

Inkludering av og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader i kroppsøvningsfaget

En kvalitativ studie av læreres erfaringer

Elisa Johnsen
Rikke Rosseland Østhassel

VEILEDER
Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2024
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

Når denne mastergraden nå er fullført, legger vi bak oss fem år ved Universitetet i Agder. Gjennom disse fem årene sitter vi igjen med mye ny kunnskap, erfaring og ikke minst uendelig mange opplevelser. Når studietiden er over ser vi frem til å fortsette å utvikle oss som lærere gjennom nye erfaringer og opplevelser. Samtidig som vi håper at vi gjennom et fellesskap kan bidra til at både andre lærere og elever kan få nytte av det vi sitter igjen med.

Vi har gjennom hele studietiden jobbet som lærervikarer ved siden av, og gjort så godt vi kan med å kombinere dette. Erfaringene vi har tilegnet oss gjennom jobb har likevel vært svært viktig for oss, både i for- og etterkant av masterprosessen. Vi er svært takknemlige for arbeidsplassene våre som har gitt oss denne muligheten. At de gjennom det siste året har vist forståelse i sammenheng med master og jobb har vært svært viktig for oss, og vi setter i tillegg pris på at kollegaer har bidratt i mange meningsfulle samtaler knyttet til prosjektet.

Selv om denne masteroppgaven er vårt selvstendige arbeid ønsker vi likevel å takke våre største støttespillere i prosessen. Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til vår veileder Tommy Haugen som har bidratt med gode tilbakemeldinger og oppmuntrende ord på veien. I tillegg til dette ønsker vi å takke informantene som stilte til intervju, uten deres tanker og erfaringer hadde vi aldri kunnet gjennomføre vår studie. Samtidig har kaffebaren på UiA og de flotte damene som jobber der vært gode å ha tilgjengelig på dager der det har vært behov for ekstra motivasjon.

Til slutt vil vi takke alle som har holdt ut med oss gjennom de siste månedene, både venner, familie og kjæreste. Dere har vært en uvurderlig støtte, oppmuntret oss gjennom vanskelige dager, og vært der for oss uansett hva.

Kristiansand, mai 2024

Elisa & Rikke

Sammendrag

En viktig del av skolens oppgave er å legge til rette for undervisning for elever uansett forutsetninger. Dette er noe styringsdokumenter i skolen legger vekt på, samtidig som at forskning viser at mange lærere opplever dette som utfordrende. I denne sammenheng blir kroppsøvningsfaget trukket frem som en arena hvor mange elever opplever manglende tilhørighet og inkludering, samtidig som at lærere opplever inkluderingen som utfordrende.

Hensikten med denne studien er å innhente informasjon og avdekke erfaring fra ulike lærere i kroppsøvningsfaget knyttet til inkludering av og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader. Dette innebærer erfaring knyttet til elever med tidsbegrensede skader sin deltakelse i ordinær undervisning. I denne sammenheng rettes det fokus mot lærernes praksis og handlinger innenfor ulike situasjoner, og på denne måten vil deres kunnskap og kompetanse på feltet også bli belyst.

Utvalget av informanter består av seks lærere med erfaring på feltet. Disse informantene har varierende grad av utdanning, arbeidserfaring og arbeidssted i Agder området. Datainnsamling er gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervju bygget på caser informantene har fått presentert.

Resultatene i denne studien viser at utfordringer knyttet til inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader er noe flere av informantene har vært lite bevisst på tidligere. Gjennom datainnsamlingen kommer det fram at lærernes manglende kunnskap og kompetanse på feltet resulterer i at disse elevene ofte faller utenfor den ordinære undervisningen. Dette fører til enkle løsninger som frarøver elevene den opplæringen de har krav på innenfor fellesskapet.

Nøkkelord: inkludering, tilrettelegging, tidsbegrensede skader, utfordringer, motivasjon, ekskludering

Abstract

An important part of the school's mission is to enable teaching for students regardless of their circumstances. This is highlighted in educational governance documents, and at the same time research shows that many teachers find this challenging. In this context, physical education is an arena where many students experience a lack of belonging and exclusion, and teachers find it challenging to include all students.

