn at informantenes erfaringer med kroppsøvingfaget beror på om de opplevde å få delta i den ordinære undervisningen eller ikke. Å få delta med de andre ga dem en følelse av tilhørighet der de opplevde sosial verdsetting i felleskapet (Berg, 2023). Opplevelse av tilhørighet anses av mange som fundamentalt viktig for trivsel og inkludering i kroppsøvingfaget (Goodwin & Watkinson, 2000; Wilhelmsen, 2019). Motsatt opplevde flere av informantene manglende tilhørighet. Dette bidro til opplevelser av utenforskap, annerledeshet og marginalisering, og flere av informantene opplevde at deres stemme ikke ble hørt av læreren. Samtidig fikk de ikke medvirke på hvordan undervisningen kunne gjøres mer inkluderende og overkommelig for dem. Ifølge Svendby (2013) er det å bli hørt i undervisningen og bli tatt på alvor viktige faktorer for å skape erfaringer med en inkluderende og anerkjennende pedagogisk praksis. Våre funn viser at informantene erfarte liten grad av medvirkning i møte med undervisningen. Manglende medvirkning og opplevelsen av å bli «sett gjennom», slik informantene erfarte at de ofte gjorde, tyder ifølge anerkjennelsesteorien på krenkelser i den rettslige sfære, noe som kan bidra til å skade individets selvrespekt (Jordet, 2020b).

Flere funn tyder altså på at informantene i liten grad opplevde å være aktører i eget liv i møte med kroppsøvingen, noe som virket hindrende for deres oppnåelse av selvrealisering (Moen et al., 2023). Kroppsøvingfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og bidra til et ønske om å fortsette å holde seg fysisk aktive (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å se

funnene fra kroppsøving i lys av både tidligere forskning og anerkjennelsesteorien, vil man kunne tro at flere av informantene mistet motivasjonen til å være aktive. Imidlertid forteller informantene at de har likt å være aktive, og har erfaringer med idrett- og bevegelsesaktiviteter parallelt med kroppsøvingsundervisningen de ble presentert for. Slik vi ser det, kan det derfor se ut som andre faktorer i informantenes liv har bidratt til at de er fysisk aktive som voksne. Vi vil videre diskutere erfaringer av idrett- og bevegelsesaktiviteter.

6.2 Erfaringer med idrett- og bevegelsesaktiviteter på fritiden

Våre funn indikerer at informantene gjennomgående har hatt gode erfaringer i møte med paraidretten, særlig med tanke på opplevelsen av tilhørighet og inkludering i et felleskap. Samtidig har også noen av informantene erfart at mangel på passende paraidrettstilbud opplevdes utfordrende. Likevel viser våre funn at informantene opplevde at paraidretten var bedre tilrettelagt for dem enn hva kroppsøvfaget var. I tillegg ser det ut som god informasjon om paraidrettstilbud, samt god rekruttering har vært viktig for å erfare idretten som en inkluderende arena.

Våre funn viser at informantene erfarte tilhørighet og felleskap i paraidretten. Ved å se disse funnene i lys av tidligere forskning på utøveres erfaringer med rullestolrugby, er det rimelig å hevde at paraidretten bidro til et sunt felleskap med mulighet for gjensidig innflytelse, emosjonell tilknytning til idretten og gjensidig avhengighetsfølelse i et felleskap (Goodwin et al., 2004). Våre funn støtter videre påstander om at idretten bidrar til tilhørighet og felleskap (Kulturdepartementet, 2021; Norges idrettsforbund, 2023a). Slik våre funn indikerer, erfarte også informantene at deltakelse i paraidretten var en viktig arena for utvikling av vennsforhold, og flere informanter understreker verdien det har hatt for dem å få gode venner gjennom idretten. Dette kan videre knyttes til anerkjennelse i den private sfære (Jordet, 2020b). Flere verdsatte samholdet, felleskapet og vennskapene de fikk gjennom paraidretten, og uttrykte samtidig hvor betydningsfullt dette var for deres mentale helse. I lys av anerkjennelsesteorien kan informantenes erfaringer med vennskap og felleskap i idretten ses som anerkjennelse gjennom kjærlighet, altså som sterke relasjoner mellom få personer (Jordet, 2020a; Lysaker, 2013). Når informantene opplevde tilhørighet og samhold, opplevde de også at deres behov ble møtt og besvart (Jordet, 2020a).

