

«Jeg opplevde det så vanskelig at jeg etter hvert håpet eleven ikke kom»

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres erfaringer med å tilpasse undervisningen til elever med fysiske funksjonsnedsettelse i den ordinære kroppsøvingsundervisningen

LONE RASMUSSEN & KRISTOFFER HARALDSEID SØRENSEN

VEILEDER

Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap

Institutt for Idrettsvitenskap og kroppsøving

Emnekode: IDR511

Forord

Da var vi omsider ved veis ende etter fem år som lærerstudenter ved Universitetet i Agder. Det har vært noen fine år både på og utenfor campus, og vi føler oss veldig klare for å ta fatt på læreryrket. Årene har gått fort, og det føles ikke lenge siden vi ble kjent med alle medstudenter som etter hvert skulle bli gode venner, og selv om det føles utrolig godt å være ferdigutdannet, blir det trist å forlate det gode studentmiljøet.

Temaet for masteroppgaven er noe som engasjerer oss veldig, og vi synes det er utrolig viktig at alle elever får oppleve mestring og føler seg inkludert i kroppsøvingsfaget. Vi håper denne oppgaven kan bidra til å rette fokus mot et inkluderende kroppsøvingsfag for samtlige elever, ingen fortjener å bli marginalisert i faget. Det vi har lært av å skrive oppgaven vil også bli betydningsfullt for oss som profesjonsutøvere.

Selve skriveprosessen har vært tidvis krevende, men også veldig interessant og lærerik. Vi har forsøkt å utnytte det faktum at vi har vært to om oppgaven, ved å oppmuntre og motivere hverandre gjennom hele prosessen. Det har også vært nyttig å reflektere sammen, med ulike perspektiver på ting.

Først og fremst vil vi takke alle de seks informantene som sa seg villig til å dele sine betydningsfulle erfaringer med oss. Uten dere ville ikke dette prosjektet vært gjennomførbart. Vi vil også takke vår veileder Tommy Haugen for glimrende oppfølging og interessante innspill som har hjulpet oss veldig godt på veien.

Vi vil rette en takk til familie og venner som har vært oppmuntrende og (delvis) forståelsesfulle for prioriteringene som har blitt gjort dette semesteret. Det blir *mye* frisbeegolf og sosiale begivenheter i juni folkens!☺

Til slutt, ser vi oss nesten nødt til å rette en liten takk til hverandre. Glimrende samarbeid og godt vennskap har ført oss begge til en mastergrad.

Samarbeidserklæring

Vi, Lone Rasmussen og Kristoffer Haraldseid Sørensen, erklærer at vi har samarbeidet om masteroppgaven gjennom hele prosessen. Gjennom samtaler og hyppige møter har vi reflektert, diskutert og tatt beslutninger knyttet til oppgaven. Det har vært en stor fordel å være to i analyseprosessen og diskusjonen, og vi har utnyttet våre ulike perspektiver og betraktninger. Vi står begge bak alt innhold i denne masteroppgaven.

Sammendrag

Alle elever har rett på tilpasset opplæring uavhengig av forutsetninger. Elever med fysiske funksjonsnedsettelse har gjerne behov for tilrettelegging, og kroppsøvningsfaget har vist seg å være en spesielt utfordrende arena, der de kan utsettes for segregerende og ekskluderende praksiser.

Læreren anses å være en sentral faktor for elevenes erfaringer i kroppsøvningsfaget. I denne studien undersøkte vi hvilke erfaringer kroppsøvningslærere har i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse, for å forstå hvorfor slike praksiser skjer i kroppsøvningsfaget.

Vi brukte kvalitativ metode for å undersøke problemstillingen, og gjennomførte seks individuelle, semistrukturerte intervjuer av kroppsøvningslærere ved fem forskjellige barne- og ungdomsskoler. Dataen ble analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse. Det teoretiske grunnlaget i studien består av tidligere forskning og teori om diskurser, inkludering og lærerrollen.

I studien vår kom en rekke rammefaktorer fram som avgjørende for å imøtekomme læreplanens intensjoner. Hvorvidt disse muliggjorde inkluderende kroppsøvningsundervisning, så ut til å kunne være prisgitt tilfeldighetene. Lærers vilje og evne til å se muligheter i lys av rammefaktorene spilte samtidig en vesentlig rolle, sett i sammenheng med diskurser i denne studien.

Lærers diskurser hadde betydning for hvordan kroppsøvningsundervisningen ble tilpasset. Et argument for å gi eleven segregert undervisningsopplegg, var redselen for at tilpasningene skulle gå ut over «de andre» elevene. Det ble ansett som viktig at eleven deltok i det sosiale fellesskapet og fikk oppleve gevinsten av bevegelse. Disse to målene ble presentert som uforenelige for en elev med fysisk funksjonsnedsettelse.

Nøkkelord: *diskurs, funksjonshemming, fysiske funksjonsnedsettelse, kroppsøvningslæreren, rammefaktorer, tilpasset opplæring*

Abstract

Each student is entitled to adapted education regardless of prerequisites. Students with physical impairments often need facilitation, and physical education (PE) has proven to be a challenging arena, where the students are exposed to segregating and excluding practices.

The teacher is important for the students' experiences in PE. In this study, we investigated which experiences PE teachers have regarding students with physical impairments, to better understand why such practices are discovered in PE.

To investigate our research question, we applied a qualitative methodology, and carried out six individual, semi-structured interviews with PE teachers from five different primary and secondary schools. The data was analyzed with reflexive thematic analysis. The theoretical framework contains previous research and theories of discourses, inclusion and the teacher's role.

We discovered several contextual factors which was crucial to accommodate the curriculum's intentions. Whether these contextual factors enable inclusive PE, seems to perhaps come down to coincidences. However, the teachers' willingness and ability to see possibilities in the light of the contextual factors, seemed to play a crucial part, seen in context with discourses.

The teacher's discourses had significance for how PE was adapted. An argument to give the student segregated education, was the teachers' fear of the facilitation affecting «the other» students. It was considered important that the student contributed to the social community *in addition to* experiencing the benefit of movement. This was presented as incompatible for a student with physical impairment.

Keywords: *adapted education, contextual factors, disability, discourse, physical education teacher, physical impairment*

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Samarbeidserklæring	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
1.0 Introduksjon	3
1.1 Hensikt med studien	3
2.0 Studiens kontekst	5
2.1 Kroppsøvingsfagets historie.....	5
2.2 Styringsdokumenter.....	6
2.2.1 Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne	6
2.2.2 Overordnet del av læreplanen	7
3.0 Teori og tidligere forskning	8
3.1 Ulike forståelser av «funksjonsnedsettelse» og «funksjonshemming».....	8
3.2 Kroppsøvingdiskurser.....	10
3.3 Inkludering.....	11
3.3.1 Et inkluderende kroppsøvingsfag?.....	11
3.3.2 Funksjonsnedsatte elevers erfaringer med å bli inkludert i kroppsøvingsfaget.....	13
3.4 Lærerrollen i kroppsøving.....	13
3.4.1 En anerkjennende kroppsøvingslærer	13
3.4.2 Elevenes opplevelser kan være lærerens skyld.....	15
3.4.3 Lærerens erfaringer med inkludering av elever med funksjonsnedsettelse.....	16
3.5 Valg av innhold i kroppsøvingundervisningen	17
3.5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen	17
3.5.2 For utfordrende å delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen	19
4.0 Metode	21
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	21
4.2 Valg av metode	21
4.2.1 Kvalitativt intervju	21
4.3 Intervjuguide	22
4.3.1 Pilotintervju.....	23
4.4 Utvalg.....	24

4.5 Gjennomføring	25
4.6 Analyse	26
4.6.1 Tematisk analyse	26
4.6.2 Seks faser til refleksiv tematisk analyse	26
4.6.3 Transkribering	28
4.7 Etiske overveielser	29
5.0 Resultat	31
5.1 Diskurser i kroppsøvningsfaget	31
5.1.1 Informantenes bakgrunn	32
5.1.2 Informantenes forståelser av funksjonshemning	33
5.1.3 Informantenes oppfatning av god kroppsøvningsundervisning	34
5.2 Lærerens syn og forståelse av tilpasset opplæring	35
5.2.1 Hvem regisserer kroppsøvingen?	35
5.2.2 Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet	36
5.2.3 Tilpasset opplæring utenfor fellesskapet	39
5.2.4 Utfordringer og dilemmaer tilknyttet tilpasset opplæring	40
5.3 Hvordan rammefaktorer kan påvirke inkluderende undervisningspraksis	41
5.3.1 Læreplan	41
5.3.2 Utstyr	42
5.3.3 Lærerressurser	43
5.3.4 Elevgruppa	44
5.3.5 Elevens motivasjon	45
5.4 Aktivitetsvalg i klasser med elever med fysiske funksjonsnedsettelse	46
5.4.1 Utfordrende aktiviteter	46
5.4.2 Gunstige aktiviteter	47
6.0 Diskusjon	49
6.1 Trumfer diskurser læreplaner?	49
6.2 Rammefaktorer – begrensninger for tilpasset opplæring?	54
6.3 Metodisk diskusjon	60
7.0 Avslutning	64
Litteraturliste	67
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	
Vedlegg 2: Intervjuguide	
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt	
Vedlegg 4: Godkjenning fra FEK	

1.0 Introduksjon

1.1 Hensikt med studien

Den norske skolen har etter flere år med utvikling, vokst fram til en fellesskole der *alle* barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998). Ideen om en skole for alle har eksistert i lang tid, men har tidligere kommet med visse unntak (Utdanningsnytt, 2012). Det het at alle barn hadde rett på undervisning, med mindre barnet «på grunn av åndelige eller legemlige mangler ikke kan følge med i undervisningen», eller dersom det «viste så dårlig oppførsel at de andre skolebarna derved utsettes for skadelig påvirkning» (Folkeskoleloven, 1936, sitert i Utdanningsnytt, 2012). Elever med slike særskilte behov har historisk sett fått opplæring i spesialskoler, og blitt segregert fra «normalskolen» (Svendby, 2013). Steg for steg har den norske skolen beveget seg bort fra dette, og utviklet seg til «fellesskolen» der alle barn har rett på å få tilpasset undervisningen til sine evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet 2017; Svendby, 2013) Som et resultat av denne utviklingen møter vi i dag en mangfoldig skole, der elever har vidt forskjellige forutsetninger. Noen av elevene vil eksempelvis ha fysiske funksjonsnedsettelse, som nedsatt hørsel, syn eller bevegelsesevne. For at også disse elevene skal få utbytte av den ordinære undervisningen, skal undervisningen tilpasses gjennom blant annet varierte metoder, læremidler og organisering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan innebære å gjøre enkle justeringer som å la en svaksynt elev sitte fremst i klasserommet, eller å bruke en mikrofon dersom noen har en hørselsnedsettelse. Samtidig kan det komme situasjoner hvor det krever ytterligere tilrettelegging for å gi alle elever et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud.

Kroppøving er det tredje største faget i skolen (Lagestad, 2017), og «et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, hvilket gjør elevenes kropp sentrale i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppøvingfaget innebærer også aktiviteter som eksponerer elevene og ferdighetene deres, på en måte som kan oppleves skremmende og ydmykende (Lyngstad, 2023). Elever med nedsatt funksjonsevne beveger seg gjerne annerledes, og kan ha andre forutsetninger for å gjennomføre bevegelser og aktiviteter enn «de andre» elevene. Dette er likevel noe overordnet del av læreplanen og læreplanen i kroppøving tar høyde for, der det spesifiseres at mangfold og ulikheter skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Det presiseres også at elevene skal utforske *egne* muligheter til trening, helse og velvære, og at

alle skal inkluderes uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for at kroppsøvningsfagets læreplan ser ut til å være utformet med hensyn til tilpasset opplæring, inkludering og ulike forutsetninger, utsettes elever med funksjonsnedsettelse for ekskluderende og segregerende praksiser (Berg, 2023). Elevene opplever å bli sendt på styrkerom, til fysioterapi, eller å bli satt på benken, i stedet for å bli inkludert i den ordinære undervisningen (Berg, 2023; Wilhelmsen, 2019).

Det kroppsøvningsfaget elever med funksjonsnedsettelse møter ser ut til å være motstridende med skolens intensjoner (Berg, 2023; Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Hva som er årsaken til funksjonsnedsatte elevers opplevelser kan være vanskelig å identifisere, men læreren kommer fram som en avgjørende faktor for hvorvidt de opplever å bli inkludert i kroppsøvingen (Austvik, 2020; Svendby, 2013). I en studie fra Irland uttrykker kroppsøvningslærere at de ikke føler seg tilstrekkelig forberedt til å møte elever med moderate til alvorlige funksjonsnedsettelse (McGrath et al., 2019). Den empiriske forskningen i Norge har de siste årene konsentrert seg om elever med funksjonsnedsettelse sine opplevelser av å bli inkludert i kroppsøvningsfaget, og elevene deler dessverre mange av de samme erfaringene (Løndal et al., 2021). Lærernes erfaringer i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse er derimot mindre representert i forskningen. Forskningsspørsmålet vårt er hvilke erfaringer har kroppsøvningslærere i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Hensikten med studien er å undersøke hvordan lærerne arbeider med å tilpasse undervisningen til elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og hvilke holdninger de besitter.

2.0 Studiens kontekst

2.1 Kroppsøvingfagets historie

Kroppsøvingfaget beskrives som et fag i legitimeringskrise, på bakgrunn av fagets diffuse kunnskapsobjekt (Aasland, 2019). Det ser ut til å være utfordrende å få tak på hvilken fagkunnskap som skal læres i kroppsøving, trolig fordi det er uenigheter internt i profesjonen om hva hensikten med faget bør være (Tinning, 2002). Kroppsøvingfagets historie inneholder en rekke ulike undervisningspraksiser og legitimeringsgrunnlag. Faget var forbeholdt gutter, og det argumenteres for at hovedgrunnen til at kroppsøving ble innført i Norge var å styrke militæret (Augestad, 2003). Fra et militærpreget kroppsøvingfag på slutten av 1800-tallet, utviklet faget seg til å handle om gymnastikk med innlæring av «korrekte» bevegelser på linje (Aasland, 2019). Videre ble helseopplæring viktigere i perioden fra 1925-1960, hvor læreren skulle forhindre sykdom og styrke kroppene til elevene (Augestad, 2003). I perioden hvor dette var formålet med faget, ble leker, ballspill og idrett benyttet som en «morsom» måte å få inn grunntrening på (Augestad, 2003). På samme tid ble elevens idrettslige prestasjoner målt ved hjelp av målebånd og stoppeklokke, for å avdekke elevens «normalitet», og overvåke elevenes og befolkningens helsetilstand (Augestad, 2003).

Fram til 1974 hadde jenter sitt eget kroppsøvingfag, der bevegelse skulle utføres med harmoni, balanse og glede (Aasland, 2019). I motsetning til guttenes gymnastikk med «korrekte» bevegelser, var jentenes kroppsøving preget av blant annet dans, estetikk og kreativitet (Aasland, 2019). Etter sammenslåingen av jenter og gutters kroppsøving, var det kroppsøvingen som var rettet mot guttene som ble videreført (Aasland, 2019). Fagets innhold var preget av tradisjonelle idretter og fitness trening, noe som gjenspeiles i dagens kroppsøvingfag (Moen et al., 2018, 2023; Aasland, 2019). Kroppsøvingfagets historie har betydning for det kroppsøvingfaget vi møter i dag, samtidig som læreplanen har tatt en litt annen retning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter fagfornyelsen har faget tatt en dreining til et mindre idrettsrettet fag, med større vektlegging av ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Basert på denne utviklingen kan det se ut til at kroppsøvingfaget er mer inkluderende for elever med fysiske funksjonsnedsettelse nå enn tidligere.

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette innebærer at elevene skal motiveres til å være fysisk aktive også etter endt skolegang. Innsats

er en del av kompetansen i kroppsøving, og derfor en del av vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er særegent for kroppsøving, og begrunnes med at elevene skal erfare at innsats har betydning for å oppnå mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøving skal fremme samarbeid, forståelse og respekt. Disse egenskapene kommer fram i noen av kompetansemålene, eksempelvis skal elevene etter 10. trinn kunne «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Verdsetting av slik kompetanse er i tråd med målet om at mangfold og ulikheter skal anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Etter 10. trinn skal elevene også mestre å «planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom» (Kunnskapsdepartementet, 2019), som nærmest vil gi elever med funksjonsnedsettelse en fordel. Det kan likevel være noen kompetansemål som er utfordrende for enkelte elever, som eksempelvis å gjennomføre livredning i vann (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig er fokuset på elevenes egne forutsetninger mer sentralt i LK20 enn i eksempelvis LK06, og verb som *øve, forstå, anerkjenne* og *utvikle* virker å være mer inkluderende enn de tidligere *utføre, trene* og *praktisere* (Kunnskapsdepartementet, 2015).

2.2 Styringsdokumenter

2.2.1 Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne

Det finnes flere styringsdokumenter, lovverk og bestemmelser som skal beskytte elever med nedsatt funksjonsevne mot diskriminering, og sørge for at de får en likeverdig opplæring (De forente nasjoner, 2006, Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Formålet med konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, er «å fremme, verne om og sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettigheter og grunnleggende friheter, og å fremme respekten for deres iboende verdighet» (De forente nasjoner, 2006). Artikkel 24 inneholder spesifikke bestemmelser knyttet til utdanning. Partene erkjenner at mennesker med funksjonsnedsettelse har rett til en inkluderende utdanning som sikrer like muligheter, og er fri for diskriminering (De forente nasjoner, 2006, art. 24-1). Utdanningssystemet skal sørge for at mennesker med nedsatt funksjonsevne får utvikle personligheten, kreativiteten og de fysiske og psykiske evnene sine fullt ut, og gjøre dem i stand til å delta effektivt i samfunnet. For å virkeliggjøre rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne skal partene blant annet sikre «effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling, i tråd med målet om full inkludering» (De forente nasjoner art. 24-2e). Tilgangen på

grunnutdanning og videregående opplæring skal også være god, gratis og i den enkeltes lokalsamfunn (De forente nasjoner, 2006).

2.2.2 Overordnet del av læreplanen

Den overordnede delen av LK20 beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen, og inkluderer verdier og prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle fag skal bidra til å realisere disse målene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flere av punktene i overordnet del er relevante for arbeidet med inkludering av elever med funksjonsnedsettelse, og vi vil fokusere på de tydeligste prinsippene knyttet til dette. «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering», står det under opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal utvikle et «inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å realisere dette målet er det viktig at elevene lærer seg å respektere forskjellighet, og at mangfold anerkjennes som en ressurs. Verdier som likeverd og likestilling skal ivaretas og forsterkes gjennom formidling av kunnskap, og ved å fremme slike holdninger. Dersom elever føler seg utrygge, kan dette hemme læring.

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Skolen skal ikke bare tilrettelegge for læring, men også stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tilpasset opplæring innebærer tilrettelegginger skolen gjør for å sikre at alle elever får utbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringen kan blant annet tilpasses gjennom varierte metoder, læremidler eller organisering. God vurdering anses også som en nøkkel for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den tilpassede opplæringen skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger innenfor fellesskapet. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). «Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor viktig å møte elevene med både ambisiøse, men også realistiske, forventninger (Wilhelmsen, 2019).

3.0 Teori og tidligere forskning

3.1 Ulike forståelser av «funksjonsnedsettelse» og «funksjonshemming»

Det finnes mange ulike forståelser og forklaringer av funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Hvordan begrepene defineres har betydning for hvilke forventninger og interaksjoner folk har med individene dette rammer (Haegele & Hodge, 2016). Nedsatt funksjonsevne, funksjonsnedsettelse og det engelske begrepet «impairment» er synonyme begreper, og viser til «tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner» (Bufdir, u.å.; Haegele & Hogde, 2016). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne forklarer at «mennesker med nedsatt funksjonsevne er blant annet mennesker med langvarig fysisk, mental, intellektuell eller sensorisk funksjonsnedsettelse som i møte med ulike barrierer kan hindre dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre» (De forente nasjoner, 2006). En fysisk funksjonsnedsettelse kan eksempelvis omhandle nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, og det er slike nedsettelse vi vil konsentrere oss om i denne studien. Vi vil altså ekskludere funksjonsnedsettelse knyttet til mentale, intellektuelle eller psykologiske funksjoner fra studien.

Når det oppstår et gap mellom individets nedsatte funksjonsevne og kravene som stilles fra samfunn og miljø, oppstår en funksjonshemming (Bufdir, u.å.). Hva som anses som årsaken til at dette «gapet» oppstår, er det som hovedsakelig skiller mellom de ulike forståelsene av funksjonshemming eller den engelske oversettelsen «disability». Den tradisjonelle, medisinske forståelsen av funksjonshemming, alias «the medical model», anser funksjonshemming som en konsekvens av individuelle, biologiske forhold (Bufdir, u.å.; Grue, 2011; Kultur- og likestillingsdepartementet, 2024). Med bakgrunn i en slik forståelse er funksjonshemninger eksempelvis skade eller sykdom, og en egenskap ved individet som krever medisinsk behandling, rehabilitering og normalisering (Grue, 2011; Kultur- og likestillingsdepartementet, 2024). Alle aspektene ved funksjonshemming reduseres i dette ideologiske rammeverket til «kroppslig svekkelse» hos individet (Grue, 2011). I den medisinske modellen anses funksjonshemming som et problem som må behandles medisinsk, slik at individet med en funksjonshemming kan fungere i samfunnet (Haegele & Hodge, 2016). Dette synet er sterkt normativt fordi individer blir ansett som funksjonshemmede på bakgrunn av at de ikke fungerer på samme måte som en «normal» person (Haegele & Hodge, 2016).

Denne tradisjonelle medisinske forståelsen av funksjonshemning har møtt betydelig kritikk. Hovedårsaken til dette er en manglende vektlegging av hvordan omgivelser og situasjoner er avgjørende for om funksjonsnedsettelsen medfører en hemning (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2024). Grue (2011) hevder at modellen gjenspeiler den umenneskelige behandlingen funksjonshemmede har opplevd på sykehus eller andre institusjoner de siste århundrene, og stiller seg kritisk til å referere til medikalisering som en modell, utenfor historiske studier. Den medisinske modellen kritiseres også på grunnlag av den innebygde, negative oppfatningen av funksjonshemmede, og den manglende vektleggingen av hva individet med funksjonsnedsettelse verdsetter og ønsker (Haegele & Hodge, 2016). Funksjonsfriske som besitter en medisinsk forståelse antar at funksjonsnedsatte personer kan drive med rehabiliterende bevegelser, men ikke kan drive med fysiske aktiviteter som eksempelvis sport (Haegele & Hodge, 2016). Dersom individet ikke ønsker å bli «fikset» eller rehabilitert anses personen som umotivert og vanskelig (Haegele & Hodge, 2016).