The purpose of this study is to gather information and reveal experiences from physical education teachers related to the inclusion of and adaptation for students with temporary injuries. This involves experiences regarding the participation of students with temporary injuries in regular education. In this context, the focus is directed towards the practices and actions of teachers in various situations, and in this way also shed light on their knowledge and competence in the field.

The sample of informants consists of six teachers with experiences in this field. These informants have varying levels of education, work experience, and workplaces in the Agder region. The data collection was conducted through semi-structured interviews based on cases presented to the informants.

The results of this study implies that challenges related to inclusion and adaptation for students with temporary injuries are something several of our informants have not been aware of before. Through data collection, it emerges that teachers' knowledge and competence in the field often result in these students being left out of regular education. This leads to simple solutions that deprive students of the education they are entitled to within the community in their classes.

Keywords: inclusion, adaptation, temporary injuries, challenges, motivation, exclusion

Redegjørelse for samarbeid

I løpet av denne studien har vi hele tiden samarbeidet med både datainnsamling, analyse, diskusjon og litteratur. Vi har så langt det lar seg gjøre, alltid skrevet sammen, og kontinuerlig reflektert og diskutert underveis gjennom hele prosessen.

Begge har i denne prosessen dermed bidratt stort både innenfor ideen til studien, planlegging, litteraturgjennomgang, datainnsamling, transkripsjon, tolkning av data, dataanalyse og diskusjon. Samtidig er all tekst innenfor studien produsert av oss begge gjennom godt samarbeid. Arbeidsfordelingen har på denne måten vært jevnt fordelt, og vi har bidratt på lik linje gjennom hele studien.

Vi har begge lest gjennom og godkjent det endelige resultatet av studien.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Hensikten med studien	3
2.0 Studiens kontekst	5
2.1 Opplæringsloven	5
2.2 Overordnet del av læreplanen	6
2.3 Kompetansemål etter 10.trinn.....	6
2.3.1 Organisering av undervisning.....	7
3.0 Teori og tidligere forskning	8
3.1 Inkluderingsbegrepet.....	8
3.2 Diskursteori og klasseledelse	10
3.3 Motivasjon	11
3.4 Funksjonsnedsettelse	13
4.0 Metode	15
4.1 Valg av metode.....	15
4.2 Utarbeidelse av intervjuguide/caser.....	17
4.2.1 Caser	18
4.2.2 Oppfølgingsspørsmål.....	19
4.3 Utvalg	20
4.4 Datainnsamling	21
4.4.1 Gjennomføring av intervju	21
4.4.2 Transkribering.....	22
4.5 Dataanalyse	22
4.5.1 Seks faser.....	23
4.5.2 Fallgruver	25
4.6 Etiske overveielser.....	25
4.6.1 Informasjon og samtykke.....	26
4.6.2 Krav på privatliv	27
4.6.3 Krav på å bli korrekt gjengitt.....	27
4.7 Validitet og reliabilitet.....	28
4.7.1 Validitet	28
4.7.2 Reliabilitet.....	29
5.0 Resultat og diskusjon	30
5.1 “De skal få lov å være litt skadet”	30
5.1.1 Funn	30
5.1.2 Diskusjon.....	34
5.2 “Løsningene vil være forskjellige alt ettersom hvilken person som kommer til meg” ..	35

5.2.1 Funn	35
5.2.2 Diskusjon.....	38
5.3 “Det er alltid noe man kan gjøre”	40
5.3.1 Funn	40
5.3.2 Diskusjon.....	42
5.4 “Det kommer 30stk, og du har forberedt noe».....	44
5.4.1 Funn	44
5.4.2 Diskusjon.....	47
5.5 Overordnet diskusjon	49
6.0 Styrker og svakheter ved studien.....	52
7.0 Avslutning	55
7.1 Veien videre.....	55
7.2 Oppsummering.....	56
8.0 Litteraturliste	57
9.0 Vedlegg	63
9.1 Vedlegg 1 - Samtykkeskjema/Informasjonsskriv.....	63
9.2 Vedlegg 2 – godkjenning fra Sikt.....	67
9.3 Vedlegg 3 – godkjenning fra FEK.....	68

1.0 Introduksjon

I dagens samfunn rettes det mye fokus mot barn og unges fysiske og psykiske helse, og sammenhengen mellom disse. Williamson med kollegaer (2001) sin forskning viser at barn som er i fysisk aktivitet generelt opplever bedre humør og selvbilde, samt bedre fysisk og psykisk velvære. Ommundsen (2000) trekker også frem viktigheten av fysisk aktivitet relatert til godt psykisk velvære og overskudd, og at fysisk aktivitet også bidrar til et bedre selvbilde blant barn og unge. Disse funnene bygger på en tanke om at fysisk aktivitet er et viktig bidrag for utvikling av godt psykisk og fysisk velvære.