Videre viser våre funn at da informantene hadde funnet et idrettsmiljø de trivdes i, samt hvor de opplevde tilhørighet, samhold og respekt, erfarte flere at paraidretten også ga mestring og unike opplevelser. Informantene opplevde mestring da de fikk delta på sitt ambisjonsnivå og ut fra sine egne forutsetninger. Dette gjorde at de kunne utvikle seg deretter. Samtidig ga både god tilrettelegging i paraidretten, og muligheten til å konkurrere på høyt nivå, også informantene mestringsopplevelser. Ved å representere landet sitt på konkurransenivå, opplevde informantene å bli anerkjent for sine unike ferdigheter. I lys av anerkjennelsesteorien er dette å bli anerkjent i den sosiale sfære, og dette vil kunne bidra til

økt selvtillit (Jordet, 2020b), noe flere av våre informanter fortalte at de hadde erfart gjennom møte med paraidretten. Flere av informantene uttrykte takknemlighet for hvordan paraidretten ga dem en arena hvor deres funksjonsnedsettelse ble sett på som en berikelse, fremfor å bli sett på som en utfordring, slik de eksempelvis hadde kjent på i kroppsøvingsundervisningen. Å oppleve mestring synes videre å ha hatt positiv innvirkning på deres fysiske og mentale helse. Slik samsvarer funnene våre med annen forskning som tyder på at idretten er en verdifull arena for en sunn fysisk og mental helse hos individet (Løvgren, 2009; Molden et al., 2009; Norges idrettsforbund, u.å.d; Ommundsen, 2000).

Slik Løvgren (2009) indikerer, tyder også funn i vår studie på at informantene satte pris på å få konstruktive tilbakemeldinger og å bli stilt realistiske krav fra trenerne. Dette gjorde dem motiverte til å yte det lille ekstra. Løvgren (2009) argumenterer for at en forutsetning for vellykket deltakelse er å stille realistiske krav og forventninger, samt at omgivelsene rundt har kunnskap om utøvernes egne beste standard og at utøverne vurderes ut fra dette. For informantene bidro denne feedbacken fra trenerne til at de erfarte å bli sett og møtt på et rettferdig nivå. Opplevelsen av seg selv som likeverdig individ i det samfunnet man er en del av, er ifølge Jordet (2020b) avgjørende for opplevelsen av anerkjennelse. Oppsummert tyder informantenes positive erfaringer med paraidretten på at den har vært en verdifull arena for tilegnelse av ulike anerkjennelseserfaringer.

Men til tross for at funnene våre tyder på at informantene har hatt gjennomgående positive erfaringer i møte med paraidretten, erfarte også informantene i noen tilfeller at idretten opplevdes ekskluderende (Løvgren, 2009). Eksempelvis viser våre funn at informantene opplevde manglende informasjon om hvilke paraidrettstilbud som fantes, og at dette dermed ble en barriere for deltakelse. Våre funn viser dermed, i likhet med Nyquist (2012), at en konsekvens av manglende informasjon om idrettstilbud dermed bidro til at informantene deltok i mindre grad i idrettsaktiviteter enn hva de selv ønsket.

Funnene våre får også fram at informantene erfarte at det fantes få paraidrettstilbud i nærmiljøet da de var unge. På samme måte som Elnan (2010), indikerer dermed også våre funn at idretten opplevdes mindre tilgjengelig for informantene, sammenlignet med idrett for funksjonsfriske. I lys av Oslo Economics (2020) og Norges idrettsforbund (2023b) ser det videre ut som mangel på gode paraidrettstilbud ble en fysisk begrensning som hindret

deltakelse. I motsetning til Norges idrettsforbund (2023a) sine uttalelser om at idretten kan forebygge utenforskap og ensomhet, viser våre funn at informantene hadde erfart å føle seg utenfor og alene som følger av manglende tilbud. Tilgjengelighet og et godt tilbud må, ifølge Oslo Economics (2020), være til stede for vellykket og varig deltakelse i idretten. Slik våre funn indikerer har verken paraidrettstilbudene vært tilgjengelige nok, eller tilstrekkelige, noe som igjen førte til at flere av informantene deltok i idrett i mindre grad enn ønskelig som barn. Ved at informantene opplevde en ujevn fordeling av paraidrettstilbud sammenlignet med idrettstilbud for funksjonsfriske, erfarte de krenkelser i den rettslige sfære ved å bli «sett gjennom» og føle seg mindre verdt enn sine medborgere (Jordet, 2020b).