Den sosiale modellen er en annen modell som beskriver årsaken til at funksjonshemning oppstår, og ble utviklet som en reaksjon på den medisinske modellen (Wilhelmsen, 2023). Denne modellen vektlegger samfunnets tilrettelegging, og ser til samfunnsendringer og tilpasninger, som skal forhindre sosiale barrierer (Wilhelmsen, 2023). Den relasjonelle forståelsen ligner det Grue beskriver som «the gap model», og framstår som en slags middelvei mellom den medisinske- og sosiale modellen. Den relasjonelle modellen innebærer en anerkjennelse av at samfunn og miljø har betydning for gapet som oppstår mellom et individs funksjonsevne og samfunnets krav (Grue, 2011). En som sitter i rullestol vil eksempelvis føle seg mer funksjonshemmet på en skole med trapper og høye dørterskler, enn i et tilrettelagt bygg med heis og ramper. Grue (2011) påstår at ingen av modellene gir en fullstendig beskrivelse av funksjonshemning. Han problematiserer også gap-modellen ved å beskrive den som «utopisk», og påpeker mangelfulle beskrivelser av hvordan gapet skal lukkes. Funksjonshemning må forstås på en nyansert måte, og elevs diagnose eller kroppsøvningsfagets konstruksjon kan ikke alene stå som årsak til begrenset deltakelse i faget (Svendby, 2013). Bufdir (u.å.) indikerer at den relasjonelle forståelsen eller gap-modellen er dominerende i dag ved å påstå at det er vanlig å snakke om samspillet mellom individuelle egenskaper, omgivelser og konkrete situasjoner når en snakker om funksjonshemning. Svendby (2013) hevder på den andre siden at skolens arbeid med kroppsøvningsfaget har tilknytning til en medisinsk forståelse av funksjonshemning, og at individets egenskaper er grunnlaget for funksjonshemningen. Den medisinske forståelsen av begrepet fører følgelig til

en individrettet og smal tilnærming til tilpasset opplæring. Dersom en skole har en medisinsk forståelse av funksjonshemming og følgelig smal tilnærming til tilpasset opplæring, vil segregerte og ekskluderende løsninger dominere når det ordinære skoletilbudet ikke er tilstrekkelig. Berg (2023) påstår at det er dette som er tilfellet i dag.

3.2 Kroppsøvingdiskurser

En diskurs kan forklares som en bestemt måte å tale om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999). Michel Foucault eier diskursbegrepet, og gjennom hans arbeid avsløres det at det vi tror er naturlig, universelt og uforanderlig, faktisk er formet av sosiale praksiser som varierer i tid og rom (Hultqvist, 2004). Dette fører til at det innad i diskursen er visse ting som oppfattes som naturlig, normalt og akseptabelt, og at oppførsel som faller utenfor dette vil straffes (Paechter, 2001, hentet fra Svendby, 2013). Det eksisterer flere diskurser samtidig innenfor et felt, men de dominerende diskursene vil ofte være det som aksepteres som norm eller sannhet (Svendby, 2013). Diskursene vil komme til syne gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon, og gjennom praksis (Svendby, 2013). Hvilken diskurs som er framtrædende i kroppsøving fører til en hierarkisering av ulike former for kunnskap, individer, ferdigheter og kropper, hvor noen blir gitt høyere verdi enn andre, mens andre blir marginalisert (Svendby, 2013). Hvordan elever med fysiske funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøving vil være avhengig av hvilken diskurs som er gjeldende. At deres kunnskap, ferdigheter og kropper skal verdsettes er nedfelt i lovverk og læreplaner (De forente nasjoner, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017), men hvorvidt dette faktisk er tilfellet i kroppsøving er prisdelt den dominerende diskursen.

Oppgjennom årene har det dominert en rekke ulike diskurser i kroppsøving, som har formet fagets legitimering og innhold. Som nevnt i introduksjonen, har kroppsøving militære røtter, og var opprinnelig ment for gutter (Svendby, 2013). Etter hvert ble militærdiskursen erstattet med ulike former for gymnastikk, før idrett/konkurransetidrett var den dominerende diskursen (Svendby, 2013). I senere år har det blitt rettet søkelys mot fagets potensiale til å forebygge overvekt og fedme, hvilket har ført til at også helsediskursen har fått en sentral posisjon i faget (Svendby, 2013). Norge, og flere andre land, er sterkt preget av en idrettsdiskurs, der innlæring av idrettsteknikk står sentralt (Moen et al., 2023). «Mannlige» egenskaper som styrke, kraft og aggresjon verdsettes i faget, og elever som ikke innehar disse egenskapene, blir ansett som fysisk uintelligente (Svendby & Dowling, 2013). En mer læringsrettet tilnærming til kroppsøving har vært forsøkt, men hatt liten suksess

(Svendby & Dowling, 2013). Når kroppsøvingslærere har forsøkt å tilrettelegge gjennom alternative aktiviteter som boccia, tas dette dårlig imot av de funksjonsfriske elevene (Svendby & Dowling, 2013).

De dominerende diskursene i kroppsøving er utslagsgivende for hvilke ferdigheter og evner som verdsettes, og slik det er i dag, gagnar det ikke elever med funksjonsnedsettelse. Helse- og idrettsdiskursen er framtrædende, hvilket medfører et fokus på aktivitet, idrett og bevegelse (Svendby, 2013). Idrettsaktiviteter innebærer en forståelse av at det finnes en riktig måte å utføre bevegelser på, og baseres på en snever forståelse av evne (Berg, 2023). Elever som beveger seg annerledes enn det læreren forventer risikerer å få straffaktiviteter eller dårlige karakterer (Aasland, 2019). Denne praksisen er problematisk med tanke på funksjonsnedsettelse, og fører til at funksjonsnedsatte elevers evner og kompetanse ikke tillegges verdi (Svendby, 2013). «Måten faget konstrueres og reproduseres på, bidrar følgelig til å opprettholde en snever form for «normalitet» der forskjellighet og mangfold ikke anerkjennes» (Berg, 2023, s. 210). Kroppsøvingslærere har en tendens til å være konservative, hvite, funksjonsfriske og sportslige talenter, som ønsker å gjenskape de positive idrettsopplevelsene de har hatt i sin skoletid (Svendby & Dowling, 2013). Det faktum at det er denne gruppen som rekrutteres som kroppsøvingslærere, bidrar naturligvis til fagets reproduksjon. «Gymlærerne gjør vel det de selv liker best» (Svendby, 2013, s. 74), påsto en elev med funksjonsnedsettelse fra Svendbys studie, en forenkling av det som faktisk viser seg å være en sannhet. Lærernes og fagets dominerende diskurser er med på å bidra til at kroppsøvingfaget er prestasjons- og idrettsorientert, og at det tilrettelegges for idrettssterke elever med god fysisk form og erfaring fra ballidrett (Berg, 2023; Svendby & Dowling, 2013).

3.3 Inkludering

3.3.1 Et inkluderende kroppsøvingfag?

Inkludering kommer fram som et sentralt begrep i alle ledd, fra lovverk til kroppsøvingfagets læreplan (De forente nasjoner, 2006; Kunnskapsdepartementet; 2017, 2019). Det er derfor viktig å forstå hva som ligger i begrepet, selv om det er fort gjort å anse det som selvforklarende. Inkludering ble et sentralt begrep i Salamancaerklæringen i 1994, der det ble presisert at alle barn skal ha rett til utdanning uansett funksjonsevne (Wendelborg & Caspersen, 2023). Inkludering og integrering brukes ofte som synonyme begreper, men har ulik mening. Integrering kan forstås som en reaksjon på segregering, og var et tema da elever med enkelte funksjonsnedsettelse ikke fikk være en del av det ordinære opplæringstilbudet

(Standal, 2021). Disse elevene ble tidligere skrevet inn i spesialskoler, samtidig som noen også ble vurdert til å ikke være læringsdyktige, og dermed ble ekskludert fra all skolegang (Standal, 2021). Integreringen handlet i denne sammenhengen om organiseringen av opplæringa, og innebar at alle har rett på utdanning i nærskolen, og at de spesialpedagogiske tiltakene skulle skje i integrerte klasser heller enn i adskilte avdelinger (Standal, 2021). Inkludering har strengere krav enn integrering, og innebærer mer enn bare fysisk organisering. Inkludering gjelder alle elever, ikke bare minoriteter eller elever med spesielle behov. I motsetning til integrering er ikke målet å få enkelte elevgrupper til å passe inn i den «vanlige» opplæringa, men en prosess der skolen og undervisningsopplegget endres med hensyn til alle elever (Standal, 2021). Dette innebærer å legge til rette for at alle får delta og lære, og også bli hørt og være en del av fellesskapet. Elevene skal ikke bare *være* i gymsalen, de skal *lære* i gymsalen, en viktig distinksjon mellom integrering og inkludering (Standal, 2021).

Samtidig som inkludering har vært på dagsordenen i lang tid, har det i perioder vært økning i skolens spesialundervisning (Wendelborg & Caspersen, 2023). I perioden fra 2005 til 2013 var det særlig økning, men etter 2013 har tallet stabilisert seg på omtrent 8%. Av elever som får spesialundervisning, blir omtrent 52% undervist utenfor ordinær klasse, et tall som enda er høyt, men samtidig på vei nedover (Wendelborg & Caspersen, 2023). I kroppsøvingssammenheng gis elever med funksjonsnedsettelse ofte et slikt segregert undervisningstilbud (Berg, 2023). Forskning viser at lærere ofte kan se på inkludering som en svært krevende utfordring, til tross for at de fleste er positivt innstilt (Rugseth, 2021). Kroppsøvingslærere gir uttrykk for at de tror at alle elever, uavhengig av funksjonsevne, vil ha faglig og sosialt utbytte av et inkluderende kroppsøvingfag (Rugseth, 2021). Likevel opplever lærerne et dilemma knyttet til å ivareta alle sine interesser i en sammensatt elevgruppe (Rugseth, 2021). De er bekymret for om tilpassede aktiviteter er for lite utfordrende for funksjonsfriske elever, som gjerne vil savne et konkurranse- og prestasjonsaspekt (Rugseth, 2021). Standal påstår at antakelsen om at inkludering av elever med funksjonsnedsettelse vil gå utover resten av elevgruppa, er feilaktig (Standal, 2021). Dette begrunner han med at forskjellen på en funksjonsnedsatt og en funksjonsfrisk elev er overdrevet, og at glidende overganger mellom disse bør vektlegges (Standal, 2021). «Normale» barn har alle sine utfordringer og mangler, og det kan tenkes at vi fanger opp alles behov ved å ta høyde for elever med mer framtonende funksjonsnedsettelse (Standal, 2021).

Det er avgjørende for inkluderingsprosesser at en elev med funksjonsnedsettelse blir ansett som en attraktiv venn, sosialt akseptert og tatt med i lek og læring (Rugseth, 2021). Denne

typen aksept viser seg å være mer utfordrende i kroppsøvfingsfaget, og mer utfordrende på ungdomstrinnet enn på barneskolen (Rugseth, 2021). Kroppsøvfingslærernes kunnskap om å utvikle et inkluderende fellesskap blir særlig viktig i en gymsal hvor elevene har utfordringer med å akseptere hverandres behov for tilpasset undervisning. Lærere oppgir å ikke ha tilstrekkelig konkret kunnskap om elever med funksjonsnedsettelse, og savner praktisk kunnskap om hvordan aktiviteter kan tilrettelegges (Rugseth, 2021). Lærernes oppfatninger ser ikke ut til å være uforenlig med elevenes erfaringer. De opplever å bli ekskludert i kroppsøvfingsfaget, både ved å ikke få lov til å delta i den ordinære kroppsøvfingsundervisningen, og ved å møte et innhold som ikke er tilpasset deres funksjonsevne (Austvik, 2020; Berg, 2023).

3.3.2 Funksjonsnedsatte elevers erfaringer med å bli inkludert i kroppsøvfingsfaget

Tatt i betraktning at kroppsøvfingsfagets formål handler om å stimulere til livslang bevegelsesglede hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019), er funnene i Bredahls studie en interessant kontrast (Bredahl, 2013). Undersøkelsen omhandlet deltakelse i fysisk aktivitet hos 20 voksne, norske mennesker med synlige og fysiske funksjonsnedsettelse. Til tross for at studien ikke var spesifikk til kroppsøvfingsfaget viste det seg at over 75% av de negative opplevelsene deltakerne hadde i forhold til bevegelse oppsto i kroppsøvfingssammenheng. Alle i studien kunne fortelle om positive opplevelser knyttet til fysisk aktivitet, men ingen av dem var fra kroppsøvfingsundervisningen. De positive opplevelsene var knyttet til at det de mestret kom tydelig fram, i stedet for nedsettelse eller begrensningene. Negative opplevelser bunnet derimot ofte i en opplevelse av å ikke bli inkludert, å feile og å ikke bli hørt (Bredahl, 2013). Studien til Bredahl bidrar til aktualisering av tematikken, og viser at arbeidet med inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse tar tid. Til tross for at kunnskapen på feltet har blitt bedre de siste årene, viser studien at deltakerne som oppgir å ha vært ekskludert og ikke blitt hørt i kroppsøvfingsfaget er under gjennomsnittsalderen av deltakerne i studien (Bredahl, 2013). Dette kan tyde på at inkluderingsarbeidet ikke nødvendigvis har blitt bedre med årene.

3.4 Lærerrollen i kroppsøving

3.4.1 En anerkjennende kroppsøvfingslærer

I kroppsøvfingsundervisningen er lærerens rolle avgjørende for å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø (Jordet, 2023; Lyngstad, 2023). Det er erkjent at læreren har potensiale til å ha en livsforandrende innvirkning på elevenes utvikling, spesielt når lærerens pedagogikk

er preget av anerkjennelse (Jordet, 2020). Anerkjennelse innebærer en bekreftelse av hver enkelt elevs unike egenverdi, likeverd og positive egenskaper (Jordet, 2023). Det motsatte av anerkjennelse er krenkelser, som innebærer «all atferd som påfører individet en opplevelse av mindreverd og utenforskap – opplevelsen av ikke å høre til – og som skader dets selvfølelse, selvrespekt og/eller selvtillit» (Jordet, 2023, s. 30). Barn og unge er spesielt sårbare for anerkjennelse, da det er gjennom slike erfaringer at deres selvfølelse, selvrespekt og selvtillit vokser (Jordet, 2023). De samme egenskapene som blir styrket av anerkjennelse, blir svekket av krenkelse. Selvtillit handler om i hvilken grad en har tro på egne egenskaper, kunnskaper, ferdigheter, og mestring i ulike situasjoner (Jordet, 2023). Banduras teori om mestringsforventning henger tett sammen med dette begrepet, og tydeliggjør viktigheten av det. Ifølge teorien vil et individ bli motivert til å handle dersom det har troen på at det vil mestre den gitte aktiviteten (Jordet, 2023). Denne mestringsforventningen kommer av tidligere mestringserfaringer, muntlige tilbakemeldinger fra lærere og medelever, og gjennom å se andre medelever (modellering) (Jordet, 2023). Læreren kan øke elevenes mestringsforventning ved å legge til rette for aktiviteter som de har forutsetninger for å klare, slik at de gode mestringserfaringene kan øke mestringsforventningen til senere aktiviteter (Lyngstad, 2023).

For å sikre en inkluderende tilnærming i kroppsøvningsfaget, er det nødvendig for lærere å utforske og utfordre sine egne holdninger og fordommer (Jordet, 2023). Dette er essensielt for å unngå forskjellsbehandling og systematiske læringsbarrierer for enkeltelever. Læreren må legge til rette for at alle elever opplever tilhørighet og autonomi, og får utfolde sine kompetanser i læringsfellesskapet. Lærerens rolle strekker seg også til å modellere ønsket atferd og etablere gode relasjoner til elevene gjennom varme, omsorg og empati (Lyngstad, 2023). Lærerens evne til å møte elevene på denne måten gjennom å se, lytte, forstå, akseptere og undre seg over dem, er av avgjørende betydning for å anerkjenne eleven (Jordet, 2023). Dette bidrar til å etablere en tilknytningsrelasjon mellom lærer og elev, hvor elevene føler en grunnleggende tillit til læreren som en person de kan stole på (Jordet, 2023). Forskning viser at lærerens omsorgsevne og empati spiller en viktig rolle for elevens trivsel og trygghet, spesielt i kroppsøvningsundervisningen som ofte involverer aktiviteter som kan være utfordrende på både praktisk og følelsesmessig nivå for elevene (Lyngstad, 2023). Dette bidrar til å stimulere elevenes engasjement og lærelyst, og det er særlig viktig for elever som strever i faget å føle seg akseptert og sett av læreren (Lyngstad, 2023). Samlet sett er lærerens

rolle i kroppsøvningsundervisningen avgjørende for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever opplever seg som en verdifull del av fellesskapet.

3.4.2 Elevenes opplevelser kan være lærerens skyld

Lærerens kunnskap, ferdigheter og holdninger spiller en sentral rolle for hvorvidt skolen lykkes med inkluderende undervisning (Austvik, 2020; McGrath et al., 2019). Elever med funksjonsnedsettelse blir fratatt kroppsøvningsundervisning fordi lærerne deres mener at de ikke kan delta på linje med medelevene (Austvik, 2020). De opplever blant annet å bli «satt bort» til assistenter, måtte se på fra sidelinjen, bli sendt til fysioterapi eller på styrkerom (Berg, 2023). Flere får beskjed om at de ikke kan prestere godt nok til å få en god karakter, og har derfor fritak fra karakter og/eller undervisning (Austvik, 2020). Andre opplever det motsatte, og møter lærere som mer enn gjerne ønsker at de skal delta i den ordinære undervisningen, hvilket også kan medføre uheldig praksis. Elevene opplever å ikke bli hørt av lærere når de informerer om sin egen funksjonsnedsettelse og ting som er vondt, vanskelig eller skummelt å gjennomføre (Austvik, 2020; Bredahl, 2013). Deltakelse kan for noen være mulig, men føre til at det går ut over helsa resten av dagen (Austvik, 2020). Noen elever med funksjonsnedsettelse oppgir at læreren pusher dem og ønsker å se en innsats. De er redde for at læreren skal tro at de ikke gir alt de kan, men forklarer at det er vanskelig når de besitter en funksjonsnedsettelse (Austvik, 2020). Innsats er en sentral del av vurderingen i kroppsøving, og betraktes ofte som noe lærerne kan se ved at elevene jobber hardt (Aasland & Engelsrud, 2017). En slik forståelse kan være problematisk i møte med elever med funksjonsnedsettelse dersom forutsetninger, smerter eller begrensninger ikke tas i betraktning, eller dersom det er dårlig kommunikasjon mellom lærer og elev.

Ved negative opplevelser i kroppsøvningsfaget viser elever med funksjonsnedsettelse ofte til læreren eller skolen som årsak. Det samme gjør de ved positive opplevelser. Dette kommer tydelig fram når elevene bytter skole og lærer, og umiddelbart får bedre eller verre opplevelser i faget (Austvik, 2020; Svendby, 2013). Flere uttrykker at de følte seg inkludert og «normal» på videregående, og viser til motsatte opplevelser fra ungdomsskolen (Austvik, 2020). Elevene understreker viktigheten av lærerens motivasjon og vilje til å tilpasse undervisningen, men opplever den som veldig varierende (Austvik, 2020; Bredahl, 2013; Svendby, 2013). Hvorvidt elevene har gode eller vonde erfaringer med kroppsøvningsundervisningen ser ut til å være priggitt kontakten og samspillet med læreren (Svendby, 2013).

3.4.3 Lærerens erfaringer med inkludering av elever med funksjonsnedsettelse

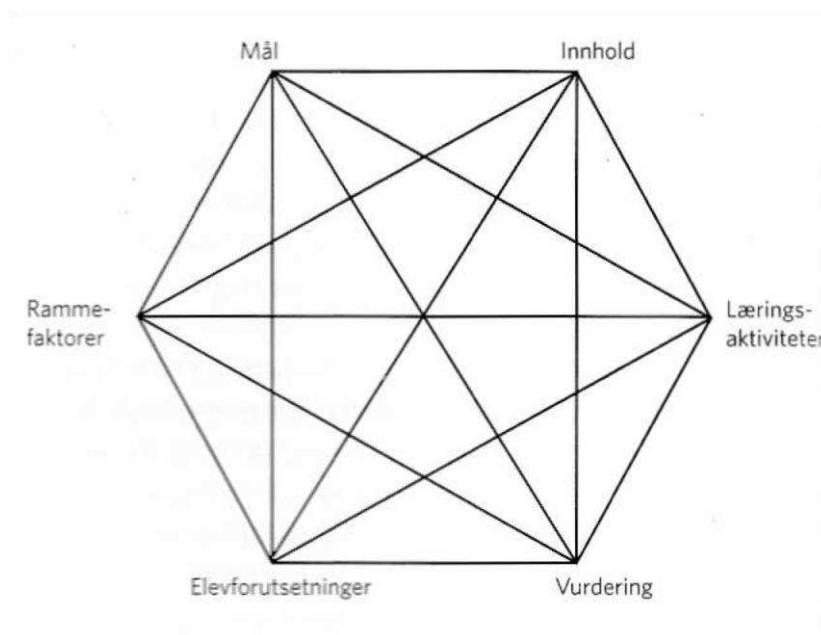
Lærerens holdninger til elever med funksjonsnedsettelse påvirkes av både barnets egenskaper, som eksempelvis type og grad av funksjonsnedsettelse, og lærerens egne egenskaper (Wilhelmsen, 2019). Kvinnelige lærere, høyere utdanning, god kompetanse og kroppsøving som hovedfag er fellesfaktorer hos lærerne med positive holdninger til inkludering (Wilhelmsen, 2019). Empirisk forskning i Norge knyttet til funksjonsnedsettelse i kroppsøving faget dekker hovedsakelig elevenes erfaringer (Løndal et al., 2021). Studien til McGrath et al. (2019) er gjennomført i Irland og omhandler kroppsøvingslæreres erfaringer med å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i undervisningen. I likhet med Norge har Irland mål om å tilby et inkluderende utdanningsmiljø for alle individer, og resultatet av studien kan derfor tenkes å være relativt representativ for situasjonen i Norge også. I studien kom det blant annet fram at lærerne var innforstått skolens mandat om inkludering og tilrettelegging, men uttrykte at det kunne være utfordrende å tilrettelegge for moderate og alvorlige læringsvansker i den ordinære undervisningen. Majoriteten av lærere i studien opplyste om at lærerutdanningen føltes utilstrekkelig for å møte det faktiske behovet for inkludering i kroppsøving faget. De mest erfarne lærerne hadde ingen opplæring knyttet til tilpasset kroppsøving undervisning, andre med nyere utdanning opplyste om én modul eller én uke med fokus på dette området.