Skolen er et samfunnsorgan som har i oppdrag gjennom formålsparagrafen å uttrykke verdier for å samle Norge som samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Forskningen som legger frem at fysisk aktivitet bidrar positivt for barn og unge er derfor relevant i skolekontekst (Williamson et al., 2001; Ommundsen, 2000), og kan knyttes sammen med kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier som skal bidra til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal gjennom faget få mulighet til å være fysisk aktive ut fra egne forutsetninger, og lære å bruke kroppen på ulike måter, både alene og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Tidligere forskning viser at det å bli ansett og vurdert som en “flink” elev i kroppsøving krever at elevene viser gode ferdigheter innen idrettsaktiviteter og fysiske resultater (Aasland et al., 2020). Noe som videre kan påvirke undervisningens praksis. Dersom vi ser på kroppsøvingsfagets formål, sammen med opplærings verdigrunnlag, ser vi derimot flere og andre viktige verdier som skal være grunnlag for undervisningens oppbygging og formål. Kroppsøvingsfaget skal hjelpe elevene til å utvikle kompetanse, ferdigheter og egenskaper som ruste elevene til å leve, lære og arbeide i en kompleks samtid og framtid sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom kroppsøvingsfaget får elevene mulighet til å utvikle seg i et demokratisk fellesskap, og ulike aktiviteter er en del av en felles danning og identitetsskaping i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For at kroppsøvingsfaget skal kunne oppfylle sitt formål er det derfor avgjørende at elevene deltar i undervisningen og fellesskapet. Likevel viser forskning at ulike elevgrupper ikke deltar eller kun delvis deltar i den ordinære undervisningen (Lagestad & Mestad, 2018; Lagestad et al., 2015; Lagestad et al., 2017). Det er flere faktorer som kan virke inn på deltakelse i

undervisningen. Dette innebærer blant annet trivsel, motivasjon, elevenes kulturelle bakgrunn og individuelle forutsetninger (Hagen et al., 2014; Lagestad & Mestad, 2018). Videre kan dette medføre utfordringer for aktiv læring, og noen elever kan derfor risikere å bli fraværende i undervisningen. Dette kan innebære at elevene selv trekker seg unna på grunn av frykt for å ikke mestre aktiviteten, men også at elevene ikke er i stand til å delta (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I slike situasjoner vil derfor kunnskapen og erfaringen læreren har knyttet til tilpasset opplæring være svært viktig (Opplæringslova, 1998). Mulige hindringer for aktiv læring vil for eksempel kunne være funksjonsnedsettelse, sykdom eller tidsbegrensede skader. Disse hindringene gir potensielle utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, tilhørighet og læring. Noe som igjen kan påvirke elevens motivasjon og evne til deltakelse (Bachmann & Haug, 2006).

Teori innenfor kroppsøvingfaget viser at tilrettelegging for alle elever ofte er en utfordring knyttet til flere ulike faktorer som tid, utstyr, kunnskap og kompetanse (Standal & Rugseth, 2021, s. 93). Dette ser vi til tross for at det er lærerens ansvar å tilrettelegge for alle elever slik at elevene deltar i undervisningen. Styringsdokumentene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019) retter også fokus mot elevenes evne til å anerkjenne hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Tidligere forskning viser tydelig at det er en utfordring knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget, og det pekes på at mange elever opplever å ikke føle seg inkludert i timene (Bredahl, 2013; Alfrey & Jeanes, 2023).