Til tross for manglende paraidrettstilbud som informantene kunne delta i som barn, fortalte noen av dem at de grunnet motivasjon til å være fysisk aktive, forsøkte seg i idrett for funksjonsfriske (Saebu & Sørensen, 2010). Imidlertid viste det seg at de erfarte deltakelsen med funksjonsfriske som utfordrende. Som en konsekvens av de negative erfaringene informantene hadde med å delta i dårlig tilrettelagt idrett, sluttet de med gjeldende idrett, noe som samsvarer med Oslo Economics (2020) sin understreking av god tilrettelegging som nødvendig for varig deltakelse. Deltakelse i idrett for funksjonsfriske så heller ikke ut til å ha de positive effektene forskning viser at idrett og fysisk aktivitet ofte har (Ommundsen, 2000). Isteden så det ut til å forsterke følelsen av å ikke passe inn, særlig gjennom erfaringer av at idretten ikke var godt nok tilrettelagt for deres funksjonsnivå.

Men til tross for at informantene ga uttrykk for å ha møtt ulike barrierer for deltakelse gjennom oppveksten, opplevde de likevel at dagens rekrutteringsarbeid i paraidretten var bedre enn da de vokste opp. Disse erfaringene samsvarer med en fersk rapport som viser at antall personer med funksjonsnedsettelse som driver med idrett, har økt etter lanseringen av parastrategien (Norges idrettsforbund, 2024). I senere tid har flere av informantene opplevd betydningsfulle øyeblikk knyttet til idretten, noe som synes å ha bidratt til en sunn identitetsfølelse (Goodwin et al., 2004). Likevel opplever informantene at de som paraidrettsutøvere fremdeles ikke har de samme betingelser og muligheter som funksjonsfriske idrettsutøvere. Dette indikerer at man fortsatt har en vei å gå når det kommer til rekruttering, tilrettelegging og tilstrekkelige tilbud for parautøvere, for å nå målet om «Én idrett med like muligheter. For alle» (Norges idrettsforbund, 2023b; 2024; u.å.a).

6.3 Metodisk diskusjon

Vi vil avslutte dette kapittelet med å belyse det vi anser som oppgavens styrker og svakheter gjennom en metodisk diskusjon. I følge Postholm og Jacobsen (2018) vil en metodisk diskusjon være viktig for å vise hvordan andre bør lese og forstå oppgavens resultater. Vi vil derfor belyse hvordan ulike valg foretatt i oppgaven, har hatt betydning for presentasjon av funnene. At vi som forskere er transparente i forbindelse med valg som er foretatt, er avgjørende for andre sin vurdering av oppgaven som troverdig og overbevisende. Videre påvirkes troverdigheten av oppgavens koherens, altså at det er en god sammenheng mellom oppgavens problemstilling, metode og funn.

Med bakgrunn i forskningslitteratur vi hadde blitt presentert for gjennom lærerutdanningen ble vi tidlig nysgjerrige på hvordan paraidrettsutøvere erfarte kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter. Vi formulerte en problemstilling med utgangspunkt i dette. Videre valgte vi kvalitativt forskningsintervju for å frembringe empiri om paraidrettsutøveres erfaringer med kroppsøving og idrett- og bevegelsesaktiviteter. For å sikre resultatenes gyldighet, var det også viktig å benytte tidligere forskning og et godt forankret teoretisk rammeverk sammen med empirien. Våre funn baserer seg på informantenes subjektive erfaringer fra idrett- og bevegelsesaktiviteter og kroppsøving. Det vil si at skildringene gjøres av informantene, og deretter fortolkes av oss som forskere. Det bør dermed tas i betraktning at konklusjonene som trekkes ut fra disse skildringene, og vår fremstilling av dem, kun er én side av et fenomen som kan være både komplekst og nyansert. Dette, sammen med vår forforståelse, bør inkluderes i tolkningen av oppgavens troverdighet.

Vi valgte å utforme en intervjuguide i forkant av intervjuene for å sikre god forberedelse. Vi forsøkte etter beste evne å formulere spørsmål som opplevdes både åpne og nøytrale for intervjupersonene. Vi formulerte også noen spørsmål som skulle hjelpe oss å få frem ulike nyanser ved informantenes erfaringer (se vedlegg 1). Fordi det var første gang vi begge intervjuet i forbindelse med et forskningsprosjekt, opplevde vi det tidvis utfordrende å finne gode spørsmål. Skulle vi laget intervjuguiden på nytt ville vi trolig spurt informantene hva de la i begrepet anerkjennelse, i tillegg til å fortelle mer konkret om opplevelser hvor de har følt seg anerkjent eller krenket. En av årsakene til at dette ikke ble gjort i forkant av intervjuene, var at vi til å begynne med forberedte intervjuguiden med et mer diskursivt teoretisk perspektiv. Ettersom vi underveis i skriveprosessen anså anerkjennelsesteorien som mer

relevant for vår oppgave, førte dette også til at deler av svarene informantene våre oppga, mistet relevans i oppgaven. Vi opplever imidlertid at store deler av intervjumaterialet ble relevant for å besvare vår problemstilling.