En nyutdannet informant kunne derimot fortelle om flere obligatoriske og praktiske moduler om tilpasset kroppsøving undervisning (McGrath et al., 2019). Han påpekte at en aldri kan få nok opplæring i å tilpasse undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse, men uttrykte samtidig at utdanningen hadde gitt ham et godt utgangspunkt. Studien til McGrath et al. (2019) viser at lærerne fikk informasjon om elever med funksjonsnedsettelse, men at informasjonen ikke var spesifikk til kroppsøving faget, og derfor opplevdes mangelfull. Den samme erfaringen hadde de med profesjonsfaglig utvikling, de fokuserte på tilpasset opplæring og spesialundervisning generelt, men ikke spesifikt knyttet til kroppsøving. Kroppsøvingslærere føler seg ikke tilstrekkelig forberedt til å møte elever med moderate til alvorlige funksjonsnedsettelse. Studien viser at lærerutdanningen, den profesjonsfaglige utviklingen, utstyret og tilgangen på informasjon ikke er tilfredsstillende for å ivareta elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving faget.

3.5 Valg av innhold i kroppsøvingsundervisningen

3.5.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen (figur 1) er velkjent i norsk didaktikk, og illustrerer samspillet mellom ulike didaktiske elementer. Modellen skiller seg fra andre modeller ved at den sideordner aspektene, og presenterer dem som gjensidig avhengige av hverandre. Beslutninger knyttet til én av faktorene vil få konsekvenser for beslutningene som må tas om alle de andre faktorene også (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den didaktiske relasjonsmodellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg i 1978, men er blitt modifisert av Brattenborg og Engebretsen. De seks faktorene i den nåværende modellen er rammefaktorer, mål, elevforutsetninger, innhold, vurdering og læringsaktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Rammefaktorer handler om forhold som muliggjør eller begrenser undervisningen og læringsutbyttet. En overordnet rammefaktor vil være lærerens holdninger og forståelse av rammefaktorene, og om den enkelte hovedsakelig leter etter muligheter eller begrensninger. Dette har sammenheng med lærerens utdanning, kreativitet og kunnskap. Fysiske rammefaktorer i kroppsøving kan eksempelvis være ressurser, kommunebudsjett, utstyr, tid, og tilgang på svømmehall, gymsal, natur eller andre arenaer. Skoleledelsen og rektors holdning til kroppsøvfaget vil ha betydning for nyinnkjøp og vedlikehold av utstyr, og andre prioriteringer av ressurser som eksempelvis ekstra lærere eller assistenter. Elevenes holdninger til faget virker også inn på læringsmiljøet, innsatsen og viljen til å prøve nye ting. Klassestørrelse er en rammefaktor hvor både for store eller for små klasser kan være begrensende for elevenes læring, og skape utfordringer knyttet til organisering. Læreplanen legger gitte føringer for hva kroppsøvfaget skal inneholde, og er derfor også en rammefaktor. Samtidig er LK20 relativt åpen, og gir skolen og kroppsøvlærerne stor valgfrihet (Brattenborg & Engebretsen, 2013).



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen, hentet fra Brattenborg & Engebretsen (2013, s. 80)

Tilpasset opplæring innebærer å tilrettelegge for at alle elever skal ha best mulig utbytte av den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at kroppsøvingundervisningen skal samsvare med elevenes rett til tilpasset undervisning, er det viktig å ta hensyn til elevenes forutsetninger i planleggingsfasen (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevforutsetninger innebærer blant annet elevenes interesser, evner, kunnskaper eller sosiale tilhørighet. Læreren må bli kjent med elevenes forutsetninger, og skal strebe etter å møte alle på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I kroppsøving brukes kroppen på mange ulike måter, og elevenes kropper og ferdigheter blir svært synlige for alle. Dette kan være utfordrende for elever med vonde erfaringer knyttet til sin egen kropp, og gjør at elever med fysiske funksjonsnedsettelse blir ekstra sårbare (Berg, 2023). I klasser hvor det er elev(er) med funksjonsnedsettelse påvirker dette alle de andre didaktiske elementene i modellen. De fleste elementene i den didaktiske relasjonsmodellen er ikke fastsatt, og avhenger av skolen og lærernes skjønnsmessige vurderinger. Elevforutsetningene er heller ikke statiske, og det er viktig å innhente informasjon om elevenes forutsetninger kontinuerlig for å holde seg oppdatert. Samtidig er ikke dette et didaktisk element som læreren eller skolen kan endre på, i hvert fall ikke på kort tid. Skolens oppgave blir derfor å tilpasse opplæringen til elevenes behov og forutsetninger, «gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den didaktiske relasjonsmodellen går dette under

elementene *innhold, læringsaktiviteter, rammefaktorer, vurdering og mål*. Vi kan og skal altså tilpasse alle elementene i modellen, bortsett fra elevforutsetninger, på en måte som sikrer at alle elever får utbytte av den ordinære undervisningen.

3.5.2 For utfordrende å delta i den ordinære kroppsøvingsundervisningen

I kontrast til tydelige retningslinjer og ambisjoner i lovverk og styringsdokumenter, opplever elever med funksjonsnedsettelse å bli ekskludert, marginalisert og krenket i kroppsøvfaget (Berg, 2023). Elever med funksjonsnedsettelse utsettes for et kroppsøvfag med uopnåelige læringsmål, og et aktivitetsutvalg som tidvis er for utfordrende til at de kan delta sammen med resten av klassen (Berg, 2023; Strandheim, 2013). I tidligere studier forteller elever med funksjonsnedsettelse om hvilke bevegelsesaktiviteter de liker godt, og hvilke de har vanskeligheter med å gjennomføre eller ikke liker. Enkelte elever trekker eksempelvis fram å hoppe over bukk, stå på hodet eller delta i styrketrening som spesielt utfordrende (Strandheim, 2013). Noen av utfordringene handler om at selve gjennomførelsen av bevegelsen er vanskelig, andre er knyttet til at aktiviteten medfører smerte, både under og etter aktivitet (Austvik, 2020; Strandheim, 2013). I tillegg til fysiske begrensinger er det også andre elementer som hindrer deltakelse. Noen elever oppgir at læreren bestemmer om de får delta eller ikke (Strandheim, 2013). Andre uttrykker en redsel for å feile, og er bekymret for klassekameratenes reaksjoner (Fitzgerald & Stride, 2012).

Til tross for at tidligere forskning på feltet har tatt for seg elever med ulike fysiske funksjonsnedsettelse, framstår ballspill som en fellesnevner for elevenes negative opplevelser og utfordringer. Svaksynte elever skisserer utfordringer knyttet til å ikke kunne se ballen, andre spillere eller målet i ballspill (Austvik, 2020; Bredahl, 2013). Nettpill som basketball og volleyball skaper utfordringer for rullestolbrukere på grunn av den høye nettplasseringen og de raske bevegelsene (Austvik, 2020; Fitzgerald & Stride, 2012). Ballspill er ofte idrettsaktiviteter med bestemte ferdigheter, og har gjerne et konkurranseaspekt. Elever med funksjonsnedsettelse uttrykker frustrasjon over å ikke kunne prestere på samme nivå som funksjonsfriske, og besitter opplevelser av å tape ofte og alltid bli valgt sist (Bredahl, 2013; Strandheim, 2013). De opplever også negative reaksjoner fra medelever når de havner på samme lag som den funksjonsnedsatte (Fitzgerald & Stride, 2012; Strandheim, 2013). Forskning viser at det er utfordrende å skape et inkluderende opplæringstilbud når konkurranseidretter og lagspill dominerer i faget (Svendby, 2013). Idrettsaktiviteter og medfølgende idrettslige ferdigheter kjennetegnes ved at det eksisterer en riktig måte å bevege

seg på, og en snever forståelse av evne (Berg, 2023). Denne normbaserte tilnærmingen gjør det utfordrende for barn med funksjonsnedsettelse å kunne delta i faget, fordi deres kropp beveger seg annerledes (Berg, 2023).

Samtidig som ballspill kommer fram som en utfordrende aktivitet for elever med funksjonsnedsettelse, peker noen elever også på positive erfaringer med ball. De forklarer at de mestrer sine egne strategier, men at de ikke er like gode som de andre, og mange opplever at de presterer på et lavere nivå enn medelevene (Strandheim, 2013). Dans, lek og spill i samspill med medelever er bevegelsesaktiviteter som elevene stort sett omtaler med positivt fortegn (Austvik, 2020; Strandheim, 2013). Dette samsvarer med det faktum at de nevnte aktivitetene har fravær av konkurranseaspekt og ball, som elever med funksjonsnedsettelse oppgir å ha negative opplevelser med. (Austvik 2020; Fitzgerald & Stride 2012; Strandheim 2013). Læreplanen i kroppsøving legger lite føringer knyttet til det konkrete innholdet i kroppsøvingsfaget. I kompetansemålene trekkes lek, dans, idrettsaktiviteter, bevegelsesaktiviteter, friluftsliv og svømming fram, uten ytterligere konkretisering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel oppgir over 75% av elevene i en studie at de sjelden eller aldri møter dans i kroppsøvingen. Ballspill opptrer derimot hyppigst i kroppsøvingsundervisningen, og er samtidig den vanskeligste bevegelsesaktiviteten for elever med funksjonsnedsettelse (Moen et al., 2018). Når en sammenlikner aktivitetsutvalget i kroppsøvingsfaget med det den marginaliserte gruppen oppgir som overkommelig eller utfordrende, er det ikke overraskende at flere av dem mistrives i faget.

4.0 Metode

I dette kapittelet skal vi ta for oss våre metodiske tilnærminger til oppgaven. Vi vil først presentere vitenskapsteoretisk posisjonering og metodevalg, før vi går inn på utarbeidingen av intervjuguiden og rekruttering av informanter. Deretter vil vi presentere gjennomføringen av intervjuene, før vi avslutningsvis tar for oss vårt analytiske arbeid med de innsamlede dataene, samt etiske overveielser ved studien.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Vår vitenskapsteoretiske posisjonering kan epistemologisk sett anses å være plassert innenfor sosial konstruksjonisme (se f. eks. Burr, 2015), som vil si at vi har en forståelse av at kunnskap konstrueres gjennom interaksjon mellom mennesker. Den objektive sannheten eksisterer ikke, men virkeligheten består av flere subjektive og parallelle sannheter som konstrueres gjennom sosiale prosesser i samfunnet. Språket blir dermed viktig, og gjennom dialog *skaper* språket en virkelighet, heller enn å *reflektere* virkeligheten (Braun & Clarke, 2022).

4.2 Valg av metode

Dalen (2011) sier at målet med kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av et fenomen som er tilknyttet personer og situasjoner i den sosiale virkeligheten deres. Målet vårt med denne oppgaven er å utvikle en forståelse av hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og hvordan lærerne tilpasser seg ulike sosiale situasjoner i kroppsøvingstimene. Derfor har vi valgt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen vår.

4.2.1 Kvalitativt intervju

Det finnes en rekke ulike metoder innenfor kvalitativ tilnærming. Vi har valgt å bruke individuelle intervjuer i oppgaven. Individuelle intervjuer åpner for at informantene kan dele detaljerte tanker, holdninger og kunnskap rundt et bestemt tema, i motsetning til gruppeintervjuer som får fram informasjon gjennom diskusjon mellom flere informanter (Lambert & Loiselle, 2008). Kvalitative, individuelle intervjumetoder deles ofte inn i tre hovedgrupper; ustrukturerte, semistrukturerte og strukturerte intervjuer (Dalen, 2011; Smith & Sparkes, 2017). I et ustrukturert intervju vil ikke forskerne ha utarbeidet noen spørsmål på forhånd, og målet blir heller at informanten deler mest mulig fritt rundt sine erfaringer.

Motsetningen blir et strukturert intervju, der spørsmålene er tydelig formulert på forhånd, er identiske for hvert intervju og stilles i samme rekkefølge (Dalen, 2011; Smith & Sparkes, 2017). Vi har valgt semistrukturerte intervjuer, som innebærer at vi stiller åpne spørsmål ut ifra forhåndsbestemte temaer (Dalen, 2011; Smith & Sparkes, 2017). På den måten forsikrer vi oss om at temaene vi anser som relevante for oppgaven blir besvart, samtidig som vi er åpne for at nye, interessante aspekter kan oppstå underveis. Hensikten vår med individuelle, semistrukturerte intervjuer, er å gi informantene best mulige forutsetninger for å kunne dele sine erfaringer på et grundig detaljnivå, og intervjuene kan framstilles på en åpen og fleksibel måte som vil åpne for at informantene kan dele mest mulig relevant informasjon (Smith & Sparkes, 2017).

Smith og Sparkes (2017) hevder at dialog som oppstår under intervjuer er en uunnværlig kilde for kunnskap om sosiale og personlige aspekter, særlig fordi intervjuer kan være fleksible. Dette bidrar til at informantene kan lede samtalen mot en retning der de selv føler de får delt informasjon de anser som meningsfull, samtidig som nye spørsmål kan oppstå basert på informasjonen som kommer fram. Særlig fordi problemstillingen vår tar utgangspunkt i informantenes egne erfaringer, anser vi det som svært betydningsfullt at informantene får relativt frie rammer til å dele deres erfaringer i henhold til temaet. Vi antar at lærerne vil ha ulike opplevelser i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving, og ved individuelle intervjuer vil det være mulig for dem å dele disse opplevelsene og gi oss en bredere forståelse av dem, som vil være nyttig når vi skal analysere funnene.

Det vil være viktig å etablere et godt forhold til informantene, for at de skal føle seg trygge og dele ærlig, oppriktig informasjon (Smith & Sparkes, 2017). Dette innebærer å opptre forberedt og profesjonelt, samt å være gode lyttere og vise genuin interesse for informasjonen som deles, både via kroppsspråk, blick og verbale kommentarer (Dalen, 2011). Det er også viktig å ikke bli oppfattet som truende, påpeke at forskningen ikke er ment for å arrestere dårlig praksis og tydeliggjøre at det ikke finnes riktige eller gale svar, men at det er deres egne erfaringer som er verdifulle for forskningsprosjektet (Smith & Sparkes, 2017).

4.3 Intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene, utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 2). Dette er helt nødvendig når en anvender semistrukturert intervju som metode (Dalen, 2011). Intervjuguiden bestod av stikkord angående temaer vi muligens kunne tenke oss å undersøke nærmere,

dersom ikke informantene selv tok det opp i løpet av intervjuet. Disse temaene ble bestemt basert på tidligere forskning, styringsdokumenter og egne erfaringer fra praksis, sett i lys av forskningsspørsmålet. Temaene dreide seg blant annet om informantenes bakgrunn, hvilke funksjonsnedsettelse de hadde erfaringer med, muligheter og utfordringer elever med fysiske funksjonsnedsettelse kan bringe, og vurderingen av disse elevene. Basert på stikkordene ville vi formulere åpne spørsmål under selve intervjuet, slik at informanten kunne snakke mest mulig fritt rundt temaet vi var interessert i informasjon om.

Det vil være fornuftig å starte et intervju med enkle, generelle spørsmål for at informanten skal føle seg avslappet, føle seg trygg og kommer i gang (Ryen, 2002). Dette gjenspeiles også i intervjuguiden vår, der vi starter med å spørre generelle spørsmål om informanten og selve kroppsøvningsfaget, før vi beveger oss mer inn på selve temaet rundt elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Hensikten er å skape tillit hos informanten, noe som er viktig fordi forskeren skal forsøke å forstå informanten og dens situasjon og perspektiv (Ryen, 2002).

4.3.1 Pilotintervju

For å kvalitetssikre intervjuguiden og teste seg selv som intervjuer, er det viktig å gjennomføre et pilotintervju i forkant av selve datainnsamlingen (Dalen, 2011). På den måten kan en få tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene ble formulert, og teste hvor godt dialogen flyter. Det vil også være nyttig å høre gjennom lydopptaket i etterkant, for å høre hvordan en selv høres ut som intervjuer. I tillegg får vi på den måten testet ut det tekniske utstyret og erfart hvordan lydopptakeren fungerer i praksis. Etter pilotintervjuet er det nyttig å diskutere intervjuguiden på nytt, og vurdere om noen av spørsmålene skal omformuleres, kuttet ut, eller om en skal legge til nye (Dalen, 2011).

Vi gjennomførte pilotintervju med en medstudent, som svarte ut fra egne erfaringer fra praksisperioder og jobb som vikar. Vi erfarte det som svært gunstig å teste oss selv som intervjuere rundt temaet før selve datainnsamlingen, og lærte mye om oss selv som intervjuere og hvordan vi framstod. Vi var noe urolige i forkant av intervjuene fordi ingen av oss hadde særlige erfaringer med dette fra før, men gjennom pilotintervjuet fikk vi senket skuldrene. Ved hjelp av gode tilbakemeldinger fra respondenten gjorde vi noen små justeringer på intervjuguiden i etterkant i form av å gjøre spørsmålene mindre ledende, før vi følte oss klare for selve datainnsamlingen.

4.4 Utvalg

Utvalget vårt består av seks kroppsøvingslærere fra fem forskjellige skoler. Det var ønskelig for studien at lærerne ikke var ansatt ved samme skole, for å unngå at de fysiske rammefaktorene og skolens praksis skulle ta opp for mye av fokuset til studien. Dersom alle informantene var ansatt ved en og samme skole som hadde begrensende fasiliteter for elever med fysiske funksjonsnedsettelse, antok vi at dette ville tatt mye av fokuset for hele studien vår. Vi har selv erfart etter å ha vært i praksis på flere ulike skoler, at noen skoler vil ha bedre forutsetninger enn andre for å tilrettelegge for elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsundervisning på grunn av eksempelvis tilgang på utstyr, plass og framkommelighet, og vi ønsket å få fram disse nyansene ved å rekruttere informanter fra ulike skoler.

Det var også essensielt at informantene hadde hatt erfaringer med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Det finnes flere ulike forståelser av hva begrepet fysiske funksjonsnedsettelse omfatter, og i rekrutteringsprosessen var det derfor viktig for oss å presisere at studien vår fokuserer på permanente fysiske funksjonsnedsettelse, og ikke psykiske funksjonsnedsettelse eller midlertidige skader. Flere av lærerne vi kontaktet uttalte at de ikke hadde særlige erfaringer med fysiske funksjonsnedsettelse, men i større grad midlertidige skader, som gjorde dem mindre relevante som informanter for vår studie.

De seks informantene består av tre kvinner og tre menn, og varierer i alder fra slutten av 20-årene til midten av 50-årene. Tre av dem har mest erfaring fra ungdomstrinnet, mens de tre andre har vært mest på mellomtrinnet. De ble kontaktet per e-post, og ble tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1) dersom de ytret interesse for å delta. Samtlige informanter skrev under på samtykkeerklæringen, samtidig som de ble informert om at de når som helst under prosjektet stod fritt til å trekke seg.

Når det gjelder utvalgets størrelse, hevder Ryen (2002) at dette er en skjønnsmessig vurdering. Dette underbygges av Smith og Sparkes (2017), som påpeker at det sjeldent er slik at flere informanter automatisk bringer bedre og mer troverdig data. Utvalget vårt bestod innledningsvis av fem informanter, men vi fant ut at vi ønsket enda et perspektiv og rekrutterte dermed en ekstra. Brinkmann (2013, sitert i Smith & Sparkes, 2017) sier at det logiske svaret til hvor mange informanter en burde ha, er at det avhenger av hvor mange informanter du trenger for å finne ut det du trenger å vite. Dette behovet følte vi ble dekket

med seks informanter. Utvalget varierer også stort både geografisk, erfaringsmessig og i henhold til utdanning, noe vi mener er fordelaktig. Vi valgte å tildele informantene fiktive navn, og her kommer en kort oversikt over disse navnene og tilhørende utdanning.

- *Anne* har 30 studiepoeng i kroppsøving, og har jobbet som kroppsøvingslærer på barneskole i 23 år.
- *Berit* har 60 studiepoeng i kroppsøving. Hun har vært lærer ved en barneskole i ni år, og hatt kroppsøving i syv av de ni årene.
- *Carl* har 60 studiepoeng i kroppsøving, og har jobbet som kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet i 21 år.
- *Dennis* har 60 studiepoeng i kroppsøving, og har jobbet som kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet i 31 år.
- *Ella* har 30 studiepoeng i kroppsøving, i tillegg til en mastergrad i idrettsvitenskap. Hun var nyutdannet, men hadde også en del erfaring som vikar.
- *Felix* er utdannet adjunkt med tillegg, men har ingen studiepoeng i kroppsøvingsfaget. Han har likevel undervist i kroppsøving i de fleste av de over 14 årene han har jobbet som lærer, hovedsakelig på mellomtrinnet, og har derfor rikelig med erfaring som kroppsøvingslærer.

4.5 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2024, og varte mellom 30-60 minutter. Etter godkjenning fra SIKT kunne vi bruke lydopptak under intervjuene, noe Dalen (2011) anbefaler sterkt at en gjør når en gjennomfører kvalitative intervjuer. På den måten forsikrer en seg om at det er informantenes egne uttalelser som blir analysert, og vi som forskere slipper å tolke våre egne notater fra intervjuet. Som tidligere nevnt er det også svært viktig å framstå som en god lytter, noe som er lettere når det blir tatt lydopptak enn om en skulle vært opptatt med å notere underveis (Ryen, 2002). Vi brukte to lydopptakere under intervjuet, en diktafon utstedt fra UiA, samt en digital diktafon utviklet av UiO. Begge diktafonene ivaretar informantenes anonymitet. Fordelen ved bruk av to lydopptakere er at det er mindre sannsynlig at dataen går tapt, dersom en av opptakerne skulle slutte å fungere har du fortsatt en ekstra, og dersom opptakene ikke blir lagret, er hele intervjuet nærmest bortkastet (Ryen, 2002).