I denne studien vil fokuset rettes mot skader, som vi videre har valgt å begrense til tidsbegrensede skader. Dermed står dette begrepet svært sentralt, og det vil derfor være relevant for studien og videre forskning å definere hva en tidsbegrenset skade innebærer. Ifølge Ohm med kollegaer (2022) er en skade et resultat av en hendelse som gir en akutt eller plutselig kjenning på kroppens fysiske faktorer, og oppstår nesten umiddelbart etter kontakt med den påvirkende faktoren. Skader kan vare i ulike lengde, alt fra at det går over i løpet av en dag, til at de varer livet ut. I denne sammenheng kunne det også vært relevant å trekke inn sykdom som en del av studien, da dette også er noe som påvirker eleven innenfor en kort periode. For å begrense studien har vi i vår forskning derimot valgt å legge vekt på elever med skader som går over innenfor en viss tidsramme. Vi har valgt å begrense tidsrammen til en periode som vil gå over i løpet av et skoleår. Denne begrensningen har vi gjort på bakgrunn av at det i løpet av denne perioden vil ha innvirkning på både elevens utvikling, læring og eventuell vurdering, selv om skaden ikke kategoriseres som kronisk. I forbindelse med vurdering vil grunnlaget for

dette være utfordrende dersom skaden varer i en periode som gir lite vurderingsgrunnlag eller gir behov for varig tilrettelegging, noe som også setter grunnlag for vårt valg av tidsperiode. Ved hjelp av denne avgrensningen vil vi i denne forskningen skille en tidsbegrenset skade fra en varig skade, funksjonsnedsettelse eller skade som varer forbi elevenes skolegang.

Vi har i denne studien valgt å inkludere et kapittel som omhandler styringsdokumentene i skolen, altså opplæringsloven, kompetansemål og overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998). Dette er gjort på bakgrunn av at disse sier noe om hvordan undervisning skal gjennomføres, og hvilke rettigheter elever har innenfor dette. Alle disse styringsdokumentene sier også noe om tilpasset opplæring og inkludering, som er et sentralt tema innenfor vår studie.

Vi har i tillegg til studiens kontekst sett på teori- og tidligere forskning, der temaet knyttes opp mot inkludering, diskursteori, klasseledelse og funksjonsnedsettelse. Det belyses teori på hva inkludering i skolen innebærer (Qvortrup & Qvortrup, 2018; Standal & Rugseth, 2015; UNESCO, 1994; Utdanningsdirektoratet, 2022), samtidig som at diskursteori og tankene om en idretts- og helse preget diskurs på mange måter styrer kroppsøvfaget, og dermed lærerens klasseledelse (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland, et al., 2020). Etter det vi kjenner til er det manglende forskning som fokuserer på begrepet “tidsbegrenset skade”. På bakgrunn av dette har vi valgt å knytte tidsbegrensede skader opp mot tidligere forskning om funksjonsnedsettelse. Teori og tidligere forskning skal i denne sammenheng dermed hjelpe oss å knytte relevanse til studiens hensikt.

1.1 Hensikten med studien

Forskning viser at lærere ofte opplever at det er utfordrende å tilpasse for elever utenfor den “normale” gruppen (Alfrey & Jeanes, 2023; NAKU, 2022; Overton et al., 2017). Videre kan dette gjerne ende med at elever ofte får alternative opplegg som ikke samsvarer med kroppsøvfagets styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Forskning viser også at elever med begrenset funksjon ofte ikke får tilpasset undervisningen til deres behov, og at de blir satt på sidelinjen istedenfor å få tilrettelagte opplegg (Belley-Ranger et al, 2016). På bakgrunn av det overnevnte bygger denne studien videre på en tanke om at det er vanskelig å vite om elever med tidsbegrensede skader får den tilpasningen de har krav på, slik at de blir tilstrekkelig inkludert i ordinær undervisning.

Vår studie bygger dermed på tankene rundt manglende forskning og utfordringene ved å gjennomføre undervisningen slik styringsdokumentene tilsier. I denne forskningen ønsker vi å sette søkelys på problematikken rundt elever med tidsbegrensede skader ved hjelp av lærernes erfaringer, slik at denne tilretteleggingen samsvarer med kravet om inkludering og tilpasset opplæring for alle. Lærerens erfaringer innebærer i denne sammenheng hva de har opplevd og gjort i deres periode som lærer. Ved hjelp av tidligere forskning og teori, vil vi rette fokus mot inkludering, tilpasset opplæring og undervisningspraksis innenfor kroppsøvningsfaget, og hvordan dette eventuelt kan forbedres. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke læreres erfaringer knyttet til elever som har/får tidsbegrensede skader, og hvordan de hensiktsmessig tilrettelegger og inkluderer disse elevene i kroppsøvningsundervisningen.