Et annet punkt som bør diskuteres i forbindelse med studiens troverdighet er oppgavens tid og sted. Når denne oppgaven skrives foreligger en ny læreplan i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), i tillegg til at NIF for første gang har etablert en egen paraidrettsstrategi som skal øke satsingen på paraidrett de kommende årene (Norges idrettsforbund, u.å.a.). Hverken fagfornyelsen eller parastrategien fantes da informantene i denne studien var barn og unge. Det at informantene fortalte om erfaringer med kroppsøving fra flere år tilbake, kan derfor ikke med sikkerhet si noe hvordan kroppsøvingspraksiser er i dagens skole. Dette kan dermed anses som en svakhet ved oppgaven. I idrettskonteksten har vi imidlertid fått erfaringer både fra hvordan informantene opplevde idretten som barn, unge og voksne. Dette anser vi som en styrke ved oppgaven. Det ser ut som flere av dem har funnet et tilbud i voksen alder som inkluderer dem på en god måte i idretten. Flere av tilbudene informantene har referert til, har vært nyetablerte aktivitetstilbud som følger av en økt satsing på paraidrett i det norske samfunn de siste årene. I lys av dette kan oppgaven vår være et relevant bidrag som viser til gode effekter av satsing på paraidrett i samfunnet for mennesker med funksjonsnedsettelse.

Å være noviseforsker har vært både spennende og krevende, og vi har lært mye som vi tar med oss ut i arbeidslivet. Vi opplevde særlig analyseprosessen som tidkrevende og utfordrende, og brukte mye tid på å bestemme oss for valg av analysetilnærming. Det var viktig for oss å belyse informantenes erfaringer på en respektfull og korrekt måte. Grunnet lite erfaring med analyse, falt valget etter hvert på tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Vi opplevde denne analysestrategien som oversiktlig og konkret med tanke på hvordan vi gjennomfører analyseprosessen. Vi erkjenner imidlertid at oppgaven vår sannsynligvis preges av begrensede tidsrammer, lite forskningserfaring, i tillegg til begrensende forkunnskaper når det gjelder metodiske valg og oppbygningen av en mastergrad. Vi opplever likevel at vi har vært transparente, kritiske og åpne om de valg vi har tatt, samt hvordan vi har behandlet materialet og kommet fram til våre funn.

7.0 Avslutning

7.1 Avsluttende refleksjoner

I vår studie har vi rettet søkelyset mot paraidrettsutøvere sine erfaringer fra både kroppsøvfingsfaget og idrett- og bevegelsesaktiviteter. Studiens problemstilling var derfor: «Hvilke erfaringer har paraidrettsutøvere med kroppsøvfingsfaget og idretts- og bevegelsesaktiviteter på fritiden?» Overordnet viser våre funn at informantene har erfart kroppsøvfingsfaget mer negativt enn idretten. Det å bli sett, hørt og ansett som en ressurs har videre hatt stor betydning for deres erfaringer med både idretten og kroppsøving, men dette er noe de oftere har erfart i paraidretten sammenlignet med kroppsøvfingsfaget.

I lys av våre funn ser vi både at våre resultater kan styrke deler av den tidligere forskningen som allerede finnes på personer med funksjonsnedsettelse og inkludering, samtidig som andre deler av resultatene kan bidra som et kunnskapsbidrag til feltet. Vi mener våre funn kan brukes til å gjøre skolens praksiser mer inkluderende og anerkjennende, for eksempel ved at vi har avdekket ulike praksiser som har opplevdes krenkende for informantene (Jordet, 2020b). Videre mener vi våre funn som tydeliggjør at i de tilfellene læreren ser eleven, ikke bare som en begrensning, men som en viktig del av klassefelleskapet, er det mulig å oppnå inkluderende og anerkjennende praksiser. Ved å gi elever med funksjonsnedsettelse medvirkning i undervisningen, bidrar dette dermed til at det vil være større mulighet for læreren å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag.

Samtidig har vi vist at inkluderende praksiser og anerkjennelse er noe mer fremtredende i idretten, sammenlignet med kroppsøvingen. Vi foreslår at utarbeidelsen av parastrategien (Norges idrettsforbund, u.å.a.) er noe av forklaringen på hvorfor paraidretten har opplevdes gjennomgående mer positivt for informantene, sammenlignet med kroppsøvfingsfaget. En mulig forklaring kan være at idretten sannsynligvis har større handlingsrom til å sette av midler og ressurser til inkludering av personer med funksjonsnedsettelse, sammenlignet med skolen. I skolen er det mange ulike hensyn som må tas og mål som skal oppnås, i tillegg til begrensede økonomiske rammer. Til tross for at styringsdokumentene er tydelige på at skolen skal være inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017), tyder funnene våre, i liket med tidligere forskning, på at dette ikke alltid er like fremtredende i praksis. Imidlertid vil det bli interessant å følge utviklingen på inkludering av personer med funksjonsnedsettelse, både i idretten og i skolen, i årene som kommer.