4.6 Analyse

Vi har valgt å analysere intervjuene ved hjelp av tematisk analyse, beskrevet av Braun og Clarke (2006). Tematisk analyse slik vi skal anvende den, er innenfor sosial konstruksjonistisk epistemologi (Braun & Clarke, 2022). I dette delkapittelet skal vi ta for oss hva en tematisk analyse av dataen vår innebærer, samt beskrive hvordan intervjuene ble transkribert.

4.6.1 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse overordnet som en metode for å presentere mønster innenfor datainnsamling. Informasjon som går igjen på tvers av informantene organiseres i ulike mønstre, der dataene kodes for å utvikle temaer. Tematisk analyse er derimot ikke en metode i seg selv, og det finnes en rekke ulike variasjoner og framgangsmåter innenfor tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). I denne oppgaven har vi valgt å anvende refleksiv tematisk analyse, som innebærer at vi som forskere kritisk vurderer egne tolkninger og analyser, og er bevisste på at måten vi leser den transkriberte dataen på vil være med å forme kunnskapen vi danner oss (Braun et al., 2022).

Hovedskillet mellom tematisk analyse generelt og refleksiv tematisk analyse, er forskerens evne til å kritisk reflektere rundt hele prosessen – både når det gjelder selve datainnsamlingen (intervjuene), transkriberingen, tolkningen og analysen. I refleksiv tematisk analyse, skiller en mellom begrepene *topic* og *theme*, som vi oversetter til *kategori* og *tema*. Mens kategorier (gjerne kalt *topic summary*) ofte er mer oppsummeringer av konkrete temaer/kategorier som oppstår i dataanalysen, er begrepet tema knyttet til mer abstrakte temaer som oppstår gjennom at forskeren oppdager ulike mønstre på tvers av forskningsdataene (Braun & Clarke, 2022). En skiller også gjerne mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til refleksiv tematisk analyse. Ved en induktiv tilnærming konstrueres temaene ut ifra den innsamlede dataen, mens en deduktiv tilnærming heller samler inn data med utgangspunkt i mer forhåndsbestemte temaer basert på teoretisk kunnskap (Braun & Clarke, 2022). Vi valgte en induktiv tilnærming, som også innebærer at vi opererer med begrepet *tema*.

4.6.2 Seks faser til refleksiv tematisk analyse

Braun og Clarke (2022) introduserer seks ulike faser i sin refleksive tilnærming til tematisk analyse. De er bevisste rundt bruken av begrepet *faser* framfor *steg*, fordi refleksiv tematisk analyse ikke skal framstå som et sett med regler for hvordan en skal analysere resultater, men

heller fungere som retningslinjer for analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022). Forskeren verdsettes som en viktig komponent i analyseprosessen, og skal ikke trenge å følge et sett med strenge regler. De understreker også viktigheten av at refleksiv tematisk analyse ikke er en lineær prosess, noe presentasjonen av de ulike fasene vil avsløre. Vi skal nå beskrive de ulike fasene som er gjennomført i denne studien, og henviser til Braun og Clarke (2022) for utfyllende informasjon om fasene.

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette innebærer å lese gjennom dataen flere ganger, og skaffe seg en god oversikt, samt lytte gjennom eventuelle lydopptak. Dersom intervjuene skal transkriberes, vil en god og nøye prosess med transkriberingen bidra til å sette seg inn i datamaterialet.

Fase 2 innebærer en systematisk gjennomgang av datamaterialet, der en koder data som framstår interessant i henhold til forskningsspørsmålet. Kodene skal være spesifikke og detaljerte, og legger grunnlaget for utvikling av temaer senere i prosessen. I refleksiv tematisk analyse er kodingen i starten gjerne på et semantisk nivå, men utvikler seg etter hvert til å omfatte de mer latente, underliggende betydningene. Det finnes flere ulike måter å organisere kodene på, og vi valgte å organisere dem i en tabell. På den måten fikk vi god oversikt over de ulike kodene, og kunne enkelt samle relevant data for hver kode i slutten av kodingsprosessen.

Fase 3 handler om å generere foreløpige temaer ved å identifisere mønster på tvers av kodene. Mønster i denne sammenhengen innebærer koder som omhandler en felles mening eller et felles konsept, og som virker relevant i henhold til forskningsspørsmålet. Dette er en aktiv prosess der forskeren selv konstruerer temaer basert på dataen, forskningsspørsmålet og forkunnskaper. Temaene omfavner et større spekter av dataen enn de spesifikke kodene, og så fort en har identifisert de foreløpige temaene, er det viktig å knytte sammen alle kodene som er relevante for hvert tema.

Fase 4 går ut på å videreutvikle og evaluere temaene en identifiserte i fase 3. Her må en se tilbake på hele datainnsamlingen generelt, vurdere om temaene individuelt fortsatt gir mening og forteller noe viktig og overbevisende i forhold til forskningen, og vurdere om temaene kollektivt dekker de viktigste mønstrene innenfor datainnsamlingen. Her er det viktig å være åpen for endringer, enten det er å legge til nye temaer, fjerne temaer eller flette temaer sammen.

Fase 5 tar for seg finjusteringene av temaene. Her skal en definere og avgrense hvert tema, og sørge for at hvert tema har en tydelig essens i dataen. En bør skrive et kort sammendrag av hvert tema, og finne et fengende, beskrivende navn. Det er viktig at navnene beskriver hva temaene handler om, hvis ikke blir dem fort oppfattet som kategorier heller enn temaer. Også i denne fasen er det viktig å være åpen for å gå tilbake i fasene og gjøre endringer, dersom prosessen avslører at det er nødvendig å utvikle temaene videre.

Fase 6 innebærer å formidle prosessen og funnene skriftlig. Det er likevel viktig å påpeke at selve analyseprosessen fortsetter mens en skriver når en gjør refleksiv tematisk analyse, og også her må en være forberedt på å gjøre endringer: «temaer endret seg helt til det endelige manuskriptet ble publisert (f.eks. navn, rekkefølgen av undertemaer)» (Trainor & Bundon, 2021, s. 718, egen oversettelse). Analysen bør formidles på en måte som engasjerer leserne, og overbeviser dem om validiteten av de analytiske påstandene og argumentene en kommer med, sett opp mot forskningsspørsmålet.

4.6.3 Transkribering

For å kunne gjennomføre en god tematisk analyse, er det nødvendig å transkribere intervjuene i forkant (Braun & Clarke, 2022). Dette gjorde vi ved hjelp av et automatisk transkriberingsprogram, før vi gikk gjennom hvert intervju selv og kontrollerte transkriberingen. Det er sterkt anbefalt at forskerne går gjennom denne prosessen selv, da dette gir oss et godt innblikk i datamaterialet samt at vi kan forsøke å huske hvordan eksempelvis kroppsspråket og holdningene var underveis, som kan bidra til å forenkle tolkningen av hva som blir sagt (Dalen, 2011). Av sistnevnte årsak er det også fordelaktig at intervjuene transkriberes så fort som mulig etter gjennomføring (Dalen, 2011). Siden vi ikke transkriberte intervjuene selv, men brukte et automatisk transkriberingsprogram, var det heller viktig at vi kontrollerte de ferdig transkriberte intervjuene så fort som mulig, noe vi gjorde.

Da vi gikk gjennom de transkriberte intervjuene, leste vi gjennom de transkriberte dataene mens vi lyttet til lydopptakene for å kontrollere at transkriberingen stemte. Vi var ikke nødvendigvis opptatt av å transkribere intervjuene ordrett, og vi skrev gjerne om avanserte og veldig «muntlige» setninger for å forenkle selve analyseprosessen. Det viktigste er at dataene transkriberes til et tilstrekkelig detaljnivå, ikke at det nødvendigvis står ordrett hva som har blitt sagt (Braun & Clarke, 2022). Transkriberingene inneholdt også tidspunkt for når

informanten har sagt hva, noe som gjorde at vi enkelt kunne spole fram og tilbake i opptaket. Ved den minste usikkerhet rundt hvordan en replikk ble formulert eller ytret, gikk vi tilbake til tidspunktet i lydopptaket. Dette er gunstig fordi transkriberte tekster er fikseringer av språklige handlinger, og det skriftlige kan ikke nødvendigvis relateres eksplisitt til det opprinnelige intervjuet når de leses (Dalen, 2011). Ved å lytte til lydopptaket ved usikkerhet, kunne vi forsikre oss om hva informantene faktisk mente og sa, og tydeliggjøre meningen i de transkriberte tekstene.

Alle intervjuene ble fullstendig anonymisert i transkriberingsprosessen. Samtlige navn ble erstattet med fiktive navn eller generelle begrep, mens alle omtalte elever ble kjønnsnøytralisert. Kjønnen til informantene er derimot ivaretatt, og gjenspeiles i de fiktive navnene, selv om kjønnsforskjeller ikke var et mål for studien i seg selv. Dersom informantene oppga informasjon som kunne knyttes til en aktuell skole eller et bestemt geografisk område, ble dette også anonymisert. Det er svært viktig å ivareta informantenes anonymitet, og verne om personopplysninger (Dalen, 2011).

4.7 Ethiske overveielser

Når det gjelder etiske overveielser, var det flere aspekter vi måtte tenke gjennom. I kvalitative intervjuer kan det fort komme fram sensitiv informasjon, og det stilles strenge krav til personvern (Dalen, 2011). Resultatene må på ingen måte kunne spores tilbake til informantene, og det er svært viktig å bevare informantenes anonymitet. Vi måtte søke godkjenning fra SIKT (vedlegg 3), noe som er lovpålagt for forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011), samt fakultetets etiske komite (vedlegg 4). De aktuelle lærerne måtte også samtykke til intervjuene og til at det ble gjort taleopptak, og samtlige informanter ble derfor tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring i forkant av intervjuet (vedlegg 1). Der ble det også informert tydelig at informantene når som helst i forskningsperioden kunne velge å trekke seg fra prosjektet. Samtlige informanter signerte samtykkeerklæringen. I tillegg, er det viktig at det ikke kan spores fram hvilke skoler intervjuene har foregått ved, for å forsikre oss om at aktuelle elever ikke eksponeres. Informantene skal heller ikke risikere at deres stilling eller troverdighet som profesjonsutøvere blir svekket av å dele ærlige erfaringer i intervjuene (Dalen, 2011). Anonymitet og konfidensialitet er derfor svært viktig. Samtlige intervjuer ble anonymisert i transkriberingen.

Noe annet som kan være fornuftig å reflektere over, er at informantene snakker rundt egen profesjon, og det var derfor viktig at vi som intervjuer ikke framstod truende på noen måte. Forskningsprosjektet har ikke til hensikt å arrestere dårlig praksis, men belyse ulike erfaringer knyttet til elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving, og det var viktig for oss å poengtere.

Det kan også være etisk utfordrende å definere hvem som er funksjonsnedsatte. Vi måtte være oppmerksomme på at informantene kan ha hatt en annen oppfatning av hvem som kan karakteriseres som funksjonsnedsett enn det som er relevant for studien vår, og det var derfor viktig for oss å få en klarhet i om utvalget faktisk hadde hatt erfaringer med fysisk funksjonsnedsatte elever i henhold til vår definisjon. I tillegg, kan det oppleves ubehagelig og sensitivt for informantene å dele erfaringer om elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og vi måtte være opptatt av at informantene følte seg trygge på at informasjonen som ble delt i løpet av intervjuene ble behandlet konfidensielt (Dalen, 2011).

5.0 Resultat

Gjennom tematisk analyse av de seks intervjuene, genererte vi fire ulike temaer med tilhørende undertemaer. Disse er presentert i tabell 1.

Tabell 1: Genererte temaer og tilhørende undertemaer etter analysen

Tema	Undertemaer
<i>Diskurser i kroppsøvningsfaget</i>	<ul style="list-style-type: none">- Informantenes bakgrunn- Informantenes forståelse av funksjonshemning- Informantenes oppfatning av god kroppsøvningsundervisning
<i>Lærerens syn og forståelse av tilpasset opplæring</i>	<ul style="list-style-type: none">- Hvem regisserer kroppsøvingen?- Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet- Tilpasset opplæring utenfor fellesskapet- Utfordringer og dilemmaer tilknyttet tilpasset opplæring
<i>Hvordan rammefaktorer kan påvirke inkluderende undervisningspraksis</i>	<ul style="list-style-type: none">- Læreplan- Utstyr- Lærerressurser- Elevgruppa- Elevens motivasjon
<i>Aktivitetsvalg i klasser med elever med fysiske funksjonsnedsettelse</i>	<ul style="list-style-type: none">- Utfordrende aktiviteter- Gunstige aktiviteter

5.1 Diskurser i kroppsøvningsfaget

Gjennom intervjuene fikk vi innblikk i hvilken virkelighet informantene lever i, og gjennom språket de brukte og deres beskrivelser av hverdagen som kroppsøvningslærer framkom det hvilke diskurser som var utbredt blant informantene. Utsagn som kom fram som noe opplagt og selvforklarende kan indikere hvilken diskurs de er preget av. Vi har undersøkt hvorfor de ønsket å bli kroppsøvningslærere og hva de anser som god kroppsøvningsundervisning, for å få en dypere forståelse av hvordan de ser på faget. Denne overordnede informasjonen om informantenes bakgrunn kan også bidra til å forstå hvordan diskursene deres er formet. Det kan i tillegg være interessant å se dette i sammenheng med hvor lenge de har jobbet som kroppsøvningslærer, fordi diskursene kan påvirkes over tid. Samtidig som disse spørsmålene

kan hjelpe oss å forstå hvilke diskurser som er utbredt blant informantene, må alle utsagn i intervjuene betraktes for å få et tydeligere bilde av diskursene. De tydeligste utsagnene som kan knyttes til diskurser vil derfor bli presentert her, og utdypet i diskusjonen.

5.1.1 Informantenes bakgrunn

Informantenes bakgrunn totalt sett kan bidra til å kaste lys over hvilke diskurser som preger dem. Ansienniteten deres som kroppsøvingslærer varierte fra første år i fast jobb til 31 år, med en median på 18 års erfaring som kroppsøvingslærer. Samtlige informanter forklarte at de ønsket å bli kroppsøvingslærere fordi de likte fysisk aktivitet, trening eller idrett. Blant idretter trakk informantene fram ballspill som en favoritt, og mer spesifikt fotball, håndball og volleyball. Anne uttrykte også at hun alltid hadde likt å være i bevegelse, men understrekte at hun var glad i alle former for bevegelse, både i naturen og i vannet, i tillegg til ballspill. Å ha hatt en dyktig kroppsøvingslærer i egen skolegang ble trukket fram som årsak til at en lærer hadde utviklet det hun kalte treningsglede, og ønsket om å gi den samme interessen videre til andre. At kroppsøvingfaget kunne bidra til å gi elevene en helsegevinst og «et bedre liv» ble også formidlet i forbindelse med ønsket om å bli kroppsøvingslærer.

Jeg hadde selv en utrolig dyktig gymlærer da jeg var liten, og jeg tror det er det som har gitt meg den treningsgleden som jeg har i dag. Jeg drar på løpeturer, trener styrke, elsker å trene, og tror jeg fikk den bevegelsesgleden via mine gymtimer. (Berit)

Jo, jeg drev med idrett fra jeg var ung, så det ble nokså naturlig å tenke at det kan være greit. Og så synes jeg jo det er veldig kjekt med alt som heter idrett, og spesielt ballspill, jeg liker det godt også. (Carl)

Ingen av informantene, uavhengig av utdanning, opplevde utdanningen som tilstrekkelig for å møte elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingundervisningen. Hvor mye tid i utdanningen som ble benyttet til denne tematikken, varierte fra ingenting til én dag. Det ser derimot ut til å ha vært en økning, fra ingen fokus hos informantene med eldst utdanning, til én time og deretter én dag hos de nyest utdannede lærerne. Det informantene eventuelt lærte av undervisning på dette feltet ble oppfattet som litt urimelig, fordi aktivitetene som ble løftet fram krevde at skolen hadde god økonomi og flere lærere i kroppsøvingfaget. Anne hadde deltatt på et kurs i forbindelse med å undervise en svaksynt elev, og forklarte at kurset gav henne en «aha-opplevelse». Utover dette var det enighet blant informantene om at majoriteten

av det de kunne om fysiske funksjonsnedsettelse var tillært gjennom erfaring, og gjennom interaksjon med kolleger.

5.1.2 Informantenes forståelser av funksjonshemning

Måten lærerne uttrykte sin forståelse av funksjonshemning kan ses som diskurser, da de dreier seg om spesifikke måter å beskrive og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999). Et sentralt funn fra analysen av det empiriske materialet var at den mest framtrædende forståelsen av begrepet «funksjonshemning» dreier seg mot det medisinske. Carl uttrykte at funksjonshemning handlet om *«Et eller annet medisinsk som gjør at de ikke har samme muligheter som alle andre»*. Uttalelsen kan tyde på en medisinsk forståelse av funksjonshemning, fordi det medisinske omtales som årsaken til at personen ikke har like muligheter som alle andre. Dette var gjennomgående i studien, og elevens funksjonsevne ble omtalt som årsaken til at den ikke kunne delta i den ordinære kroppsoverundervisningen. Berit forklarte eksempelvis at når klassen hadde enkelte aktiviteter eller idretter som var utfordrende for eleven med funksjonsnedsettelse, *«da kunne hen naturligvis ikke være med»*. Felix sitt utsagn indikerer den samme, medisinske forståelsen av funksjonshemning; *«Hen må dessverre innfinne seg i at hen har en nedsettelse, og hen kan ikke gjøre alt som de andre gjør»*.

Annes forståelse av funksjonsnedsettelse skilte seg litt ut fra de andres forklaringer, og antyder en relasjonell forståelse av funksjonshemning på grunn av hennes vektlegging av tilretteleggingens betydning. *«Funksjonsnedsettelse vil si at du har noe som utfordrer deltakelsen uten at du får tilrettelegging»*. Dette er noe hun underbygde gjennom hele intervjuet. Hun forklarte at dersom elevene har lav innsats, og ikke klarer å delta eller engasjere seg, så er det fordi lærerne ikke har tilrettelagt godt nok.

Flere av informantene forklarte begrepet med å nevne eksempler på funksjonsnedsettelse de hadde møtt i skolen. Nedsatt syn og hørsel og reduserte bevegelsesmuligheter var blant de mest framtrædende funksjonsnedsettelsene utvalget hadde møtt. Noen av informantene husket flere erfaringer med elever med funksjonsnedsettelse underveis i intervjuene, og uttrykte at de hadde glemt det, som for eksempel Carl: *«(...) selv om jeg aldri har hatt en elev i rullestol. Eller jo, jeg har hatt én elev, men hen hadde ikke gym. Hen hadde så mye cerebral parese at det ble vanskelig»*. *«Vi tilrettelegger bare automatisk, det er ikke nødvendigvis sånn at vi setter oss ned og definerer en elev»*, forklarte Berit da hun kom på enda en erfaring. Samtlige

informanter hadde møtt på fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingundervisningen, og de hadde særlig erfaring med synsnedsettelse.

5.1.3 Informantenes oppfatning av god kroppsøvingundervisning

Det informantene trakk fram som årsaken til at de ville bli kroppsøvingslærere, ser ut til å ha en sammenheng med hvordan de beskrev god kroppsøvingundervisning. Lærerne ønsket at elevene skulle få muligheten til å utvikle seg, og bli bedre på det de holder på med i kroppsøvingen. At læreren fikk tid til å veilede, og justere teknikken til alle elevene i baggerslag (volleyballslag) ble trukket fram som et eksempel på en god kroppsøvingstime.

Idrettsaktiviteter er sentrale innenfor idrettsdiskursen, og kjennetegnes ved en forståelse om at det finnes en *riktig* måte å bevege seg på (Berg, 2023). Læreren skal også gjerne instruere elevene (Berg, 2023), slik som i eksempelet med volleyball ovenfor. Det var enighet blant informantene om at elevene helst skulle «kjenne at de hadde vært i aktivitet», og gjerne svette, «pushe kroppen» og være aktive. Samtidig ble god kroppsøving assosiert med bevegelsesglede, trivsel, og at elevene skulle ha det kjekt. «*Det som kjennetegner en god kroppsøvingundervisning er jo at svetten renner etter timen, og elevene smiler fra øre til øre. Da har det klaffet*» (Anne). Kroppsøvingfaget skulle være variert, og legge til rette for samspill mellom elevene. Ella trakk i tillegg fram at alle elevene skulle oppleve å bli inkludert, føle at de hadde noe å bidra med, og at sterke og svake elever spiller sammen.

Jeg tenker jo aktivitet, at de beveger seg og har bevegelsesglede, at de kjenner på samspill med andre, og at de pusher kroppen (...) I hvert fall variasjon, aktivitet, både lystbetont, men også at de må pushe på, at de liksom må få pumpa til å gå.
(Felix)

Hovedårsaken til at flere av informantene ble kroppsøvingslærer var at de likte idrett, trening og fysisk aktivitet. Idrettsdiskursen så ut til å stå sterkt blant utvalget, særlig blant mennene i studien. Lærernes utsagn indikerte at kroppsøvingen inneholdt en del ballspill, og at de var positive til dette, til tross for at ballspill var utfordrende for elevene med funksjonsnedsettelse. Flere av lærerne syntes at idrettslige ferdigheter burde være en del av vurderingen i kroppsøvingfaget. Begrunnelsen innebar blant annet at disse elevene som er «flinke i gym», ikke kan få like god karakter i dag som før, fordi de gjerne ikke evner å samarbeide eller praktisere fair play. «*Jeg ville hatt litt mer konkret om ferdigheter inn som mål, fordi at en skal tross alt lære noe, ikke bare reflektere rundt kroppsidentitet og bla bla bla*», forklarte Carl. «*Jeg synes jo at det å være god i en idrett burde telt positivt i et fag som gym og kroppsøving*», uttrykte Felix

etter å ha forklart at han opplever at prestasjoner og idrett er dysset ned i den nye læreplanen.