Studiens hensikt blir dermed å undersøke *“Hvilke erfaringer har lærere knyttet til inkludering av og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader?”*.

2.0 Studiens kontekst

Noe som står sentralt innenfor vår studie er styringsdokumenter og hva disse sier om tilpasset opplæring i skolen. Både i opplæringsloven (1998) og læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekkes det frem at inkludering i kroppsøvfaget er en viktig del av undervisningen. I skolen tar man utgangspunkt i disse styringsdokumentene for å legge til rette for best mulig utdanning for alle elever, uansett forutsetninger. Å tilpasse opplæringen innebærer å legge til rette slik at alle elever får utbytte av undervisningen, dette kan gjøres gjennom å bruke ulike arenaer, ressurser, aktiviteter og gjennom ulike vurderingsformer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Både opplæringsloven, overordnet del av læreplanen og kompetansemål etter 10.trinn sier noe om retten elevene har til tilpasset opplæring og tilrettelegging for alle i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998). I dette kapitlet skal vi se på ulike styringsdokumenter i skolen, og hva disse sier om tilrettelegging og tilpasset opplæring.

2.1 Opplæringsloven

Med tanke på at tilpasset opplæring og følelsen av tilhørighet henger tett sammen (Bachmann & Haug, 2006), er det sentralt at elevene får den opplæringen de har krav på. Opplæringsloven (1998) er utarbeidet for å skape best mulig undervisning for alle elever, og handler i all hovedsak om hvilke krav og rettigheter elevene har. Paragraf 1-3 i opplæringsloven sier at alle elever har rett på tilpasset opplæring, og at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger (Opplæringslova, 1998).

Opplæringsloven er en viktig og sentral lov som skal sikre elevenes læring og utvikling i skolen gjennom tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2022, s. 1) forklarer som nevnt tidligere at tilpasset opplæring “(...) betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen”. I forbindelse med vår problemstilling setter loven om tilpasset opplæring krav til at lærere tilrettelegger for elever med tidsbegrensede skader. Denne tilpasningen er ifølge Utdanningsdirektoratet (2022) ingen individuell rett som kun omhandler den enkelte elev, men lærerne skal gjøre varierte tilpasninger i elevgruppen slik at alle elever opplever en tilhørighet i fellesskapet. Slik vi ser det setter loven også krav til at tilpasningene som gjøres, i forbindelse med elevenes forutsetninger på bakgrunn av en tidsbegrenset skade, skal være tilrettelagt

innenfor hvert enkelt fag. Ved dette mener vi at dersom en elev har en tidsbegrenset skade som setter begrensninger for hva eleven kan være med på i kroppsøvingsfaget, skal læreren gjøre tilpasninger i kroppsøvingen som er hensiktsmessige for å nå målene i læreplanen. Opplæringsloven setter altså krav til at lærerne tilpasser undervisningen slik at elevene får mulighet til å oppnå kompetansemålene i faget, samtidig som disse tilpasningene skal gjøres slik at elevene blir inkludert i fellesskapet.

2.2 Overordnet del av læreplanen

Overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremmer en tanke om at alle elever skal føle seg sett og oppleve mestring i undervisningen. Her rettes det også fokus mot tilpasning innenfor fellesskapet, et inkluderende læringsmiljø og læring for alle. Dette er tanker som har sammenheng innenfor vår forskning, da deltakelse i undervisning sammen med andre er et sentralt tema innenfor tilrettelegging. Lærerne har dermed en viktig oppgave i å planlegge undervisningen slik at den blir mest mulig hensiktsmessig for alle elever, og dermed bidrar til utvikling og læring. Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekker også frem at lærerne har en viktig oppgave i å veilede elevene til å selv kunne vurdere egen utvikling, og klare å sette seg egne mål og bidra innenfor egen læring. Dette er også sentralt innenfor vurderingen i perioder der elevenes deltakelse kan være begrenset, og lærerne må dermed være tydelig angående forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg til dette retter overordnet del fokus mot at opplæringen skal bidra til elevenes fulle dannelse som menneske, og trekker her frem at dette skjer gjennom opplevelser og erfaringer i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3 Kompetansemål etter 10.trinn