I lys av studiens resultater, mener vi at paraidretten kan være en inspirasjonskilde til kroppsøvingslæreren når det kommer til hvordan man kan inkludere personer med funksjonsnedsettelse på en god måte. Videre konkluderer vi med at betydningen av å bli sett, hørt og få muligheten til å delta i ulike sosialiseringarenaer, både er verdifullt og nødvendig for opplevelsen av anerkjennelse og gode erfaringer, uavhengig av om det er i kroppsøvingen eller idretten. Samtidig må både skolen og idretten fortsette å arbeide forebyggende mot krenkende praksiser, som fortsatt ser ut til å forekomme, tross økende fokus på inkludering og integrering av personer med funksjonsnedsettelse i samfunnet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020; Kulturdepartementet, 2021; Norges Idrettsforbund, 2024; u.å.a.).

7.2 Forslag til videre forskning

Avslutningsvis vil vi komme med forslag til videre forskning. Denne oppgaven skrives etter deltakerne har funnet sin plass i idretten, noen av dem relativt nylig. Intervjuene våre tillot dem å se tilbake på tidligere erfaringer. Funnene våre viser at flere skulle ønske de hadde hatt samme tilbudene da de var unge, som de har nå. Nylige rapporter viser også at parasatsingen begynner å få effekter (Norges idrettsforbund, 2024). I løpet av arbeidet med studien har det dermed dukket opp flere spørsmål som ville vært interessant å undersøke videre. Er det noe som skiller idretten fra kroppsøving når det kommer til inkludering? På hvilke måter kan kroppsøvingsfaget justeres for å bli enda mer inkluderende? Og hvordan er det å vokse opp med en funksjonsnedsettelse i dag?

Slik vi ser det, vil slike spørsmål være interessante å undersøke nærmere. Informantene i vår studie er voksne, og har blitt introdusert for parastrategien i senere tid. I tillegg hadde informantene en annen læreplan da de gikk på skolen enn den som er gjeldende i dag. Vi kan derfor ikke med sikkerhet si noe om hvordan det er å vokse opp med en funksjonsnedsettelse i dagens samfunn. Videre kunne det vært relevant å undersøke eksempelvis hvordan familiemedlemmer, lærere, trenere eller idrettslag erfarer inkludering av personer med funksjonsnedsettelse. Å få fram slik kunnskap kan gi økt forståelse for hvorfor personer med funksjonsnedsettelse ofte erfarer å bli marginalisert i samfunnet, og samtidig synliggjøre hvordan man kan bidra til et mer inkluderende samfunn.

8.0 Referanseliste

- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Anerkjenne. (u.å.). I *Norsk akademisk ordbok*. Hentet 7. april 2024. <https://naob.no/ordbok/anerkjenne>
- Anerkjennelse. (u.å.). I *Norsk akademisk ordbok*. Hentet 7. april 2024. <https://naob.no/ordbok/anerkjennelse>
- Apelmo, E. (2019). 'You do it in your own particular way.' Physical education, gender and (dis)ability. *Sport, Education and Society*, 24(7), 702–713. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1452198>
- Berg, E. (2021). *Kroppspøving - med rom for alle: Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Berg, E. (2023). Elever med funksjonsnedsettelse. I Moen, K. M., & Jordet, A. N. (Red.), *Et anerkjennende kroppspøvingfag* (s. 208-226). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredahl, A. M. (2013). Sitting and watching the others being active: the experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40–58. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Bufdir. (2023, 1. desember). *Ledsagerbevis - Veiledende nasjonale retningslinjer*. <https://www.bufdir.no/fagstotte/produkter/ledsagerbevis/>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komitéene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjerfor-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eide, E. (2012). Offer, hemmet, aktiv, borger? – Medieerfaringer blant individer med nedsatt funksjonsevne. *Norsk medietidsskrift* 19(1), 4-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2012-01-02>