Ja, for som det er nå så er det en del rabagast-gutter på 8. trinn, eller nei, på ungdomstrinnet, som nok opplever det enormt urettferdig at de får fire i gym, mens disse snille pikene får fem. (Carl)

I tillegg til idrettsdiskursen kom det også fram en helsediskurs, som så ut til å være mer utbredt hos kvinnene i studien. Kroppsøvingsfaget ble omtalt som en arena der en kan tilrettelegge for bevegelsesglede, slik at elevene i senere tid kan få en helsegevinst. Berit uttrykte dette blant annet med å omtale kroppsøving som «*et kjempeviktig, helsefremmende fag*». Ella forklarte at hun prøvde å ikke bare ha idrett og ballspill i undervisningen, men at hun «*prøver å få alle elevene til å finne noe fysisk aktivitet de trives med, sånn at de forhåpentligvis vil være fysisk aktive resten av livet*». Uavhengig av kjønn viste analysen også til en aktivitetsdiskurs, og et ønske om av elevene skulle være aktive, og ha god innsats og intensitet. Treningsdiskursen var også tydelig, og flere av lærerne trakk fram at elever med funksjonsnedsettelse kunne trene eller gå til fysioterapi, i stedet for å ha kroppsøving sammen med klassen. Treningsglede ble ansett som et mulig resultat av god kroppsøvingundervisning.

5.2 Lærerens syn og forståelse av tilpasset opplæring

5.2.1 Hvem regisserer kroppsøvingen?

Informantenes tilnærming og forståelse av tilpasset opplæring har sammenheng med forståelsen av funksjonshemning, og i hvilken grad den er medisinsk eller relasjonell. Informantene tilpasser opplæringen på ulikt vis i møte med funksjonsnedsettelse. Anne hadde tydelig en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Hun ansvarliggjorde læreren, både ved å peke på at lærerens tilrettelegging er avgjørende for elevens innsats og deltakelse, men også ved å understreke at lærerens holdninger har betydning for hvordan elevgruppa er. «*Jeg tror erfaringsmessig at det handler om hvordan de voksne ser på det, og så smitter de over på elevene*». Hun tok utgangspunkt i elevene med mest behov for tilrettelegging, eksempelvis elever med funksjonsnedsettelse, og planla undervisningen ut ifra dem.

Tanken min er jo at når jeg har elever med behov for tilrettelegging, så er det egentlig de som regisserer hvordan vi skal gjøre kroppsøvingen. Erfaringen, både i kroppsøving, men også i klasserommet, er at hvis vi tar utgangspunkt i de behovene, så vil det alltid komme alle de andre til gode. (Anne)

Noen av informantene var kritiske til å planlegge kroppsøvingundervisningen ut ifra hva eleven med funksjonsnedsettelse mestrer. Felix har hatt en elev som satt i rullestol, og reflekterte rundt det å tilpasse den ordinære undervisningen til en elev med fysisk funksjonsnedsettelse. Han forklarte at det kunne oppstå misnøye i elevgruppa når undervisningen og aktivitetene var tilpasset eleven i rullestol, og at dette kunne være problematisk både for den aktuelle eleven, men også for de andre elevene. Ella fortalte at mange av hennes elever er «veldig gira» i kroppsøving på grunn av fotball, håndball og innebandy, og tror at elevene vil reagere etter hvert dersom de aldri får ha tradisjonelle ballidretter på grunn av én elev. Felix ønsket ikke at eleven med funksjonsnedsettelse skulle få dårlig samvittighet dersom medelevene viste misnøye, og viste til at det har kommet kommentarer og himling med øynene tidligere. Han sa at dersom eleven brukte tid på øvelser fra fysioterapeut i kroppsøvingen, kunne hen holde musklene ved like, slik at hen kunne bli mer selvhjulpen senere i livet. Han omtalte alternativene som et dilemma;

Så må en vurdere om hen skal få den belastningen at liksom klassen skal tilpasse seg denne eleven hele tiden, eller om vi skal prioritere å ha opplegg på de tingene hen klarer [øvelser fra fysioterapeut], og på den måten kunne bli mer selvhjulpen senere i livet. (...) Jeg må jobbe for at ikke klassen skal gå glipp av ting som ligger i faget fordi at eleven har den nedsettelsen.

Informanten trodde at det ville oppleves som en belastning for eleven i rullestol dersom oppleggene skulle tilpasses hen hver time, og at det heller kunne være mer fornuftig å la hen utføre fysioøvelser sammen med fagarbeider i kroppsøvingstimene. Dette kan tyde på en smal tilnærming til tilpasset opplæring, og går igjen på tvers av flere informanter. Lærerne påpekte viktigheten av at resten av elevgruppa er positivt innstilt til tilpasningene, for at de skal lykkes med å tilpasse opplæringen for elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Det virker som om det er lettere for lærerne å ta ut én elev fra den ordinære undervisningen, enn å håndtere en misfornøyd elevgruppe. I disse tilfellene virker det som om resten av elevgruppa registrerer kroppsøvingundervisningen, heller enn eleven som trenger tilpasning.

5.2.2 Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet

En vid tilnærming til tilpasset opplæring vil innebære at den ordinære undervisningen tilpasses alle elevene, inkludert elever med funksjonsnedsettelse. I studien kunne lærerne informere om mange ulike tilpasninger de gjorde for å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i den ordinære undervisningen. Berit jobber på baseskole og fortalte at

de alltid er minst tre lærere i klassen. Hun omtalte det som «gull verdt», og forklarte at det gjør det lettere å tilpasse undervisningen for elever med funksjonsnedsettelse. På hennes skole har de pleid å la elevene velge mellom to-tre aktiviteter, der en av aktivitetene er tilpasset elever med nedsatt funksjonsevne og foregår på skolens område. Noen av de andre lærerne snakket også om å dele klassen, og ha to aktiviteter der den ene er tilpasset. Felix brukte denne metoden når klassen skulle gå på tur, der den ene gruppa gikk tur til stranda på en rullestolvennlig vei, mens den andre gruppa gikk i terreng. Eleven i rullestol tok den tilpassede turen hver uke, mens de andre gikk annenhver gang. Informantene påpekte at dersom elevene får velge aktivitet selv, er det en risiko for at ingen velger den tilpassede aktiviteten.

Carl fortalte om ulike situasjoner hvor han tilpasset undervisningen gjennom differensiering innenfor fellesskapet. Han så ut til å være litt oppgitt over andre læreres oppfatning av begrepet «tilpasset opplæring», og sa følgende med en litt ironisk tone;

Det er jo en idé som har kommet inn nå at alle har krav på tilpasset opplæring. Og da tenker mange at «ja, da skal vi supertilpasse til hver enkelt, dette gjelder alle fag». Det er en illusjon. For når du har gym, eller naturfag, eller matte, eller norsk, da lager du til et pedagogisk opplegg som flertallet har utbytte av (...).

Videre forklarte han at etter at undervisningen er tilpasset til flertallet, så står en igjen med elever som ikke mestrer, og elever som mangler utfordringer. Disse elevene tildeler han andre oppgaver. Han fortalte videre at dersom en elev har utfordringer med ballspill, så kan han gi den eleven én oppgave, eksempelvis at hen skal sentre til en forhåndsbestemt medelev. Elever som er flinke i den gjeldende aktiviteten får beskjed om å få med hele laget, veilede og bruke sin kompetanse til det beste for klassen. Han prøver også å jevne ut forskjellene i elevgruppen ved å gjøre endringer på mer tradisjonelle idretter. Han fortalte at han liker å bruke aktiviteter som elevene forbinder med noe kjekt og legge til en twist, og at han eksempelvis har brukt «sko hockey» som en variasjon av innebandy.

Elevene er helt crazy når de gjør det [sko hockey]. De som er flinke i ballidrett generelt, de er jo litt flinkere der, men det er ikke så mye. De som føler at de er litt i stigma, at de ikke er så flinke i gym, de opplever plutselig at de er nesten like flinke. Da får du en vanvittig elevaktivitet. (Carl)

Slike tilpasninger er det flere informanter som benytter seg av, og noen nevner også at de liker å tilegne hver enkelt elev en funksjonsnedsettelse i tradisjonelle idretter eller aktiviteter. Dette

ble begrunnet med at alle skal kunne kjenne på hvordan det er å ha en funksjonsnedsettelse. Det ble understreket at en bør ha en reflekterende samtale med elevene i etterkant, slik at de forstår hvorfor de skulle late som de hadde en funksjonsnedsettelse.

Jeg har hatt aktiviteter hvor jeg gir en funksjonsnedsettelse til alle på gruppa, ikke sånn at de stiller likt, men at de på en måte skal kjenne litt på det selv. Hvordan er det for meg å ha denne nedsettelsen? (Ella)

Anne liker å «leke ting inn» og krever ikke at elevene følger strenge regler. Hun eksemplifiserte med at dersom de har friidrett og tresteg så gjør elevene det sånn som de får det til. «Kanonball med hinder» er en annen aktivitet hun omtalte varmt. Hun forklarte at de tar ut alt utstyret de har, og at lagene setter opp gjenstander på sin banehalvdel som de kan gjemme seg bak. Etter hvert fjernes litt og litt av utstyr et til det er helt tomt. Hun forklarte at det er en aktivitet der virkelig alle kan finne noe de er gode på. Anne opplever at det hun strever mest med er å innfri forventningene til elevene i 7. trinn som driver med idrett på høyt nivå. «Jeg er jo av og til litt redd for at jeg pulveriserer standardidretter i gymtimen, men jeg har tenkt at det gjør for så vidt ingenting». Samtidig tenker hun at elevene kan spesialisere seg i ting de har lyst å lære mer om når de blir eldre. I kroppsøvingssammenheng sa hun at «jeg liker idretter der det er sånn at alle er like grønne eller alle er like gode». Dette forstår vi som at hun ønsker å legge til rette for aktiviteter hvor elevene er på så likt nivå som mulig.

I tillegg til de nevnte metodene som omhandler å jevne ut forskjellene i elevgruppen og skape forståelse for ulikhetene, kom lærerne med flere enklere tilpasninger de hadde gjort for elever med funksjonsnedsettelse. Disse innebar blant annet tydelig merking av utstyr med signalrøde striper for synsnedsatte elever, samt bruk av badeballer eller ballonger i stedet for vanlige baller dersom nedsettelsen bød på utfordringer knyttet til ballspill. Slike tilpasninger er knyttet til en relasjonell forståelse av funksjonshemming og en vid tilnærming til tilpasset opplæring. Gapet mellom elevens funksjonsevne og kravene som stilles fra miljøet, tettes ved å gjøre endringer knyttet til miljøet. Det har også blitt benyttet annet utstyr for at elever med funksjonsnedsettelse skal kunne delta i fellesskapet. Dersom en elev har hatt en nedsettelse i beinet, har de brukt teppefliser, og øreklokker hvis eleven var følsom for mye støy. Ella har hatt en elev som kunne være med som normalt så lenge eleven brukte beskyttelsesbriller. Et enkelt hjelpemiddel som gjorde at hen kunne delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen, men som likevel ikke alltid opplevdes like enkelt;

Utfordringen i starten var jo at hen var veldig usikker på seg selv, og ville ikke gå med de brillene. Og da synes jeg jo at det var sykt kjipt å si at «du må sette deg ned på kanten», men det har jo jeg fått beskjed av fra foreldrene. (...) Men nå har vi jo snakket sammen, hen begynner å gå med disse brillene, hen eier det, og da kan hen egentlig være med på alt. (Ella)

5.2.3 Tilpasset opplæring utenfor fellesskapet

Samtidig som informantene uttrykte et ønske om å inkludere alle i den ordinære kroppsøvingsundervisningen, fortalte de at det kan være vanskelig. Det så ut til å være store variasjoner i hvor vidt elevene med funksjonsnedsettelse gjennomfører et annet opplegg enn resten av klassen, og/eller tas ut av den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Å tilpasse opplæringen utenfor den ordinære undervisningen henger sammen med en smal tilnærming til tilpasset opplæring, og en medisinsk forståelse av funksjonshemming. Alle tre mennene i studien fortalte at de legger til rette for at elevene kan gjennomføre opplegg og øvelser de har fått fra fysioterapeuter i kroppsøvfaget, mens ingen av kvinnene nevnte dette. Dette kan ses i sammenheng med at inkludering i kroppsøving assosieres med kvinnelige lærere (Wilhelmsen, 2019), samtidig som det kan være en tilfeldighet. De fortalte at de fikk tips, øvelser og anbefalinger fra fysioterapeutene om «opptrening» på den nedsettelsen eleven hadde.

Målet må jo være at alle skal komme i en kroppslig aktivitet. Og hvis eleven har behov for opptrening av knær for eksempel, ok, da bruker vi de to timene på skolen også til det. (Carl)

Dennis hadde en del erfaringer med midlertidige skader, og har hatt elever med skader som har vart i to-tre år. Han hadde også erfaringer med fysiske funksjonsnedsettelse. Dersom en av hans elever har en funksjonsnedsettelse, snakker de sammen om hva som er på planen i begynnelsen av timen. Om det er noe eleven med funksjonsnedsettelse ikke kan være med på, blir de enige om hva eleven kan gjøre i stedet. I lenger perioder med én aktivitet som eleven(e) med skade eller funksjonsnedsettelse ikke kan delta i, blir han enige med dem om at de i den perioden skal gjøre noe annet. Han foreslår at de kan trene styrke, gå turer eller sykle. Dennis sa også at de kan jobbe med teoretiske ting eller lage treningsopplegg, men så dette som mer passende for fysisk aktivitet og helse-faget enn kroppsøving. Han fortalte at styrketreningen kan være stasjonsundervisning med resten av klassen, eller gjennomføres andre steder. Når elevene er andre plasser prøver han å gå bort til dem og snakke med dem når han har muligheten, men opplever at han har veldig lite tid til det når han er alene med 30 elever.

Du har et lite rom på fem kvadratmeter, så de kan holde på med litt styrke og sånn. Eller så må de gjerne gjøre noen ting i garderoben, eller så må de ut. Så det er veldig greit når det er sommer. Men når det er snø, regn, vind og uvær så er det litt verre. (Dennis)

Eleven til Felix som satt i rullestol skulle stå i ståskall to skoletimer hver dag, noe de prioriterte å gjøre utenom kroppsøvingstimene. I kroppsøvingen kunne eleven velge å være med på det klassen gjør, gjøre øvelser sammen med fagarbeider eller gjøre aktiviteter sammen med andre elever som ikke hadde kroppsøving. Informanten fortalte at øvelsene måtte gjøres hyppig, fordi musklene var ferskvare for eleven, og måtte brukes jevnlig for å opprettholdes. En god rutine knyttet til slike øvelser førte til at hen kunne bevege seg mer enn tidligere; «Og nå kan hen jo faktisk bevege seg mer enn hva hen gjorde, fordi vi var nøye med å prøve å holde gode rutiner på sånt». Dennis har også opplevd at en elev som har brukt kroppsøvingstimene til opptrening fra skade, har blitt restituert på seks måneder i stedet for de nominerte ni, og raskere har kommet tilbake til den ordinære kroppsøvingsundervisningen.

5.2.4 utfordringer og dilemmaer tilknyttet tilpasset opplæring

Noen av informantene omtalte tilpasset opplæring som en naturlig del av hverdagen, og hadde en innstilling om at kroppsøvingen skulle tilpasses uansett. De to informantene som tydeligst representerte dette var kvinner med kroppsøving som hovedfag, og jobbet på barneskole. Andre lærere ønsket i utgangspunktet at alle skulle være med i den ordinære kroppsøvingsundervisningen, men lot elevene gjøre andre bevegelsesaktiviteter, øvelser eller teoretiske oppgaver dersom det resten av klassen gjorde ble for utfordrende. Ella presenterte to perspektiver knyttet til tilpasset opplæring, og forklarte at en må vurdere om eleven skal få samme læringsutbytte, eller være sammen med de andre barna.

Jeg føler at det er to perspektiver. Det er å gi samme læringsutbytte, sånn at hvor den eleven gjør det [kroppsøving] og hvem den eleven gjør det med kan variere etter hva som er hensiktsmessig. Men så føler jeg jo også det er viktig i en tilpasning å gjøre det sånn at de kommer inn i klassen. For det er jo sykt viktig det å føle på klassetilhørighet.

De andre lærerne snakket også om viktigheten av sosial klassetilhørighet, og noen skisserte samme dilemma. Det ble også nevnt at dersom eleven med funksjonsnedsettelse deltar i en tilpasset kroppsøvingsundervisning, kan dette være til ulempe for medelevene, og eleven med funksjonsnedsettelser kan få dårlig samvittighet for dette.

Kommunikasjon ble av flere omtalt som en nøkkel for å lykkes med tilpasset opplæring, både med eleven(e) det gjelder, men også resten av klassen.

Jeg synes det er vanskelig å tilpasse, men hvis du faktisk kan snakke om det blir det jo mye lettere, for da er jo alle elever bevisste på det, og eleven kan selv si at «jeg vil ikke ha hjelp med mindre jeg spør om det», eller sånne ting. (Ella)

Eleven kjenner best sin egen kropp og hva hen kan delta i. De fortalte at eleven ofte var med på det den klarte, men fikk lov å sette seg ned hvis det ble for utfordrende. Dersom hele klassen var klar over situasjonen, ble denne prosessen også mye enklere, og flere av informantene uttrykte at åpenhet er viktig.

Det virker som at informantene i studien synes det er utfordrende å tilrettelegge for gode kroppsøvingstimer for alle elever, i klasser hvor en elev har en funksjonsnedsettelse. En informant forklarte at det bare handler om å se løsninger, mens en annen innrømte at han sliter med å se mulighetene. Utfordringene var knyttet til ulike rammefaktorer, som eksempelvis elevens motivasjon, eller at det var fysisk tungt å manøvrere elevens utstyr. Det er tydelig at lærerne ønsker at alle elevene skal være aktive, men at de fra tid til annen opplever å møte på utfordringer. Det ser også ut til å være variasjon i hva lærerne anser som hensiktsmessig, og hvilke vurderinger de tar knyttet til læringsutbytte versus klassetilhørighet. Hva som ilegges begrepet «tilpasset opplæring» ser også ut til å variere veldig mellom ulike lærere. Lærerne kunne fortelle at de går hjem fra jobb med dårlig samvittighet, avmaktfølelse, og en opplevelse av at de ikke får til det de ønsker.

Det var ekstremt tungt, og det har handlet litt om tilrettelegging på alt fra badebukse som måtte være tett, til rullestolen som skulle ut fra garderoben og inn i bassenget. Jeg opplevde det så vanskelig at jeg etter hvert håpet at hen ikke kom. Den erfaringen jeg har er at det problematiseres veldig. Det er lett å problematisere. (Anne)

5.3 Hvordan rammefaktorer kan påvirke inkluderende undervisningspraksis

5.3.1 Læreplan

Samtlige informanter uttrykte at det var lettere å tilrettelegge for inkluderende undervisningspraksis i kroppsøving etter innføringen av LK20, sammenliknet med LK06. Dette begrunnet de blant annet med at det ligger mer frihet hos læreren, mer likeverdige

muligheter for å oppnå god karakter, og at kompetansemålene ikke lenger er like ferdighetsbasert som før. Egenskaper som progresjon, samarbeid og evnen til å oppmuntre andre gjør det mulig for elever å oppnå god vurdering til tross for en eventuell funksjonsnedsettelse. Ella trakk også fram bruken av verb i læreplanen for kroppsøving, der *øve på, trene på, inkludere* og *samarbeide* er viktige elementer som tilrettelegger for at alle skal kunne oppleve mestring. Innsats er også en del av vurderingsgrunnlaget i faget, og samtlige informanter mener dette er viktig. De fleste indikerte at innsats er noe som er lett synlig for læreren, mens Felix hevdet at flere faktorer kan spille inn;

For det første er det slitsomt å bevege seg for eleven, og for det andre kan det være medelever som himler med øynene fordi vi hele tiden må tilpasse. Jeg tenker det kan ligge flere ting bak det å ikke gi 100% hele tiden. (Felix)

Carl mener på den andre siden at kompetansemålene er for vage, har for lite fokus på fysiske ferdigheter og for mye fokus på relasjonelle ferdigheter. Særlig trakk han fram dette med samspill og refleksjon, og det at kroppsøving har blitt et mer teoretisk fag der en skal reflektere rundt egen kroppsidentitet. På generelt grunnlag, mener han at *«læreplanen overvurderer aldersgruppen»*, i forhold til refleksjon i grunnskolen.

Den største utfordringen knyttet til vurdering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse, er ifølge flere av informantene at elevene tror at de som er flinkest i idrett får best karakter i kroppsøving, når det ikke nødvendigvis er slik lenger. Da gir det liten mening for elevgruppa at en elev med en fysisk funksjonsnedsettelse kan oppnå like god eller bedre karakter i kroppsøving som en funksjonsfrisk, idrettslig flink elev. De prøver samtidig å gjøre dem bevisste på at kompetanse i kroppsøving tar utgangspunkt i hver enkelt elev sine forutsetninger.

Jeg mener i utgangspunktet at man har mulighet til å gi vurdering til alle. (...) Jeg har aldri opplevd at noen ikke har kunnet få karakter i faget, men jeg har hatt en elev som fikk fritak. (Carl)

5.3.2 Utstyr

Flesteparten av informantene omtalte utstyrstilgangen som litt begrenset og mangelfull, men enkelte virket også tilfreds med det utstyret de har. En av lærerne uttrykte eksempelvis at han savner balansebrett eller annet utstyr som kan hjelpe de som er skadet. De andre så ikke ut til å ha så mange spesifikke ønsker knyttet til utstyr eller hjelpemidler for funksjonsnedsatte elever, men antok at det fantes mye kult utstyr de sikkert kunne brukt. En informant foreslo at

kroppsøvingslærere kunne ha gjennomgang sammen med fysioterapeuter om hvilket utstyr en burde ha tilgjengelig for elever med funksjonsnedsettelse. Flere begrunnet utstyrstilgangen med skolen og ledelsens økonomi og prioriteringer. Å ha tilstrekkelig med, og god kvalitet på utstyret beskrev flere av lærerne som en kamp. De opplever at det er nødvendig å be om og kjempe for det utstyret det er behov for, og konstaterte at det handler om noe som er utenfor læreren. Det kom også fram at kroppsøvingslærere ser ut til å vegre seg for å be om utstyr på grunn av skolens økonomi.