Opplæringsloven (1998) legger til rette for en tilpasset undervisning, hvor elevene blir inkludert i fellesskapet. Ved slike tilpasninger i undervisningen er det avgjørende at undervisningen ikke setter en stopper for mangfoldet av elevenes læring og utvikling. Alle elevene skal ha lik mulighet for å oppnå kompetansemålene. Samtidig skal elevene utvikle evnen til samarbeid, forståelse og respekt for hverandre, og faget skal “stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene etter 10.trinn i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) retter fokus mot elevenes evne til å anerkjenne alle elever uansett forutsetninger og evne

til å tilrettelegge for aktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom, noe som er sentralt både innenfor kroppsøvingsfagets fagrelevans og sentrale verdier. Elevene skal altså kunne “planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom”, “anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger” og “bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette retter søkelyset mot utvikling av kunnskap knyttet til tilrettelegging ved sykdom og skader hos elevene. Samtidig gir det mulighet for å inkludere elevene i arbeidet med tilrettelegging og tilpasning for elever med disse utfordringene.

2.3.1 Organisering av undervisning

I sammenheng med redegjørelsene nevnt i avsnittene over angående styringsdokumenter er en annen viktig faktor i forbindelse med elevenes opplevelse og tilrettelegging av undervisningen hvordan undervisningen faktisk gjennomføres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan innebære hvor variert opplegget er, men også hvordan undervisningen i all hovedsak organiseres. Lærere er forpliktet ved lov å tilrettelegge for elevene i undervisningen (Opplæringslova, 1998). Fitzgerald (2005, sitert i Standal & Rugseth, 2021, s. 135) har gjort en undersøkelse på elever med funksjonshemning, og deres erfaring med kroppsøving i England. Undersøkelsen viser at elevene opplevde at lærerens undervisning la stor vekt på tradisjonelle idretter og aktiviteter, og at elevenes bevegelseshabitus ikke ble verdsatt (Fitzgerald, 2005, sitert i Standal & Rugseth, 2015, s.135). Deltakelse i kroppsøvingsfaget er en viktig forutsetning for elevens læring, utvikling og tilhørighet. Elever som ikke får mulighet til å delta i kroppsøvingsfaget grunnet manglende inkludering og tilretteleggelse vil derfor miste en viktig del av opplæringen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at elevene skal få den tilpasningen de har krav på og trenger for å bli inkludert og ha en tilhørighet i gruppen, mener vi at undervisningen må planlegges med det Standal og Rugseth (2015) kaller for en bred forståelse, som innebærer at det er mange faktorer å ta hensyn til. Kroppsøvingslæreren må tilrettelegge for læringsaktiviteter, arbeidsmåter og vurderingsformer slik at alle elevene, og gruppen generelt, blir ivaretatt og får best mulig læringsutbytte (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 173). En slik bred forståelse er også sentralt i møte med elever med tidsbegrensede skader, da dette øker mulighetene for tilrettelegging.

3.0 Teori og tidligere forskning

I denne studien rettes fokuset i den teoretiske rammen mot inkluderingsbegrepet, diskursteori, klasseledelse, motivasjon og funksjonsnedsettelse. Gjennom teoridelen vil vi også trekke inn tidligere forskning på de aktuelle områdene. Vi ser på det som svært relevant å definere hva inkludering og tilrettelegging i kroppsøvfingsfaget innebærer for å kunne drøfte hvordan dette gjøres i praksis. Samtidig trekkes klasseledelse og diskursteori inn for å få et innblikk i teori innenfor dette. Elevenes motivasjon og betydningen av gode relasjoner er også sentrale faktorer som påvirker lærerens tilrettelegging. I tillegg vil vi til slutt se på tidligere forskning innenfor funksjonsnedsettelse, og hvordan dette har en sammenheng med tidsbegrensede skader.