- Elnan, I. (2010). *Idrett for alle?: Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysisk aktivitet*. NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/2366407>
- Farshchian, B. A., & Mikalsen, M. (2017). *Digitale plattformer for deling av informasjon om tilrettelagte fritidsaktiviteter*. SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2444366>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from Young People with Disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 59(3), 283–293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144–160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Goodwin, D. L., Krohn, J., & Kuhnle, A. (2004). Beyond the Wheelchair: The Experience of Dance. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(3), 229–247. <https://doi.org/10.1123/apaq.21.3.229>
- Goodwin, D., Johnston, K., Gustafson, P., Elliott, M., Thurmeier, R., & Kuttai, H. (2009). Its okay to be a quad: wheelchair rugby players sense of community. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(2), 102–117. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.2.102>
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt forlag.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Jordet, A. N. (2020a). Anerkjennelse i skolen - det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole* 32(3) 50–55. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
- Jordet, A. N., (2020b). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving: et teoretisk rammeverk. I Moen, K. M., & Jordet, A. N. (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvfingsfag* (s. 23-47). Cappelen Damm akademisk.
- Kulturdepartementet. (2021). *Sterkere tilbake – En mer inkluderende idrett: Regjeringens idrettsstrategi*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7f819b4ef66e4e559476ec9b235b6a96/regjeringens-idrettsstrategi-nett.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lysaker, O. (2013). *Menneskeverdets politikk: anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet*. Abstrakt forlag.
- Løvgren. (2009). *Unge funksjonshemmede*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4980>
- Meld. St. 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>

- Midtsundstad, A. (2008). *Kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Rambøll. <https://www.fritidforalle.no/kartlegging-av-fritidstilbudet-til-barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne.6345096-356507.html>
- Moen, K. M., Aasland, E., & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i norsk kroppsøving: en kunnskapsgjennomgang. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingsfag*. (s. 53–79). Cappelen Damm Akademisk
- Moen, K. M., & Jordet, A. N. (2023). *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Oppdragsrapport. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Molden, T. H., Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne. Analyse av levekårsundersøkelsen blant personer med nedsatt funksjonsevne*. NTNU Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2367097>
- Norges idrettsforbund (2020). *Kurshefte tilrettelegging paraidrett* (2. utg). Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité. <https://www.paraidrett.no/SysSiteAssets/dokumenter/veiledermaterieell/2020-para-kurshefte-tilrettelegging-paraidrett---teori.pdf>
- Norges idrettsforbund. (2023a). *Idretten vil! Langtidsplan norsk idrett 2023 – 2027*. https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/idrettenvil2023-2027/pdf/idretten-vil_langtidsplan-for-norsk-idrett-20232027.pdf
- Norges idrettsforbund. (2023b). *Hva vet vi om mangfold og inkludering i idretten? - En kunnskapssammenstilling om deltakelse, barrierer og tiltak*. Rambøll Management Consulting. https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e7edfa47f77e457abf83827d39c3e1d8/hva-vet-vi-om-mangfold-og-inkludering-i-idretten_kunnskapssammenstilling.-endelig.pdf
- Norges idrettsforbund. (2024). *Parastrategien har gitt resultater*. <https://www.idrettsforbundet.no/nyheter/2024/parastrategien-har-gitt-resultater/>
- Norges idrettsforbund (u.å.a.). *Én idrett – like muligheter: Parastrategi for norsk idrett, 2022 – 2027*. <https://www.paraidrett.no/contentassets/0a6c142359e1494897670bb22d77f62e/parastrategi-for-norsk-idrett.pdf>

- Norges idrettsforbund. (u.å.b.). *Om paraidrett*. Hentet 3. mai 2024.
<https://www.paraidrett.no/om-paraidrett/>
- Norges idrettsforbund. (u.å.c.). *Hvem er vi?* Hentet 3. mai 2024.
<https://www.idrettsforbundet.no/om-nif/hvem-er-vi/>
- Norges idrettsforbund. (u.å.d.). *Hvorfor og hvordan inkludere?* Hentet 3. mai 2024.
<https://www.idrettsforbundet.no/idrettskrets/vestland/aktivitetsguide/hvorfor-og-hvordan-inkludere/>
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Nyquist, A. (2012). *Jeg kan delta! : barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet - en multimetodestudie i en habiliteringskontekst* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://www.bhss.no/media/1844/nyquist2012.pdf>
- Ommundsen, Y. (2000). Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 120(29).
<https://tidsskriftet.no/2000/11/tema/kan-idrett-og-fysisk-aktivitet-fremme-psykososial-helse-blant-barn-og-ungdom>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Economics. (2020). *Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse*. (OE-rapport 2020-57).
<https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/70ae151872224b9fad4d46a552a5b038/rapport-2020--idrett-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse.pdf>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Redd Barna. (2023). «Du kan heller gå tur med mattelæreren»: *Fortellinger om kroppsøvingstimer, aktivitetsdager og skoleutflykter fra barn og unge med funksjonsnedsettelse*.
https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/Redd_Barna_Du_kan_heller_gaa_tur_med_mattelaereren_rapport_2023.pdf
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (3.utg.). Universitetsforlaget.