Du vet at du må inn i en kamp for å få de tingene som det er behov for. Jeg har sluttet å forvente at vi skal få til idealet, men samtidig ser jeg at det er helt avgjørende å be om det [utstyr], og være tydelig på at, dette trenger vi. (Anne)

En av lærerne hadde en annen opplevelse, og kunne informere om god tilgang på utstyr, og fikk som regel det utstyret de ønsket seg fra ledelsen. Han fortalte at de brukte penger på de som er skadet også, og at de har spesielt mye utstyr knyttet til styrke og koordinasjonstrening. Hvorvidt skoler tilrettelegger for funksjonsnedsatte elever ved å eksempelvis ha egnet og tilstrekkelig utstyr, ser ut til å være en sum av tilfeldigheter. Lærerne illustrerte dette ved å si at dersom skolen har en vaktmester som kan snekre, så kan hen snekre utstyr som eksempelvis ramper til elever i rullestol. Felix opplevde også at foreldrene til eleven hans var flinke til å skaffe seg og sende med riktig utstyr, slik at tilretteleggingen ble enklere for skolen. Dette utstyret var eksempelvis sykkel og skipulk som var egnet for eleven med en fysisk funksjonsnedsettelse.

5.3.3 Lærerressurser

Samtlige informanter pekte på viktigheten av å være nok voksne på jobb, men Berit var alene om å kunne fortelle om god «voksendekning». «*Hvis man har en utfordring som en utagerende elev eller noen med funksjonsnedsettelse, så er det utrolig deilig at vi har den voksendekningen vi har, for da har vi den luksusen til å kunne dele*». Alle de andre fortalte at de var alene som kroppsøvingslærer i gymsalen, men noen av dem hadde med seg en assistent av og til. Den ene informant har også jobbet på en skole som praktiserte tolærersystem i alle fag, bortsett fra kroppsøving. Flere peker på at faget blir nedprioritert.

Så føler jeg vel, i kroppsøving, så blir det jo aldri satt inn en ekstra kroppsøvingslærer. Det blir satt inn en miljøterapeut eller noe i gymmen, og det er ikke det samme. (Carl)

Men kroppsøving er et nedprioritert fag, og det har det vært i de 21 årene jeg har vært lærer. (...) I starten av yrkeskarrieren min fikk jeg ikke like mye kroppsøving

som jeg ville ha, og begrunnelsen fra ledelsen var at «det er jo et fag man vil fordele litt på lærerne, for det er jo så enkelt å ha». (Carl)

Selv om flere av informantene var kritiske til at det ikke settes inn ekstra utdannede lærere i kroppsøvningsundervisning, påpekte noen av dem at det allikevel er en kjempefordel med assistenter i timene. Informantene var samstemte i at tilstrekkelig med ressurser er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Den ene uttrykte, med en litt bekymringsfull tone, at det er nærmest umulig å tilrettelegge for alle når du har en stor elevgruppe alene der mange befinner seg på ulike nivåer, og du skal tilpasse til alle ut fra deres egne forutsetninger.

Du kan gjerne tilpasse på papiret, men når du kommer til gymsalen er det sykt mye som skjer, noen får ikke med seg beskjeder, de skal gjerne jobbe på ulike nivåer, det er så mye som brenner hele tiden at tilpasningen forsvinner litt hen. Andre ting blir mer akutte sånn at tilpasningen blir en prioritet som kommer i andre rekke, også er det jo litt begrenset hvor mye du faktisk kan tilpasse når du har ett rom, 30 elever og er alene som voksen. (Ella)

5.3.4 Elevgruppa

Elevgruppa anses som avgjørende suksessfaktor for inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget. Lærerne uttrykte et ønske om at klassen som helhet måtte være åpen, forståelsesfull og interessert i å inkludere elever med funksjonsnedsettelse. Informantene hadde flere erfaringer med elevgrupper som mestret dette, og eksemplifiserte det med ulike situasjoner. Berit sin gruppe hadde en elev med hørselsnedsettelse, og hun opplevde at elevgruppa var flinke til å være stille når det ble gitt beskjeder, fordi de forsto at han ikke fikk det med seg hvis ikke. Berit forklarte videre at hun tror at det faktisk at gutten var godt likt i gruppa hadde betydning for hvordan elevgruppa oppførte seg. Carl hadde også hatt flere elevgrupper som han anså som sympatiske og inkluderende, og som tilpasset seg til eventuelle elever med funksjonsnedsettelse. Han opplevde eksempelvis at elevene var innforstått med at ballen skulle gå i stusspasning til eleven med synsnedsettelse, og at de ikke skulle stjele ballen av ham.

Carl fortalte at den største utfordringen knyttet til å tilpasse undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse, er når elevgruppa ikke er sympatisk og inkluderende. Lærerne opplevde det som nødvendig å kunne «spille på» elevgruppa, for å få med elevene med funksjonsnedsettelse. De hadde likevel vært borti elevgrupper der dette ble utfordrende og

pekte hovedsakelig på to avgjørende faktorer; modenhet og vilje til tilpasning. Det ble påpekt at det var vanskelig å få 8. klasse, særlig guttene, til å forstå at de må inkludere elever med funksjonsnedsettelse. En lærer fortalte at umodne elever måtte se at de tjente på å være med å tilrettelegge, for at en skal lykkes med å inkludere alle i en klasse. Dette forsøkte han å løse ved å gi elevene spesifikke oppgaver knyttet til dette, og å rose dem for det i etterkant. Elevenes vilje til å tilpasse seg, og forståelse for at undervisningen skal tilpasses, kom også fram som et viktig moment for inkluderende kroppsøvningsundervisning. Lærerne har opplevd at elevene har vist misnøye dersom undervisningen ble annerledes på grunn av eleven med funksjonsnedsettelse, og ble irritert om aktiviteter ikke ble slik de hadde tenkt.

Spesielt i åttende trinn så er det et problem, fordi det er så mange umodne gutter. Det er en kjønnsforskjell der, de har litt mindre empati enn jenter. Så det er vanskelig å få dem til å forstå at vi skal inkludere eleven med funksjonsnedsettelse. Det er nok den største utfordringen jeg har. (Carl)

5.3.5 Elevens motivasjon

Flere av informantene understrekte også betydningen av at eleven selv er motivert, og trakk dette fram som en av de største utfordringene i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen for elever med fysiske funksjonsnedsettelse. «Den største utfordringen er egentlig når eleven ikke motiverer seg selv» (Dennis). Dersom eleven ikke har en indre drivkraft til å være med i undervisningen, blir det også vanskelig å inkludere den eleven. Dennis er ikke alene om å betrakte dette som den største utfordringen i inkluderende praksis:

En stor utfordring kan dreie seg om innstilling til eleven det gjelder. For det er klart, hvis eleven motsetter seg å prøve alt, det er det vanskeligste, for altså når eleven nekter, så kan du ikke tvinge noen. (Carl)

Dette kan også være interessant å se opp mot sitatet knyttet til at flere ting kan ligge bak svakere innsats, som vi omtalte tidligere. Det er tydelige forskjeller rundt hvordan informantene opplever innsats og motivasjon, som kan henge tett sammen. En av informantene hevdet at elevens motivasjon dreier seg om hvordan læreren tilrettelegger, og at det dermed ikke er eleven selv, men læreren sitt ansvar å opprettholde motivasjonen hos elever med fysiske funksjonsnedsettelse.

Men i forhold til innsats, så tenker jeg ofte at jeg ser veldig tydelig på eleven om tilretteleggingen er god nok. For hvis innsatsen er lav, er det ofte fordi vi ikke har klart å tilrettelegge godt nok. (Anne)

Et annet element som går igjen, er viktigheten av at funksjonsnedsettelsen avdramatiseres fra tidlig alder, og helst allerede i barnehagen. De fleste av informantene hadde opplevd minst én elev med fysisk funksjonsnedsettelse som hadde negative erfaringer knyttet til fysisk aktivitet fra tidlig alder, som påvirket motivasjonen til eleven i kroppsøvingen. De kunne gjerne føle seg som en byrde i faget, og ville ikke være til bry.

Et par av informantene snakket om hvordan lærerens holdninger kan smitte over på elevens motivasjon. De uttrykte en frykt for å vise negativt kroppsspråk og oppgitthet som kan påvirke elever med funksjonsnedsettelse i negativ grad, selv om de gjerne vil være positive. Dette går gjerne på samvittigheten deres.

Jeg gjør alt jeg kan for at eleven kan bli med (...). Det krever mer, derfor blir en litt negativ kanskje, men jeg prøver å være positiv, jeg har så lyst at hen skal få den gode opplevelsen. (Felix)

5.4 Aktivitetsvalg i klasser med elever med fysiske funksjonsnedsettelse

5.4.1 Utfordrende aktiviteter

Studien viser at elever med funksjonsnedsettelse stort sett har vanskeligheter med å delta i ballspill i kroppsøvingen. Noen av lærerne forklarte at eleven kunne være med på alt i kroppsøvingen, bortsett fra ballspill. Alle informantene hadde hatt svaksynte elever, og fortalte at det var utfordrende for dem å se ballen. Enkelte elever kunne kaste ball i kontrollerte omgivelser, gjerne på egne rom, men spillsituasjon var for kaotisk. Lærerne kunne fortelle at enkelte elever var redde for å få ballen i ansiktet, og at ballspill ble en for voldsom aktivitet. Kanonball skilte seg ut fra de andre ballaktivitetene som ble nevnt, ved at flere informanter trakk fram dette som noe eleven med funksjonsnedsettelse kunne være med på, og likte. Badminton var også en aktivitet elever med nedsatt bevegelsesevne kunne gjøre sammen med en medelev eller assistent, men som var vanskelig for en elev med nedsatt syn.

Når vi spilte volleyball for eksempel, så hadde hen ikke sjans. Så da var det å gjøre andre øvelser i stedet for. Hen hadde ikke sjans til å spille med de andre, hen hadde ikke sjans til helt enkle fingerslag, eller baggerslag. Hen så ikke ballen før den var rett foran, hen hadde bare 10% syn eller noe sånn. (Dennis)

Hen var jo livredd fordi hen hadde opplevd å få baller i fjeset, så hen skulle ikke være med på det [ballspill]. Så vi hadde vel et år der når vi hadde ballspill, måtte hen være en plass der det ikke var andre. Der ball kunne bli noe litt ufarlig igjen. (Carl)

5.4.2 Gunstige aktiviteter

De fleste av informantene trakk fram svømming som en god bevegelsesmulighet for elevene de hadde hatt med fysiske funksjonsnedsettelse. Elevene de trakk spesielt fram i denne forbindelsen var elever med utfordringer knyttet til ryggmargsbrokk, cerebral parese, synsnedsettelse og skinner på beina. For to av elevene som ble nevnt var svømming den viktigste og kanskje eneste muligheten elevene hadde til å delta på lik linje med de andre elevene. Det ble samtidig sagt at det var krevende og tungt å få de elevene som brukte rullestol ut i vannet. Lærerne forklarte at det før og etter selve svømmingen var tunge løft, og at det krevde mye ressurser, men at eleven klarte seg selv i vannet. De uttrykte at til tross for at det var krevende, ønsket de å gi eleven den bevegelsesmuligheten.

For det var liksom svømming vi kunne ha som bevegelsesmulighet for hen. Og det var jo veldig viktig for hen å få den muligheten. (Anne)

Svømming kunne hen selvfølgelig ha. Der kunne hen være med på alt. (Dennis)

Svømming, det er hen veldig glad i, og hen jo har en egen teknikk og flyter jo kjempegodt. (Felix)

Flere av lærerne trakk også fram turdager eller andre spesielle anledninger i forbindelse med kroppsøving for elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og det var variasjon i hvordan lærerne opplevde å tilpasse undervisningen på disse dagene. Berit forklarte også at når klassen skulle på lengre turer så tilpasset de undervisningen ved å kjøre eleven, eller la hen bruke el-syssel. Hun forklarte at det tidligere hadde vært forbud mot el-syssel i barneskolen, men at det har blitt lovlig nå. Argumentet for å kjøre eleven gikk ut på at den skulle få være med på opplegget ved destinasjonen, og ikke gå glipp av det sosiale aspektet.

Vi hadde jo for eksempel en periode hvor vi hadde fokus på lengre sykkelturner, og da kunne hen naturligvis ikke være med, fordi det ble for stor belastning for beina til den eleven. Da ble hen som regel kjørt til dit hvor vi skulle, fordi vi skulle gjerne ha en uteskole eller kroppsøvingsopplegg der hvor vi var. (...) Da måtte vi tilpasse med at hen skulle bli kjørt så hen kunne være med på resten av det sosiale.

Felix hadde en elev som brukte spesialsykkel, og fortalte at den nesten er som en «kjørebil». Eleven hans elsket å være med på sykkelturer, og var med på lik linje som de andre når spesialsykkelen ble brukt. På skidager satt denne eleven i en skipulk, og staket med sin funksjonsfriske hånd. *«Når vi hadde skidag satt eleven i skipulk festet til meg, så gikk jeg på ski med eleven, så brukte hen den ene armen som er frisk til å stake, og smilte fornøyd»* (Felix).

6.0 Diskusjon

Hensikten med studien var å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse, både i forhold til hvordan de tilpasser kroppsøvingsundervisningen, men også hvilke holdninger de uttrykker. Funnene i studien vil diskuteres i to deler: kapittel 6.1 vil ta for seg lærernes diskurser, mens kapittel 6.2 vil omhandle rammefaktorer som opplevdes som begrensninger for lærernes tilpassede opplæring.

6.1 Trumfer diskurser læreplaner?

I analysen kom det fram at den medisinske forståelsen er utbredt blant kroppsøvingslærerne, slik tidligere forskning på feltet også tilsier (Svendby, 2013). Samtidig er den relasjonelle forståelsen til stede blant enkelte, og framstår som en motsetning. Lærernes forståelse av funksjonshemming har sammenheng med lærernes øvrige diskurser, og tett tilknytning til hvordan de tilpasser opplæringen. Den medisinske- og den relasjonelle forståelsen ser ut til å medbringe en rekke kontrastfulle konsekvenser. Lærernes ulike forståelser av funksjonshemming kan vi forstå i lys av diskursteori, fordi de omhandler bestemte måter å tale om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999). Kjernen i de to forståelsene er forskjellige, og vil følgelig innebære ulik virkelighetsforståelse, som kommer til uttrykk gjennom lærernes uttalelser, lærerrolle og holdninger (Jørgensen & Phillips, 1999). Mens lærere med en medisinsk forståelse på den ene siden vil anse funksjonshemming som «kroppslig svekkelse» hos individet, vil lærere med en relasjonell forståelse anerkjenne samfunnets og miljøets betydning for gapet som oppstår mellom individets evner og samfunnets krav (Grue, 2011).

Den medisinske, tradisjonelle forståelsen representerer et tradisjonelt kroppsøvingsfag med flere av de samme verdiene som var sentrale for omtrent hundre år siden (Augestad, 2003). Lærere med en medisinsk forståelse av funksjonshemming har også gjerne en idretts-, trenings, helse- og/eller aktivitetsdiskurs, og ser ikke ut til å ha tonet ned hyppigheten av idrettsaktiviteter i kroppsøvingsfaget, til tross for fagfornyelsen. Den medisinske forståelsen har møtt betydelig kritikk for manglende vektlegging av omgivelsenes betydning for hvorvidt funksjonsnedsettelsen medfører en hemning, og manglende vektlegging av hva individet selv verdsetter og ønsker (Haegle & Hodge, 2016). Hvorvidt idrettsdiskursen er hensiktsmessig i møte med funksjonsnedsatte elever kan også diskuteres. Idrettsaktiviteter innebærer ofte en «riktig» måte å bevege seg på, og en snever forståelse av evne (Berg, 2023). Elever med

funksjonsnedsettelse oppgir at både idrettsaktiviteter, ballspill og konkurranse er elementer som skaper utfordringer for dem i kroppsøvningsfaget (Austvik, 2020; Bredahl, 2013; Fitzgerald & Stride, 2012; Svendby, 2013). Slike tendenser fører til at elever med funksjonsnedsettelse opplever å måtte strebe etter å passe inn i faget, og opptrer som hindring for utviklingen av et inkluderende opplæringstilbud (Berg, 2023; Svendby, 2013). Både den medisinske forståelsen og idrettsdiskursen kan stå i veien for inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget. Manglende anerkjennelse av lærerens og skolens betydning for funksjonshemmingen kan føre til at den ordinære undervisningen ikke tilpasses i tilstrekkelig grad.

Utvalget vårt ser ut til å passe inn i tendensene som har blitt presentert i tidligere forskning. Kroppsøvningslærere har blitt omtalt som «en motorisk elite», og er ofte hvite og funksjonsfriske mennesker med sportslige talenter (Svendby & Dowling, 2013; Vinje & Skrede, 2019). Positive opplevelser med kroppsøvningsfaget i egen skolegang trekkes fram som begrunnelse for karrierevalget, en trend som har vist seg i tidligere forskning også (Svendby & Dowling, 2013). At det er den «motoriske eliten» som blir kroppsøvningslærere kan ha betydning for at kroppsøvningsfaget framstår som et konservativt fag, som har endret seg i liten grad (Svendby, 2013). Lærernes ønske om å gjenskape de positive opplevelsene fra egen skolegang, bidrar til fagets reproduksjon (Svendby & Dowling, 2013). I tillegg til at studien vår viser at lærerne representerer et relativt tradisjonelt kroppsøvningsfag, blir det samtidig uttrykket et savn etter enkelte elementer fra tidligere læreplaner. Det er blant annet ønskelig at elevenes (idrettslige) ferdigheter skal verdsettes i vurderingsarbeidet. Elever med slike ferdigheter omtales som «de flinke» elevene, til tross for at de ikke oppnår de skrevne kompetansemålene i kroppsøvningsfaget. Lærere som tilsynelatende utviser en medisinsk forståelse av funksjonshemming, er mindre opptatt av elevenes evne til refleksjon og relasjonelle ferdigheter. Forskning viser at alle lærere ikke nødvendigvis endret vurderingspraksisen sin etter innføringen av LK06, og at fagets endringer bryter med lærernes praksisteori når det gjelder karaktersetning (Arnesen et al., 2013). Dette indikerer at endringer i læreplanverket ikke nødvendigvis medfører endringer i lærernes praksis, og dette ser ut til å være aktuelt for vår forskning også.

Lærerens hensyn til «de andre» elevene, som ofte så ut til å være det samme som «de (idretts) flinke» elevene, kommer fram som et hinder for tilpasset opplæring. Lærerne som uttrykker en medisinsk forståelse, er opptatt av at tilrettelegging for elev(er) med

funksjonsnedsettelse(r) ikke skal gå ut over de andre elevene. De ønsker ikke at andre elever skal «gå glipp av ting» eller utvise misnøye fordi kroppsøvingundervisningen blir tilpasset en elev med funksjonsnedsettelse. Redselen for at tilpasset opplæring skal påvirke andre elever i negativ forstand, er interessant dersom en ser på dette i lys av fagets kompetansemål. Elevene skal lære å anerkjenne ulikhet, og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærerne i studien ser ingen problemer med å oppnå fagets kompetansemål dersom de har en elev med fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøvingen, likevel er de redde for at de andre elevene skal «gå glipp av ting som ligger i faget». Paradokset i disse uttalelsene er et eksempel på hvordan diskursenes betydning for kroppsøvingfaget kommer til syne. Innad i diskurser oppfattes visse ting som naturlig og uforanderlig (Hultqvist, 2004), og innenfor idrettsdiskursen kan det eksempelvis være en selvfølge at en skal spille fotball i kroppsøvingfaget. Lærere med en idrettsdiskurs vil derfor oppleve at elevene går glipp av noe ved å tone ned idrettsaktiviteter i faget, til tross for at idretten har en begrenset posisjon i læreplanen.

Lærere med en mer relasjonell forståelse anerkjenner i større grad sin egen betydning for elever med funksjonsnedsettelsers opplevelse i faget. De utviser også en idrettsdiskurs i mindre grad, og gir heller uttrykk for det vi vil kalle en inkluderingsdiskurs og et ønske om at alle skal lykkes i kroppsøving. I den relasjonelle forståelsen blir funksjonsnedsatte elever satt i posisjon som regissører, og et utgangspunkt for planleggingen av undervisningen. Lærere med en relasjonell forståelse av funksjonshemming og inkluderingsdiskurs påstår at dersom elever med funksjonsnedsettelse er utgangspunktet for kroppsøvingundervisningen, vil det komme alle de andre elevene til gode også. Denne hypotesen støttes av Standal (2021), som påstår at avstanden mellom en funksjonsnedsettelse og en funksjonsfrisk elev er overdrevet. Han forklarer at «normale» barn også har utfordringer og mangler, og at ved å tilpasse undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse, vil dette kunne fungere som et springbrett for et inkluderende kroppsøvingfag for alle (Berg, 2023; Standal; 2021). Lærere med slike holdninger er ikke bekymret for «de andre» elevenes reaksjoner på den tilpassede undervisningen, som eksempelvis kan innebære et redusert idrettsfokus. Dette forklares blant annet med at elever som ønsker, kan spesialisere seg i ting (idretter) når de blir eldre.

Det oppfattes naturlig at elever med funksjonsnedsettelse ikke alltid kan delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen. Den medisinske forståelsen ser ut til å medføre det vi kan kalle en smal tilnærming til tilpasset opplæring, der tilpasningene som gjøres for å tette gapet

mellom eleven med funksjonsnedsettelse og det ordinære opplæringstilbudet, er knyttet til individet. I tilfeller hvor elever med funksjonsnedsettelse ikke kan delta i den ordinære kroppsøvningsundervisningen, foreslår lærerne ofte segregerte løsninger, som gjerne innebærer at eleven skal trene på sine svakheter. At elever med funksjonsnedsettelse utsettes for segregerende og ekskluderende praksiser samsvarer med annen forskning på feltet (Austvik, 2020; Berg, 2023; Bredahl, 2013). Fysioterapi blir ansett som en ressurs blant utvalgets mannlige lærere med medisinsk forståelse, og noe de ønsker at eleven skal bruke kroppsøvingstimene til. Eleven kan også bruke tiden på øvrig opptrening, som eksempelvis å øve med ball, for å senere kunne delta sammen med medelevene. «Fiksing» av elevenes nedsettelse har sammenheng med en medisinsk forståelse av funksjonshemning, og er et resultat av tanken om at rammede personer bør drive med rehabilitering framfor andre fysiske aktiviteter eller sport (Hægele & Hodge, 2016). Personer som ikke ønsker å bli «fikset» blir ansett som lite motiverte (Hægele & Hodge, 2016).