- Saebu, M., & Sørensen, M. (2011). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 730–738. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01097.x>
- Sikt. (u.å.). *Samtykke eller allmennhetens interesse?* Hentet 4. april 2024. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/samtykke-eller-allmennhetens-interesse>
- Skilbrei, M.L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Standal, Ø. (2021) Inkludering og kroppsøving. I Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg, s. 14-25). Cappelen Damm akademisk.
- Standal, Ø. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving*. (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendby, E. B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn»: *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Ungdata. (2020). *Ungdom og idrett i Norge*. <https://www.ungdata.no/ungdom-og-idrett/>
- Unge funksjonshemmede (u.å.). *Hva er en funksjonsnedsettelse?* Hentet 3. mai 2024. <https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/kurs/kronisk-inkludering/ung-og-funksjonshemmet/hva-er-en-funksjonsnedsettelse/>
- Universitetet i Agder. (2018, 15. november). *Rutinar for behandling av personopplysninger i forskning og i studentoppgåver*. Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/forskning/omforskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysninger-i-forskning-og-istudentoppgaver>
- Universitetet i Agder. (2023, 17. januar). *Retningslinjer om personopplysninger i studentprosjekter*. Universitetet i Agder. <https://www.uia.no/forskning/omforskningen/retningslinjer-om-personopplysninger-i-studentprosjekter>
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. [Doktorgradsavhandling, NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/267691>
- Wilhelmsen. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education: Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*.

[Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.

<http://hdl.handle.net/11250/2599239>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

1. Takke for at informanten stiller opp
2. Fortelle formålet med studien: å undersøke hvilke erfaringer paraiddrettsutøvere med en fysisk funksjonsnedsettelse hadde med bevegelse/idrett og kroppsøvingsfaget som elev.
3. Informere om anonymitet: dataen blir lagret på en kryptert harddisk som kun forskerne har tilgang til, og personopplysningene blir slettet fortløpende.
4. Avklare tillatelse om å ta opp intervjuet
5. Informere om at dersom vi skriver ned noe underveis i intervjuet, er det spørsmål vi vil stille senere, og som vi ikke vil glemme underveis
6. Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om + estimert varighet: hvilke erfaringer du har hatt med kroppsøvingsfaget som elev, samt dine erfaringer med fysisk aktivitet og idrett på fritiden. Estimert varighet: 60 minutter.

Bakgrunn og erfaringer med idrett- og bevegelsesaktiviteter

1. Kan du fortelle meg litt om deg selv?
2. Kan du fortelle meg litt om dine erfaringer med fysisk aktivitet/idrett?
 - a. Hva fikk deg interessert i det?
 - b. Hvordan er din erfaring med fysisk aktivitet/idrett i dag?
 - c. Hva motiverer deg til å delta?
3. Har du noen spesielle suksesshistorier eller mestringserfaringer knyttet til din deltakelse i fritidsaktiviteter/idrett?
4. Har du opplevd noen utfordringer i forbindelse med å delta i fritidsaktiviteter eller idrett på grunn av din fysiske funksjonsnedsettelse?
5. Tror du dine erfaringer med fysisk aktivitet og idrett har påvirket din holdning til kroppsøvingsfaget?

Bakgrunn og erfaringer med kroppsøvingsfaget

1. Kan du beskrive dine erfaringer med å delta i kroppsøvingsfaget?

- a. Hva opplevde du var hensikten med kroppsøvingfaget da du gikk på skolen?
 - b. Hva var viktigst med faget slik du opplevde det?
 - c. Kan du beskrive en typisk kroppsøvingstime? Hvordan ble undervisningen gjennomført og hva var innholdet?
 - d. Var det noen ganger du følte at du var ekstra fornøyd med undervisning (suksesshistorier/mestringserfaringer)?
 - e. Har du opplevd utfordringer knyttet til din fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget? Kan du gi eksempler og hvordan taklet du det?
2. Noen oppfatter at visse idretter og ferdigheter verdsettes høyere enn andre i kroppsøvingfaget. Hva er dine erfaringer med dette?
 3. Hvordan opplevde du at kroppsøvingfaget var tilpasset dine behov og fysiske funksjonsnedsettelse?
 - a. Var det spesielle tilpasninger eller støtte du fikk som hjalp deg med å delta fullt ut i kroppsøvingfaget? Kan du huske å ha vært i dialog med læreren mtp. tilpasninger?
 4. Tror du dine erfaringer med kroppsøvingfaget har påvirket din holdning til fysisk aktivitet og idrett?
 5. Hvordan kunne du tenke deg at undervisningen var gjort annerledes/var det noe du skulle ønske det ble gjort mer av?
 6. Hvis du kunne kommet med noen råd eller anbefalinger til kroppsøvingslæreren, hva skulle de vært?
 7. Kan det trekkes grenser mellom kroppsøving og idrett? I så fall hvordan? Grenser mellom kroppsøving og fysisk aktivitet? I så fall hvordan?