Dersom lærere anser funksjonsnedsatte elever som rehabiliteringsprosjekter som ikke kan delta i den ordinære kroppsøvningsundervisningen, vil dette stride mot samtlige intensjoner i læreplanen om anerkjennelse av mangfold, inkludering og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreren anerkjenner ikke elevens egenverdi, likeverd eller positive egenskaper ved å segregere eleven fra undervisningen, og fokuserer på elevens svakheter for å «fikse» dem (Jordet, 2023). Det kan argumenteres for at læreren i slike tilfeller heller påfører individet en opplevelse av mindreverd og utenforskap, og skader individets selvfølelse, selvspekt og/eller selvtillit (Jordet, 2023). Dersom dette er tilfellet bidrar kroppsøvingslærere til at barn med funksjonsnedsettelse kan føle seg krenket (Jordet, 2023). Læreren rolle i kroppsøvningsundervisningen er avgjørende for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, og skal modellere ønsket atferd ovenfor elevene (Lyngstad, 2023). I tilfeller hvor læreren ekskluderer elever med funksjonsnedsettelse, vil antakelig elevenes holdninger og atferd påvirkes. Lærere med relasjonell forståelse av funksjonshemning er bevisst dette ansvaret, og uttaler at elevers holdninger til funksjonsnedsettelse erfaringsmessig er avhengig av lærerens syn. For å forhindre forskjellene mellom eleven med funksjonsnedsettelse og de andre elevene, forsøker læreren med relasjonell forståelse av funksjonshemning å tilpasse omgivelsene til individet, i stedet for å segregere eleven. Eksempelvis kan utstyr bli markert med sterke farger, for at elever med synsnedsettelse lettere skal kunne orientere seg. Aktivitetsutvalget kan også bli tilpasset, eksempelvis ved å innføre en regel om at alle skal sitte på bakken, dersom én elev har utfordringer med å gå. Regel- og

teknikkfokuset blir dysset ned, og det ytres en holdning om at «*vi gjør det bare sånn som vi får det til*». Den relasjonelle forståelse fører til en vid tilnærming til tilpasset opplæring, der miljøet tilpasser seg eleven, heller enn motsatt.

Kroppsøvlingslærernes diskurser ser ut til å være avgjørende for hvorvidt elever med funksjonsnedsettelse inkluderes i kroppsøvlingsundervisningen. På den ene siden kan det se ut til at den medisinske forståelsen av funksjonshemming fører til en holdning der eleven betraktes som et problem (Haegele & Hodge, 2016). Lærere med en slik forståelse har en smal tilnærming til tilpasset opplæring, der tiltak for å tilpasse undervisningen er knyttet til eleven. Nedsettelse bør i en slik forståelse «fikses» gjennom fysioterapi og trening, og eleven ekskluderes og segregeres fra den ordinære undervisningen (Berg; 2023; Haegele & Hodge, 2016). Idrettsdiskursen ser ut til å være utbredt blant lærerne med medisinsk forståelse av funksjonshemming, og ballspill framstår som en favoritt blant idrettene. Idrettsaktiviteter, ballspill og konkurranse er elementer som elever med funksjonsnedsettelse har oppgitt som utfordrende (Austvik, 2020; Bredahl, 2013; Fitzgerald & Stride, 2012; Svendby, 2013). Ballspill er likevel den aktiviteten som opptrer hyppigst i kroppsøvlingsundervisningen (Moen et al., 2018), og vi antok at kroppsøvlingslærere ikke var klar over hvor utfordrende disse aktivitetene kan oppleves for elever med funksjonsnedsettelse. Det viser seg derimot at lærerne er klar over dette, da de selv trekker fram ballspill som en utfordrende aktivitet for funksjonsnedsatte elever. Det ser ut til at idrettsdiskursens dominerende posisjon fører til at det blir oppfattet som logisk å drive med ballidretter, til tross for at dette ekskluderer enkelte elever. «Gymlærerne gjør vel det de selv liker best» (Svendby, 2013, s. 74) er en antakelse som ser ut til å innebære en viss sannhet, og som bidrar til å opprettholde idrettsdiskursens dominans.

På den andre siden anerkjenner den relasjonelle forståelsen miljøets betydning for hvorvidt en funksjonsnedsettelse medfører en hemning (Grue, 2011). Denne oppfatningen resulterer i en vid tilnærming til tilpasset opplæring, der miljøet rundt eleven tilpasses slik at hen kan delta i fellesskapet. Den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming, og praksisen den medfører, samsvarer bedre med intensjonene i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er mindre krav til idrettslige ferdigheter, og elevenes forutsetninger blir tatt i betraktning, og tilrettelagt for. Lærerne med denne forståelsen utviser også en inkluderingsdiskurs, og ser mulighetene for å tilpasse opplæringen, i større grad enn det lærerne med medisinsk forståelse gjør. Hvorvidt den tilpassede opplæringen «går ut over» de andre elevene blir ikke ansett som

grunnlag for å unngå å tilpasse undervisningen, slik det gjør under en medisinsk forståelse. Det blir tvert imot uttalt at dersom en tilpasser opplæringen til elever med funksjonsnedsettelse, vil det også komme alle de andre til gode. Den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming og inkluderingsdiskursen ser ut til å være suksessfaktorer for inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Lærerrollen, holdningene og tilnærmingen til tilpasset opplæring som diskursen antakelig medfører, samsvarer med inkluderingsbegrepet og læreplanens intensjoner, i større grad enn i den medisinske forståelsen. Likevel er den medisinske forståelsen av funksjonshemming og idrettsdiskursen mer utbredt (Berg, 2023), og bidrar kanskje til elever med funksjonsnedsettelsers negative erfaringer med kroppsøving (Austvik, 2020; Berg, 2023; Bredahl, 2013; Strandheim, 2013).

6.2 Rammefaktorer – begrensninger for tilpasset opplæring?

Studien vår viser hvordan ulike rammefaktorer påvirker inkluderingen av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving, som i all hovedsak blir løftet fram som ulike begrensninger for tilpasset opplæring og inkludering. Disse rammefaktorene inkluderer blant annet begrensninger knyttet til utstyr, antall lærere, kompetanse og motivasjon hos lærerne, motivasjonen til elever med fysiske funksjonsnedsettelse, hvordan funksjonsfriske elever responderer på tilpasninger, og læreplanverkets intensjoner og innhold. Rammefaktorer er en av de seks faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, som er gjensidig avhengig av hverandre for å lykkes med god undervisningspraksis (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Rammefaktorer er med andre ord en forutsetning for god undervisningspraksis som kan ha en direkte påvirkning på de andre faktorene i modellen; *mål, innhold, elevforutsetninger, læringsaktiviteter* og *vurdering*. Samtidig vil det også være en sentral faktor for hvorvidt en lykkes med inkluderende kroppsøving. I dette delkapittelet vil vi beskrive hvordan disse rammefaktorene kan påvirke inkluderingen av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving.

Studien til McGrath et al. (2019) viser at tilgangen på utstyr ikke er tilfredsstillende for å ivareta elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Dette samsvarer med våre funn, der lærerne omtaler det å ha tilstrekkelig kvantitet og kvalitet på utstyret som en «kontinuerlig kamp». Det viser seg samtidig å være store forskjeller på utstyret mellom de ulike skolene, og informantene oppgir ulike årsaker til hvorfor utstyret ikke strekker til. Noen skylder på økonomiske faktorer, og vegrer seg fra å be ledelsen om mer utstyr på grunn av

skolens svake økonomi. Andre ytrer usikkerhet rundt hvilket utstyr som finnes, og erkjenner at de selv ikke har undersøkt dette godt nok på egen hånd. Et par av informantene skiller seg ut, og forteller at utstyret på skolen er bra. Det vi finner interessant, er at de hovedsakelig oppgir utstyr knyttet til styrketrening, når de eksemplifiserer hva slags utstyr de har for å tilpasse undervisningen, og inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Dette kan indikere en smal forståelse av tilpasset opplæring, og det kan virke som om lærerne var tilfredse med inkluderingen dersom eleven fikk mulighet til å trene styrke utenfor klassefelleskapet.

Studien viser at foreldre til elever med funksjonsnedsettelse bistår med utstyr til skolen, og at de «*var gode til å sende med det riktige utstyret hen trengte for å delta*». Det kan være bekymringsverdig dersom skolene må belage seg på foreldrenes tilgang til utstyr for at eleven skal kunne delta i kroppsøvingundervisningen. Det stiller både krav til at foreldrene har ressurser, og at de er villige til å hjelpe. Det er en forutsetning som ikke alltid vil være til stede, i tillegg til at det strider mot Opplæringslovens §2-15 (1998), som sier at «*elevane har rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring. Kommunen kan ikkje krevje at elevane eller foreldra dekkjer utgifter i samband med grunnskoleopplæringa, til dømes utgifter til undervisningsmateriell (...)*». Informantene omtaler utstyr som viktig, men har ulike erfaringer med hvorvidt utstyret de har tilgjengelig er tilstrekkelig og bra nok. Det er også noen som opplyser at de har en dyktig vaktmester som hjelper å lage utstyr som kan brukes i tilpasset undervisning. Alt i alt er det mye som tyder på at det er tilfeldig hvorvidt en skole har tilstrekkelig med utstyr eller ikke, noe som er veldig uheldig. Kroppsøving ser ut til å bli nedprioritert når det kommer til innkjøp av utstyr, og dette samsvarer med studien til Holthe et al. (2013) som viser at de praktisk-estetiske fagene bortprioriteres i skolen.

Informantene uttrykker viktigheten av å være nok lærere til stede i kroppsøvingundervisningen. Lærerne ytrer frustrasjon over å være alene i gymsalen med opp mot 30 elever, og anser dette som en begrensende rammefaktor for tilpasset opplæring. Dersom det er ekstra ressurser i kroppsøvingstimene, er det som regel assistenter heller enn kroppsøvingslærere. Dette bidrar til å gjøre det vanskeligere å tilrettelegge for elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Samtidig ser det ut til at informantene ønsker ekstra lærere for å kunne dele undervisningen i grupper, der den ene gruppa har et opplegg som er tilpasset eleven(e) med funksjonsnedsettelse. Igjen ser vi tegn til en smal tilnærming til tilpasset opplæring, der det ikke settes søkelys på muligheter for å tilrettelegge undervisningen innenfor fellesskapet, men gruppevis. Dette kan bidra til å øke fokuset på eleven som har en

nedsettelse, og forsterke inntrykket av at elever med fysiske funksjonsnedsettelse opplever seg krenket i kroppsøvingundervisning (Berg, 2023).

Lærerne savner mer kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for elever med fysiske funksjonsnedsettelse i lærerutdanningen. Noen av informantene har aldri vært borti tematikken i utdanningen sin, mens de som har det, kun hadde hatt ett seminar. De synes det er synd at de ikke har mer kunnskap, og uttrykker at de gjerne skulle hatt mer kompetanse på området. Andre studier viser også at kroppsøvingslærere savner mer opplæring i inkludering av elever med spesielle behov (McGrath et al., 2019; Rugseth, 2021). Det som derimot kan virke oppløftende, er at det er de nyest utdannede informantene våre som har hatt undervisning om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i utdanningen, noe som også gjelder for studien til McGrath et al. (2019). Dette kan indikere at det er økt fokus på inkludering og tilpasning for elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingslærerutdanningen i dag i forhold til tidligere. Likevel, er det mye som tyder på at det bør vektlegges i enda større grad for å fremme en inkluderende kroppsøvingsspraksis i skolen (Alfrey & Jeanes, 2023).

Kroppsøvingslærerens holdninger spiller en stor rolle for hvorvidt elever med fysiske funksjonsnedsettelse føler seg anerkjent og akseptert i kroppsøvingundervisningen (Lyngstad, 2023). Dersom læreren har ansvaret for en klasse på opptil 30 elever alene, der samtlige elever har krav på tilpasset opplæring i en undervisningssituasjon som gjerne er kaotisk og uforutsigbar, er det nærliggende å anta at holdningene kan bli dårligere enn hvis det hadde vært to eller flere lærere i undervisningen. Det ble sagt i studien at tilpasning gjerne kommer i andre rekke når hele klassen trenger hjelp og veiledning samtidig av kun én voksen, og at det føles som en umulig oppgave å tilpasse for alle uten flere lærere i timene. Informantene uttrykker bekymring over egen kompetanse og et overveldende ansvar i forhold til tilpasset opplæring, noe som kan påvirke holdningene og motivasjonen i negativ forstand, og smitte over på elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Dette underbygges av studien til Wang (2019), som viser at elever med fysiske funksjonsnedsettelse opplever økt motivasjon når læreren viser sin støtte, men vegrer seg fra å delta dersom læreren viser negative holdninger. Austvik (2020) peker også på at lærerens ferdigheter, kunnskap og holdninger er viktige faktorer for å lykkes med en inkluderende undervisningspraksis, som understreker betydningen av en god lærerutdanning der en erfarer hvordan en kan tilrettelegge for elever med spesielle behov. Det er også studier som viser at det er en sammenheng mellom lærerens

kompetanse i å inkludere elever med spesielle behov, og lærerens holdninger til inkluderingen (Hutzler et al., 2005). Dette indikerer at det kan være nødvendig å rette økt fokus mot inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingslærerutdanningen for å fremme en mer inkluderende undervisningspraksis.

Viktigheten av at elevene selv er motiverte i kroppsøvingen understrekes av informantene. Lærerne forklarer at de blir håpløse dersom eleven med funksjonsnedsettelse er demotivert i kroppsøvingsfaget, og begrunner dette med at «*en kan ikke tvinge en nektende elev*». Studier viser at elever med fysiske funksjonsnedsettelser opplever liten grad av motivasjon i kroppsøving (Fitzgerald & Stride, 2012; Wang, 2019). Vi nevnte tidligere at elever anses som umotiverte dersom de ikke viser interesse for å drive med rehabiliterende øvelser i kroppsøvingen (Hægele & Hodge, 2016). Det kan se ut til at det er dette som er tilfellet i vår studie også. Lærerne gir elever med funksjonsnedsettelser et segregerte undervisningstilbud som gjerne innebærer rehabilitering, og opplever elevene som umotiverte dersom de viser motvilje knyttet til tilbudet. Tendensen er en mulig konsekvens av den medisinske forståelsen av funksjonshemming, og kritiseres på bakgrunn av manglende vektlegging av individets egne ønsker (Grue, 2011). Dette kan også ses opp mot Banduras mestrings-teori. Informantene framhever elevens mangel på motivasjon som en begrensende rammefaktor, samtidig virker det som om flere av lærerne velger aktiviteter som forsterker denne lave motivasjonen.

I henhold til mestrings-teorien vil elever oppleve økt motivasjon dersom de har troen på å kunne mestre oppgavene de blir gitt (Jordet, 2023). Mestrings-troen vil være et produkt av flere faktorer, deriblant tidligere mestrings-erfaringer (Lyngstad, 2023). Basert på mestrings-teorien bør kroppsøvingslærere tilpasse undervisningen for å gi elevene positive mestrings-erfaringer, slik at de i andre rekke vil få styrket mestrings-tro og motivasjon. Ballspill er den aktiviteten som opptrer mest i kroppsøvingen (Moen et al., 2018), og som vårt utvalg også løftet fram som en betydelig del av kroppsøvingsfaget. Samtidig er det den aktiviteten elever med fysiske funksjonsnedsettelser omtaler som mest utfordrende (Austvik, 2020; Bredahl, 2013; Fitzgerald & Stride, 2012). Dans er derimot en aktivitet elevgruppa forteller at de mestrer og er glad i (Austvik, 2020), men som opptrer sjelden eller aldri i kroppsøvingen (Moen et al., 2018). Et manglende samsvar mellom innholdet i kroppsøvingen og elevenes evner kan bidra til dårlige mestrings-erfaringer, og dermed svekket mestrings-tro og motivasjon.

Elevgruppa er en annen mulig rammefaktor som trekkes fram i studien vår. Informantene erfarer både negative og positive holdninger fra elevgruppa i en klasse med en elev med fysisk funksjonsnedsettelse, og negative holdninger fra resten av klassen blir omtalt som den største utfordringen i forhold til tilpasset undervisning. Dersom de funksjonsfriske elevene er usympatiske og ekskluderende, blir det vanskeligere å tilpasse. I tillegg, forteller de at holdningene til elevgruppa påvirker motivasjonen til elever med fysiske funksjonsnedsettelser. Det er gjennomført flere studier som også sier at medelevenes holdninger har stor påvirkning på elever med fysiske funksjonsnedsettelsers motivasjon i kroppsøvingstimene (Fitzgerald & Stride, 2012; Wang, 2019), og lærerne i vår studie har best erfaringer med gode tilpasninger i klasser med sympatiske og inkluderende elever. De har også et inntrykk av at elevens popularitet i klassen generelt kan spille en rolle for hvordan elevgruppa responderer på tilpassede opplegg, noe som støttes av forskningen til Rugseth (2021). Hun sier det er avgjørende for inkluderingsprosesser at eleven er godt likt i gruppa, og at dette særlig blir en utfordring i kroppsøvingfaget. Dette kan bety at et godt læringsmiljø vil være essensielt for å lykkes med inkluderende kroppsøvingsspraksis, og det bør legges ned mye arbeid i å oppnå dette i kroppsøving. Det at flere lærere også informerer om negative erfaringer knyttet til elevgruppa sine holdninger, er samtidig bekymringsfullt. Samarbeid, forståelse og respekt for andre er en sentral del av læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), og er kanskje spesielt viktig i klasser med elever med spesielle behov i form av f.eks. en fysisk funksjonsnedsettelse.

Informantene peker på modenhet og vilje til tilpasning som to avgjørende faktorer for hvorvidt elevgruppa responderer bra på inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelser. Det understrekes at det er spesielt vanskelig å lykkes med tilpasset undervisning på 8. trinn, der elevene er umodne og ikke ser egen gevinst i å inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Utvalget antar også at det kan være en kjønnsforskjell, og erfarer at gutter gjerne er mindre sympatiske enn jenter. Dette samsvarer med forskningen til Hutzler et al. (2005), som fant at jenter har mer positive holdninger til elever med spesielle behov enn gutter. Det er vanskelig å peke på en årsak til hvorfor det virker å være slik, men en mulig forklaring kan tenkes å handle om en dominerende idrettsdiskurs i faget. Selv om det ikke lenger er slik at det er store forskjeller mellom hvor mange gutter som er aktive i idrett på fritiden i forhold til jenter, er det mye som tyder på at gutter og jenter verdsetter ulike verdier ved idretten (Espedalen & Seippel, 2024). Mens gutter ofte deltar i idrett fordi det gir dem økt

selvsikkerhet og konkurranse, verdsetter jenter gjerne de empatiske aspektene og vennskapene idretten bringer. Så lenge kroppsovingsfaget i stor grad praktiseres på idrettens premisser, kan det tenkes at disse verdiene vil gjenspeiles i kroppsovingen. Dette kan forklare hvorfor jenter tilsynelatende er flinkere enn gutter til å inkludere elever med spesielle behov i kroppsoving.

Informantene våre er samstemte i at det er lettere å tilrettelegge for en inkluderende undervisningspraksis med LK20 i forhold til LK06, og begrunner det særlig med at kompetansemålene ikke er like «ferdighetsbasert» som tidligere. Det trekkes fram at verbene som uttrykkes i kompetansemålene i LK20 virker mer inkluderende enn verbene i LK06, der *øve på, utforske, gjennomføre* og til og med *inkludere* har kommet inn og kanskje åpner for en friere undervisningspraksis som kan gjøre det lettere å inkludere alle. Det at innsats er en del av kompetansen i faget er også noe informantene mener er viktig, og de uttrykker at innsatsen er lett synlig. Aasland og Engelsrud (2017) fant i sin studie at innsatsbegrepet i praksis omfatter det som er synlig for læreren, i form av å jobbe hardt, forbedre seg og vise positive holdninger, og det er mye som tyder på at informantene i vår studie har samme oppfatning av innsatsbegrepet. Denne oppfatningen stiller Aasland og Engelsrud derimot spørsmålsteget ved, og hevder at en slik forståelse strider mot læreplanens formål. Dersom innsatsen blant elevene kun bedømmes på det synlige, bidrar det til å opprettholde dominerende, uheldige diskurser i faget som eksempelvis aktivitetsdiskursen og helsediskursen. «Det vil kunne bety at en elev som ikke ses i aktivitet, men som aktivt reflekterer hvordan faglige utfordringer kan løses i undervisningen, vil risikere å skåre dårlig på innsats, fordi læreren først og fremst ser eleven som inaktiv» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14).

En slik oppfatning kan også tenkes å være uheldig for en elev med en fysisk funksjonsnedsettelse. I lys av dette, er det derimot interessant at en av informantene påpeker at flere faktorer kan spille inn i spørsmålet om hva som er god innsats. Han hadde erfart en elev som ofte satt seg ned fordi funksjonsnedsettelsen gjorde det utmattende å delta i fysisk aktivitet, samt at eleven ofte opplevde negative holdninger fra elevgruppa som også kunne påvirke elevens innsats. Slike faktorer skal ikke påvirke innsatsvurderingen negativt. En slik oppfatning virker derimot ikke å være dominerende, og studien til Austvik (2020) viser at elever med fysiske funksjonsnedsettelse frykter at læreren skal tro de ikke gir alt de har, men forklarer at det kan være vanskelig å vise god innsats når de har en funksjonsnedsettelse. Læreplanen legger til rette for at samtlige elever kan oppnå høy måloppnåelse i kroppsoving ved å vise god innsats, men innsatsbegrepet kan se ut til å være misforstått i

undervisningspraksis som implisitt kan bidra til å undertrykke viktige kompetansemål og favorisere funksjonsfriske elever, kanskje som en konsekvens av de dominerende diskursene i faget.

Noe som oppleves utfordrende i vurderingsarbeidet til informantene, er at elevene har en oppfattelse av at gode idrettslige prestasjoner automatisk gir god karakter i kroppsøving, selv om kompetansemålene i faget tilegner dette svært liten vekt. Dette kan for oss bety to ting; enten blir ikke elevene tilstrekkelig informert om hva som er god kompetanse i faget, eller så er idrettsdiskursen fortsatt dominerende. Kanskje blir ikke elevene orientert om kompetansemålene fordi idrettsdiskursen dominerer blant lærerne? Læreplanen tilsier at gode idrettslige prestasjoner isolert sett ikke medfører høy måloppnåelse, men det virker fortsatt å være en dominerende oppfattelse av at ferdigheter i form av å være god i idrett er det som verdsettes i kroppsøving, framfor ferdigheter i form av evne til å inkludere, samarbeide, øve og anerkjenne ulikheter og respektere hverandre. Dette er en praksis som strider mot læreplanens hensikt. LK20 hadde som mål å gjøre kroppsøvingsfaget mindre idrettsrettet, og skal vektlegge blant annet lek, samspill og øving i større grad enn tidligere (Aasland et al., 2020). Samtidig, uttrykker informantene i studien vår at LK20 legger mer til rette for å kunne inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving enn LK06. Likevel opplever fortsatt elever med fysiske funksjonsnedsettelse å bli marginalisert og ekskludert i faget, som vi har nevnt tidligere. Den overordnede delen av læreplanen sier: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I vår kontekst, innebærer dette at elever med fysiske funksjonsnedsettelse skal anerkjennes som en ressurs i kroppsøvingundervisningen, og bidra til å fremme økt læring og utvikling for elevene. Læreplanen åpner for inkluderende praksis, men virker å bli satt litt til siden av diskursene som fortsatt tilsynelatende dominerer faget.

6.3 Metodisk diskusjon

En åpenbar styrke ved intervjuer som forskningsmetode, er selve dialogen (Smith & Sparkes, 2017). Dialog åpner for å danne kjennskap til informantene, og kan skape en relasjon som kan føre til mer ærlige og utdypende svar. Flexibiliteten intervjuer tilbyr vil vi også anse som en styrke, ettersom det gir mulighet for å undersøke ulike, kanskje uventede tematikker som kan oppstå underveis i dialogen. Dette er en mulighet en går glipp av ved f.eks. forhåndsutfylte spørreskjemaer, og er en av fordelene med semistrukturerte intervjuer i forhold til strukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer er mer åpne og består av få forhåndsbestemte,

formulerte spørsmål, men spørsmålene oppstår naturlig underveis i dialogen. Dette gjenspeiles i intervjuguiden (vedlegg 2). Eventuelle misforståelser kan også avdekkes ved å gjennomføre intervjuer, noe som vil være en styrke for resultatene. I tillegg, tar forskningsspørsmålet vårt utgangspunkt i informantenes erfaringer, og disse erfaringene mener vi best kan deles gjennom muntlig dialog. Dette støttes av Smith og Sparkes (2017), som hevder at selve samtalen som utvikles under et intervju er en uunnværlig informasjonskilde for sosiale og personlige aspekter av livene våre, og at kvalitative intervjuer er en effektiv måte for informanter å dele erfaringer på en rik og detaljert måte. Det at vår vitenskapsteoretiske posisjonering er innenfor sosialkonstruktivistisk perspektiv, der interaksjon mellom mennesker står i sentrum, er også med på å forsvare valget av intervjuer.

Ifølge Braun og Clarke (2022), vil en oftest ha en induktiv tilnærming til refleksiv tematisk analyse når en tar utgangspunkt i informantenes erfaringer og perspektiver, noe vi også hadde. Vi stilte svært åpne spørsmål innenfor vide temaer, som gjorde at informantene kunne dele sine erfaringer innenfor disse vide temaene og dermed komme inn på ulike interessante aspekter. På den måten ble temaene utviklet på bakgrunn av datainnsamlingen. Dette mener vi styrker studien vår, fordi hvilke erfaringer informantene har opplevd ikke kan defineres eller forutsees på forhånd, og en induktiv tilnærming åpner for muligheten til å oppdage uventede perspektiver som vi mener gir resultatene økt reliabilitet.

Det at vi innledningsvis hadde fem informanter, men valgte å rekruttere en ekstra etter analysen av de fem første, er også noe vi vil anse som en styrke for studien vår. Dette indikerer at vi tenkte nøye gjennom informasjonen vi fikk, og innså at vi ville ha noen flere erfaringer i henhold til forskningsspørsmålet. Slik Ryen (2002) hevder, er det ofte umulig å fastslå antall informanter før et forskningsprosjekt, og som regel vil en innse hvor mange informanter som er hensiktsmessig underveis som intervjuene finner sted. Det viktigste er å være åpen for å rekruttere flere dersom en finner det hensiktsmessig. I tillegg, mener vi det er en styrke at informantene er hentet fra fem forskjellige skoler. Dette medfører at ulike faktorer som fysiske rammer, kultur og skolens status ikke tar for mye fokus av resultatene, noe vi mener er gunstig i henhold til forskningsspørsmålet. Dette er faktorer som vi antok kan spille en rolle for hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har hatt med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving, og da fant vi det hensiktsmessig å få ulike perspektiver fra forskjellige skoler.

Noe vi derimot må være oppmerksomme på, og som må tas i betraktning i analysen av resultatene, er at vår egen bakgrunn og tidligere erfarte opplevelser kan ha en påvirkning på hvordan vi tolker informasjonen som blir gitt. Dette er noe særlig Braun og Clarke (2022) legger stor vekt på i sin beskrivelse av refleksiv tematisk analyse. I denne metoden for å analysere resultater, anerkjenner en intervjuerens betydning av tolkningene som blir gjort, og vi er derfor forsiktige med å være for bastante i diskusjonen vår. Ifølge Smith og Sparkes (2017) er det et stort problem ved intervju som forskningsmetode at intervjuerens rolle ikke anerkjennes i sluttrapporten, men vår refleksive analyse har forhåpentligvis sørget for at ikke rollen vår har blitt undervurdert i formidlingen av resultatene.

En annen svakhet kan være at vi ikke har erfaring med intervjuer fra tidligere, og det å intervju andre mennesker anses å være en vanskelig øvelse (Smith & Sparkes, 2017). Det krever gode egenskaper i form av å skape tillit, gode relasjoner, lytte og stille de riktige spørsmålene for å lede dialogen videre. Dalen (2011) hevder en må ha en viss erfaring for å bli en god intervjuer. Derfor var det særdeles viktig for oss å gjennomføre pilotintervju, ikke bare for å kvalitetssikre intervjuguiden, men også for å teste ut oss selv som intervjuere. Et godt pilotintervju forsterket rollen vår som intervjuere og ga oss en viktig erfaring av hvordan det er å intervju noen, men vi burde kanskje gjennomført enda flere pilotintervjuer for å optimalisere dette enda mer, ettersom vi ikke hadde erfaring fra tidligere.

Det er viktig å bygge tillit og trygghet hos informantene for å få dem til å dele detaljerte og ærlige erfaringer (Smith & Sparkes, 2017). Det kan være utfordrende å vite om det informantene sier faktisk reflekterer en sannhet, eller til en viss grad er konstruert, kanskje for å framstå bedre. Det å bygge tillit er derimot tidkrevende (Ryen, 2002), og det kan derfor anses som en svakhet at vi kun gjennomførte ett intervju med hver informant. Det er begrenset hvor god tillit en kan bygge med en informant i løpet av en (cirka) 45 minutters samtale, og med flere intervjuer kunne en gradvis fokusert på å øke tilliten og forståelsen mellom intervjuer og informant. Det at vi lot informantene tale relativt fritt rundt hvert tema kan derimot ha bidratt til å øke tryggheten, og dermed anses som en styrke. Samtidig, bidro dette til at vi fikk en del informasjon som var mindre relevant for forskningsspørsmålet vårt.

Det siste vi vil trekke fram som kan anses som en svakhet, er at validiteten av kvalitative forskningsintervjuer er problematisert (Dalen, 2011). Samtidig, hevder Dalen at det er mottakeren av informasjonen som bestemmer hvorvidt resultatet kan anvendes i andre

situasjoner eller ikke. Det betyr at utvalget vårt ikke nødvendigvis er representativt for kroppsøvingslærere generelt. Studiens ytre validitet er dermed noe begrenset, men det er likevel mye som tyder på at resultatene gir et relativt godt bilde av virkeligheten, sett i lys av tidligere forskning på temaet.

7.0 Avslutning

I denne oppgaven har vi undersøkt hvilke erfaringer kroppsøvingslærere har i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving, med utgangspunkt i tidligere forskning som antyder at elever med fysiske funksjonsnedsettelse blir marginalisert og ekskludert i faget. Gjennom individuelle, semistrukturerte intervjuer av seks kroppsøvingslærere, fikk vi en oversikt over de ulike erfaringene lærerne har med disse elevene.

Funnene våre indikerer at kroppsøvingslærere ønsker å tilrettelegge for elever med fysiske funksjonsnedsettelse, men at de synes det kan være veldig utfordrende. Mange peker på manglende opplæring i inkludering av elever med funksjonsnedsettelse, og uttrykker at de gjerne skulle hatt mer kompetanse på området og økt fokus på dette i lærerutdanningen sin. Det kommer også fram at informantene har veldig ulike erfaringer med tilgang på utstyr og tilstrekkelig plass, ofte som et resultat av skolens økonomiske status, samt at flere savner ekstra kroppsøvingslærere i kroppsøvingsundervisningen. De som derimot har rikelig med utstyr, gode fasiliteter og er flere lærere i undervisningen, virker også å ha bedre erfaringer og opplevelser med inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Det kan dessverre tyde på at tilfeldigheter i form av disse faktorene eksplisitt påvirker lærernes erfaringer med inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og dermed også kan spille en rolle for hvorvidt disse elevene føler seg inkludert og ivaretatt i kroppsøvingen.

Det er mye som tyder på at informantene våre er preget av en idretts- og aktivitetsdiskurs i kroppsøvingen. Slike diskurser påvirker hvordan lærere legger opp undervisningen sin, og gjenspeiles i utsagn som går på at lærerne ikke vil ta bort diverse idrettsaktiviteter fra kroppsøvingen, kun fordi de har én eller flere elever med en funksjonsnedsettelse. Dette indikerer en medisinsk forståelse av begrepet funksjonshemning, og er ifølge tidligere forskning den mest utbredte forståelsen blant kroppsøvingslærere i den norske skolen. Det er også en forståelse som kritiseres i en utdanningssammenheng, og står som en motsetning til den relasjonelle forståelsen, som ser ut til å fremme inkludering av vanskeligstilte elever i større grad. De sterke diskursene kan spille en stor rolle for hvorfor kroppsøvingfaget virker å møte på utfordringer i undervisningspraksisen i forhold til den nye læreplanen. Selv om informantene i studien vår sier kompetansemålene i LK20 i større grad enn LK06 legger til rette for at en kan tilpasse undervisningen for elever med fysiske funksjonsnedsettelse, er det flere som tilsynelatende sliter med å gjennomføre dette i praksis. Dette kan skyldes at

kroppsøvingslæreres egne, positive erfaringer med faget fra egen skolegang implisitt bidrar til fagets reproduksjon. Tendensen kan også være problematisk for elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og framstår som en hindring for å tilpasse undervisningen.

I tillegg viser studien vår at informantene er klar over hvilke aktiviteter som oppleves som utfordrende for elever med funksjonsnedsettelse, men uttrykker en bekymring rundt «de andre» (funksjonsfriske) elevene dersom de ikke får oppleve å ha disse, gjerne idrettslige, aktivitetene. Dette ser ut til å skyldes en tilsynelatende medisinsk forståelse av funksjonshemming og en sterk idrettsdiskurs, og som et resultat av dette, ser lærerne ut til å velge løsninger der elever med fysiske funksjonsnedsettelse segregeres fra den ordinære undervisningen. Denne praksisen står i kontrast til tidligere forskning som viser at elever med fysiske funksjonsnedsettelse selv ønsker å delta i kroppsøving sammen med resten av klassen, og kan bidra til at elevene føler seg krenket og ekskludert i faget.

Oppsummert kan vi si at kroppsøvingslærere ønsker å tilrettelegge undervisningen for å inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingstimene, men dette oppleves utfordrende i praksis av flere årsaker. Manglende kompetanse og opplæring i utdanningen, ulike rammefaktorer og en medisinsk forståelse av funksjonshemming, som forsterkes av en dominerende idretts- og aktivitetsdiskurs, er faktorer som gjør at tilpasset opplæring oppleves vanskelig i faget. Det er gjennomført en rekke studier som sier at elever med fysiske funksjonsnedsettelse marginaliseres i kroppsøvingsfaget, og at de ofte opplever en form for motvilje av kroppsøvingslæreren til å inkludere de i fellesskapet. Slike holdninger kan føre til at elever med funksjonsnedsettelse føler seg krenket og ekskludert. Vi mener likevel at store deler av disse holdningene kan skyldes manglende kompetanse, og tror at det bør rettes et ytterligere fokus på inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingslærerutdanningen, samt at diskursene som dominerer faget bør problematiseres. Den nye læreplanen har forsøkt å endre kroppsøvingsfaget til å bli et mindre idrettsrettet fag, men det kan virke som om mer må til for å endre fagets undervisningspraksis.

Vi vil si at oppgaven har praktisk relevans særlig for kroppsøvingslærere, skoleledere og lærerutdannere. Kroppsøvingslærerrollen virker å spille en sentral rolle for hvorvidt elever med fysiske funksjonsnedsettelse føler seg inkludert i kroppsøvingundervisningen, og lærernes holdninger ser ut til å ha en viktig betydning for de aktuelle elevenes motivasjon. Økt kompetanse om tilrettelegging for elever med fysiske funksjonsnedsettelse kan bidra til å

bedre holdningene blant kroppsøvingslærere, som igjen kan øke elevenes motivasjon og føre til en mer inkluderende undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget. Med andre ord kan det være hensiktsmessig å rette mer fokus på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i selve lærerutdanningen. Samtidig, ser vi at skoleledernes holdninger også kan påvirke lærernes forutsetninger for å lykkes med tilpasset opplæring. Tilgang på utstyr, lærerressurser og prioritering av kroppsøvingsfaget framstår som sentrale elementer i lærernes suksesshistorier med inkludering av elever med spesielle behov.

Litteraturliste

- Alfrey, L., & Jeanes, R. (2023). Challenging ableism and the “disability as problem” discourse: how initial teacher education can support the inclusion of students with a disability in physical education. *Sport, Education and Society*, 28(3), 286–299.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019698>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(13), 9-32.
<http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Augestad, Pål. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.
<http://hdl.handle.net/11250/2590013>
- Austvik, V. S. (2020). «Vanskelig å vurdere en som ikke kan gå»: Barn med Cerebral Parese og deres erfaringer med vurdering i kroppsøvingfaget. [Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet]. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.
<https://hdl.handle.net/10642/9190>
- Berg, E. (2023). Elever med funksjonsnedsettelse. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 208-226). Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). 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>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L. & Jenkinson, E. (2022). Doing reflexive thematic analysis. I S. Bager-Charleson & A. McBeath (Red.), *Supporting research in counselling and psychotherapy: Qualitative, quantitative, and mixed methods research* (s. 19-38). Springer International Publishing AG.
- 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 (u.å.). *Begreper og kunnskapsgrunnlag*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/statistikk-oganalyse/funksjonsnedsettelse/begreper-kunnskapsgrunnlag>.
- Burr, V. (2015). *Social constructionsim* (3. utg.). Routledge.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Espedalen, L. E., & Seippel, Ø. (2024). Dropout and social inequality: Young people's reasons for leaving organized sports. *Annals of Leisure Research*, 27(2), 197–214.
<https://doi.org/10.1080/11745398.2022.2070512>
- 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>
- Grue, J. (2011). Discourse analysis and disability: Some topics and issues. *Discourse & Society*, 22(5), 532–546. <https://doi.org/10.1177/0957926511405572>
- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193–206.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), Artikkel 13.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 619-632). Universitetsforlaget.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and selfefficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327.
<https://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving. I K. M. Moen & A. N. Jordet (red.), *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (s. 23-52). Cappelen Damm Akademisk.

- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: Som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2024). *Konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen-om-funksjonshemmedesrettigheter/id3021814/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- 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-ogprinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro0105?lang=nob>
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring: En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge, 11*(2), Artikkel 4. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Lambert, S. D. & Loiselle, C. G. (2008). Combining individual interviews and focus group to enhance data richness. *Journal of Advanced Nursing, 62*(2), 139-274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04559.x>
- Lyngstad, I. (2023). Anerkjennende kroppsøvingspraxis: Et aristotelisk perspektiv. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s.105-124). Cappelen Damm Akademisk.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 5*(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- McGrath, O., Crawford, S., & O’Sullivan, D. (2019). «It’s a challenge»: Post primary physical education teachers’ experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity, 12*(1), Artikkel 2. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.011>

- Moen, K. M., Aasland, E., & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i norsk kroppsøving. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 53–79). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. Trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-199807-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rugseth, G. (2021). Ett kroppsøvingfag – mangfoldige kropper. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 87-102). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2017). Interviews: Qualitative interviewing in the sport and exercise science. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (s. 103–123). Routledge.
- Standal, Ø. F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 14-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Strandheim, K. (2013). «Jeg kan følge med og kanskje lære meg det»: En kvalitativ studie med fokus på opplevelser av deltakelse og mestring i faget kroppsøving hos barn med funksjonsnedsettelse. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- 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]. Brage NIH. <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Svendby, E. B., & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: Narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.735200>
- Tinning, R. (2002). Engaging sidentopian perspectives on content knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 378–391. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.378>
- Trainor, L. R. & Bundon, A. (2021). Developing the craft: reflexive accounts of doing reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 13(5),

705-726. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1840423>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-ifagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsnytt. (2012, 21. september). *Spesialskolenes historie*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2019). Hvem kan og bør bli kroppsøvingslærere i Norge?: Ti lærerutdannere beskriver hindringer og muligheter for personer med fysiske funksjonsnedsettelse. I J. Skrede & E. E. Vinje (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 154-173). Cappelen Damm Akademisk.
- Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general Physical Education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242–263. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>
- Wendelborg, C., & Caspersen, J. (2023). Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad, & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 53-70). Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education: Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*. [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Brage NIH.
<http://hdl.handle.net/11250/2599239>
- Wilhelmsen, T. (2023). Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad, & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 27-52). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa230102>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»—En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingsfag: Noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole*, 32(1), 36-40.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kroppsøvlingslæreres erfaringer i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvlingslærere har i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Det er gjort en del forskning på hvordan elever med fysiske funksjonsnedsettelse oppfatter kroppsøvlingsfaget i skolen, men det er lite forskning i Norge som tar utgangspunkt i lærerens perspektiver. Derfor ønsker vi å intervjuer kroppsøvlingslærere i skolen, for å belyse ulike erfaringer de har i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Forskningsspørsmålet vi skal ta for oss i oppgaven, er *hvilke erfaringer har kroppsøvlingslærere i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av 6-8 kroppsøvlingslærere på 5-10 trinn i grunnskolen. Vi tar ikke hensyn til studiepoeng, stilling, fagkrets eller erfaring når vi rekrutterer informanter, men det kan være dere vil bli spurt om dette under intervjuet. Utvalget er kjønnsnøytralt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet individuelt av to studenter. Den ene studenten vil hovedsakelig observere intervjuet. Det vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil handle om hva slags erfaringer du har med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvlingsundervisningen din. Det vil bli tatt lydopptak av samtalen, som lagres på sikre opptakere tilsendt fra UiA. Intervjuet vil i etterkant transkriberes og anonymiseres. Informasjonen skal ikke kunne spores tilbake til deg eller skolen du er ansatt.

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.

Det er kun de to studentene som skriver oppgaven og veileder som vil ha tilgang til opplysningene dine. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang, blir datamaterialet lagret på en fysisk isolert maskinvare. Dataen transkriberes og anonymiseres i etterkant, og lydopptakene slettes deretter.

Verken du som blir intervjuet eller skolen du arbeider ved vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptakene slettes, men den anonymiserte transkriberingen vil lagres og vil kunne gjenbrukes til for eksempel forskning. Det vil ikke være mulig å spore tilbake hvor opplysningene stammer fra. Personopplysningene dine vil slettes.

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:

- Universitetet i Agder ved Tommy Haugen (tommy.haugen@uia.no)
- Student Lone Rasmussen (lone.ras@hotmail.com)
- Student Kristoffer Sørensen (kris.h.s@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no)

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

Tommy Haugen
(Forsker/veileder)
(Studenter)

Lone Rasmussen
Kristoffer Sørensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kroppsøvlingslæreres erfaringer i møte med elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir gjort opptak av intervjuet som lagres på en fysisk isolert maskinvare
- at datamaterialet anonymiseres og lagres etter prosjektslutt til eventuelle fremtidige formål

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema: Kroppsøvingslæreres erfaringer med elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsundervisning

Behandling av data: Intervjuene tas opp via lydopptak, og anonymiseres

Innhold

Informasjon om informantene

- Stilling
- Utdanning
- Antall år som kroppsøvingslærer - Hvorfor kroppsøvingslærer?

Hva kjennetegner god kroppsøvingsundervisning for deg?

- Periode
- Enkelttime

Erfaringer med fysiske funksjonsnedsettelse

- Forståelse av begrepet i forhold til gym
- Hvilke funksjonsnedsettelse
- Kunnskap om funksjonsnedsettelsene

Tilpasning for elever med fysiske funksjonsnedsettelse

- Tilpasset opplæring
- Metoder
- Innhold
- Ulike funksjonsnedsettelse
- Kompetanse

Potensielle utfordringer

- Rammer
- Elevgruppe
- Læringsmiljø
- Egen utdanning, erfaring
- Kunnskap om elevenes funksjonsnedsettelse

Vurdering av elever med funksjonsnedsettelse Hva

verdsetter du i vurderingsarbeidet?

Høy måloppnåelse for elever med fysiske funksjonsnedsettelse

Forholdet mellom kompetansemålene i faget og tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse

Annet

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

20.05.2024, 18:45



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

784701

Vurderingstype

Automatisk

Dato

28.10.2023

Tittel

Elever med fysiske funksjonsnedsettelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig Tommy

Haugen

Student

Kristoffer Sørensen

Prosjektperiode

01.12.2023 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/6526679d-97e9-4784-8f27-ac2ab5b31346/vurdering>

Side 1 av 2

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

20.05.2024, 18:47

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
-
-

Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 4: Godkjenning fra FEK



Lone Rasmussen

Tidspunkt for godkjenning: : 26/11/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsundervisningen - RITM0243762

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