Avslutning

- Her kan vi benytte anledningen til å ta opp igjen ting for å validere tolkninger: «Du snakket om.. Forstår jeg det riktig hvis.., når du sa det, mener du at?»
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt? (teste ideer)
- Tusen takk for at du stilte opp!

Forslag til inngående spørsmål som kan stilles:

- *Kan du gi meg et eksempel på dette?*
- *Kan du fortelle mer om dette?*
- *Hva mener du med det?*
- *Hvordan reagerte du da..?*
- *Hva følte du da..?*
- *Hva var dine reaksjoner på..?*
- *Har det alltid vært sånn?*
- *Hva opplevde du når..?*
- *Har jeg forstått det riktig at..?*

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

Paraidrettsutøveres erfaring med fysisk aktivitet/idrett og kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvilke erfaringer du har med bevegelse/idrett og kroppsøvingsfaget som elev. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer paraidrettsutøvere med en fysisk funksjonsnedsettelse hadde med bevegelse/idrett og kroppsøvingsfaget som elev.

Forskningsprosjektet er et mastergradsprosjekt i grunnskolelærerutdanningen.

Forskningsspørsmålene vi skal analysere er hvilke erfaringer du har hatt med kroppsøvingsfaget som elev, samt dine erfaringer med fysisk aktivitet og idrett på fritiden.

Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket på bakgrunn av deltakelse i paraidretten med en fysisk funksjonsnedsettelse og at du i tillegg er ferdig med obligatorisk kroppsøving i grunnskolen.

Vi forsøker å rekruttere et utvalg på omtrent 7 personer. Vi har fått dine kontaktopplysninger gjennom Agder Idrettskrets.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller på et intervju hvor det blir tatt lydopptak av samtalen. Vi estimerer at intervjuene vil vare ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer i kroppsøvingsfaget og det å være fysisk aktiv/drive

med idrett. Vi kommer til å gjennomføre et semistrukturert intervju, noe som betyr at vi har noen spørsmål vi kommer til å stille, men er åpne for at samtalen kan ta ulike retninger.

Lydopptakene blir lagret på en ekstern opptaker som oppbevares separat fra andre personopplysninger, slik at det ikke er mulig å koble disse sammen. Opptakene blir slettet etter prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Marte Danielsen (student) og Linn Kristin Dale Kylland (student) er de eneste som vil ha tilgang til personopplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataen blir lagret på en ekstern kryptert harddisk.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil bli publisert at du har en fysisk funksjonsnedsettelse og driver med paraidrett, men ikke hvilken funksjonsnedsettelse du har eller hvilken idrett du driver med. Det blir heller ikke publisert hvilken region du tilhører. Der det er behov for å bruke navn i publiseringen, vil navnet ditt erstattes med et pseudonym (et annet navn).

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i midten av juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Vi anonymiserer navn når vi transkriberer lydopptakene. Lydopptakene slettes umiddelbart etter

transkripsjonsarbeid. Transkripsjoner med anonymiserte opplysninger vil ikke slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Forsker: Marte Danielsen (marted@uia.no , tlf. 46 83 63 85)
- Forsker: Linn Kristin Dale Kylland (lkkylland@uia.no , tlf. 95 01 42 76)
- Universitetet i Agder ved veileder Erik Aasland (erik.aasland@uia.no, tlf. 92 82 14 21) eller instituttleder Sveinung Berntsen (sveinung.berntsen@uia.no, tlf. 90 98 97 65)
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no ,tlf. 93 60 16 25)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40

Med vennlig hilsen

Marte Danielsen og Linn Kristin Dale Kylland/ Erik Aasland,
(Forskere/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «paraidrettsutøveres erfaring med fysisk aktivitet/idrett og kroppsøving» 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: Godkjenning SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 394634 **Vurderingstype** Standard **Dato** 13.10.2023

Tittel
Paraidrettsutøveres erfaring med fysisk aktivitet/idrett og kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig
Erik Aasland

Student
Linn Kristin Dale Kylland

Prosjektperiode
01.11.2023 - 01.01.2025

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2025.

[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 personvernet. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER
Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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!

Vedlegg 4: Godkjenning FEK



Linn Kristin Dale
Kylland

Tidspunkt for godkjenning: : 30/10/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Paraidrettsutøveres erfaring med fysisk aktivitet/idrett og kroppsøving - RITM0239993

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00