3.1 Inkluderingsbegrepet

Skoler i Norge har et ansvar for å realisere idealene om inkluderende opplæring. Definisjonen av inkluderende læringsmiljø oppstår som et resultat av flere verdier, prosesser og erfaringer. Et viktig fokusområde innen inkluderende opplæring er læringsmiljøet (Haug, 2020). For å kunne forske på tilrettelegging og inkludering i kroppsøving er det relevant å definere hva inkluderingsbegrepet egentlig innebærer. Utdanningsdirektoratet (2022) trekker frem at alle elever i skolen skal ha tilhørighet i en klasse og ta en del i fellesskapet. Dette setter krav til at skolen bidrar til et inkluderende fellesskap hvor alle elever har mulighet til å utvikle seg og lære gjennom et sosialt og faglig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). Utdanningsdirektoratet (2022) forklarer at inkludering er viktig for at mangfoldet av elever skal bli anerkjent og verdsatt, samtidig som elevene skal kunne se mangfoldet som en berikelse og en ressurs. I dette underkapittelet vil inkluderingsbegrepet presenteres, med utgangspunkt i ulike situasjoner knyttet til skole og undervisning. Vi møter derimot ulike forståelser innenfor hva inkludering egentlig innebærer, og vil derfor ta utgangspunkt i to definisjoner som presenterer ulike forståelser av dette.

Standal og Rugseth (2015, s. 15) trekker frem salamanca-erklæringen som en viktig del av å forstå hva inkludering handler om. Salamanca-erklæringen handler om at alle elever i skolen skal være inkludert, og at man skal jobbe mot en skole for alle (UNESCO, 1994). Denne erklæringen bygger spesielt på inkludering av elever med spesielle behov, men gjelder også for alle elever generelt i skolen. Her påpekes det at alle elever er unike, og har ulike interesser, evner og behov. Uansett forutsetninger har likevel alle elever rett på utdanning og muligheten

til å oppnå læring (UNESCO, 1994). Med utgangspunkt i salamanca-erklæringen kan man bygge videre på tanken om at inkludering handler om mer enn å bare tilrettelegge for enkeltelever eller grupper, men at inkluderingen skal gjennomføres på en generell basis. Dette innebærer at undervisningsopplegg uansett skal være lagt opp til å alltid ta hensyn til og tilrettelegge for alle elever (Standal & Rugseth, 2015, s. 16). Standal og Rugseth (2015, s. 16) er opptatt av at undervisningen handler om mer enn bare å være tilstede, der elevene også skal føle at de bidrar til fellesskapet gjennom deltakelse og læring. Inkludering i kroppsøving kjennetegnes i Standal og Rugseth (2015, s. 17) sin forståelse med at undervisningen er lagt opp slik at den tar hensyn til alle elever, og at det dreier seg om mer enn bare tilrettelegging for elever innenfor ulike grupper.

Tidligere antagelser formidler tanken om at inkludering handler om elever med spesielle behov, men Qvortrup og Qvortrup (2018) argumenterer også for at inkludering skal behandles som et fenomen som gjelder for alle barn. Skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som videre legger ansvaret hos lærerne. Qvortrup og Qvortrup (2018) presenterer tre dimensjoner av inkludering: nivåer av inkludering, ulike typer sosiale fellesskap både i og utenfor skolen, og ulike grader av inkludering og ekskludering i fellesskap. Disse bygger på en tanke om at et barn aldri er helt inkludert eller ekskludert, men at de er inkludert eller ekskludert i de ulike fellesskapene i ulik grad, noe som også gjelder i skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Tankene innenfor dette temaet er relevante for forskning generelt, da det berører ulike aspekter av inkludering i undervisningen. Dataene som samles inn, kan gi innsikt i ulike tilnærminger til inkludering, og graden av tilrettelegging kan variere betydelig. Dette er et sentralt tema som blir presentert i artikkelen til Qvortrup og Qvortrup (2018).

For at elevene skal kunne få mulighet til å være en del av fellesskapet er det avgjørende at lærerne legger til rette for at elevene er fysisk med i undervisningen. Dette gjenspeiler Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt første av tre nivåer som de mener bør vurderes i forbindelse med definisjonen av inkludering.

1. Det numeriske nivået: Er eleven fysisk inkludert i fellesskapet?
2. Det sosiale nivået: Er eleven sosialt aktiv i fellesskapet?
3. Det psykologiske nivået: Oppfatter eleven seg selv som anerkjent av andre medlemmer av fellesskapet? Er det en følelse av skoletilhørighet?

(Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Ved disse nivåene og spørsmålene som grunnlag for et inkluderende læringsmiljø er det avgjørende at læreren er bevisst på sine valg i forbindelse med kroppsøvningsfaget der uforutsette situasjoner krever endring i den planlagte og/eller fremtidige undervisningen.

3.2 Diskursteori og klasseledelse

Hvordan læreren velger å undervise i kroppsøvningsfaget har rot i lærerens diskursive holdning og tenkemåte. Begrepet diskurs blir ifølge Börjesson (2003, sitert i Aasland & Haugen, 2024, s. 77) antatt å være en tolkningsramme som gjør at handlinger og måter å snakke på framstår meningsfulle, normale og logiske. I forbindelse med inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader, vil diskurser som har innflytelse i og på kroppsøvningsfaget ha betydning for hvordan elevene blir tilrettelagt for, og hvor mye elevene blir inkludert i den ordinære undervisningen.

Tidligere forskning viser at helse- og idrettsdiskurser har en stor plass i kroppsøvningsundervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2020). Innflytelse av disse diskursene kjennetegnes ved at undervisningen er planlagt slik at elevene er i mest mulig fysisk aktivitet i løpet av timen (Kretchmar, 2006). Öhman og Quennerstedt (2008) nevner også helsediskurs som en faktor som preger undervisningen. Disse tankene innebærer en undervisning der lærere legger vekt på krevende fysisk aktivitet. Dette gjør at undervisningsinnholdet blir dominert av trenings- og idrettsaktiviteter, hvor formålet er å bli mest mulig svett, eller være i mest mulig aktivitet. I sammenheng med vår studie vil denne diskursen gi utfall for elevene med tidsbegrensede skader ettersom at disse skadene gir mindre gode forutsetninger for stor aktivitet. Dersom en elev er preget av en skade, vil ikke den aktuelle eleven kunne oppnå de målene som læreren har satt for timen.

Ifølge Aasland og Haugen (2024, s. 78) vil det stilles andre kriterier enn elevens fysiske aktivitetsnivå dersom læreren primært bruker begreper, tenkning og praksiser fra en utdanningsdiskurs i sin undervisning og klasseledelse. En slik diskurs tar utgangspunkt i læreplanen og elevens læring i forbindelse med planlegging og utførelse av undervisningen. Denne diskursen legger derfor til rette for argumentasjonen til Ennis (2014), som sier at målet med kroppsøvingfaget er elevenes læring.

Aasland og Haugen (2024, s. 90) argumenter for at undervisningspraksisene som var preget av utdanningsdiskurser samsvarer bedre med intensjonen i den nye læreplanen enn det helse- og idrettsdiskurser gjør. En slik undervisningspraksis legger til rette for elevmedvirkning, øving og å skape og samspille i ulike bevegelsesaktiviteter (Aasland & Haugen, 2024, s. 90). Derfor vil det i forbindelse med læreres erfaringer med tilrettelegging og inkludering av elever med tidsbegrensede skader, ved en slik tilnærming til kroppsøvingfaget, være grunnlag for god tilrettelegging og inkludering for elevene ettersom at elevenes læring og utvikling står i fokus.

3.3 Motivasjon

For at elever skal oppleve god læring og utvikling i skolen er det en forutsetning at elevene er motivert for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 9). Ryan og Deci (2000) står bak selvbestemmelsesteorien, og fokuserer på hvilken type motivasjon mennesket har. I forbindelse med dette skilles det mellom indre- og ytre motivasjon. Indre motivasjon for å gjøre læringsarbeid i skolen utføres fordi eleven opplever læringsaktivitetene tilfredsstillende, interessant og gir glede (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 66). Ytre motivasjon for læringsarbeidet oppstår i form av at bakgrunnen for gjennomføringen av læringsaktiviteten ligger i andre tilfredsstillende behov enn selve læringen. Dette kan ligge i motivasjon for ros eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 66). Ryan og Deci (2000) har valgt å dele den ytre motivasjonen opp i ytterligere to deler: kontrollert motivasjon og autonom motivasjon. Den kontrollerte motivasjonen er styrt av påbud, tvang eller følelsen av å ikke ha noe annet valg (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 67). Den autonome motivasjon styres av at man utfører aktiviteten fordi det ligger en grunnleggende verdi eller behov hos eleven som gir dem motivasjon til å utføre (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s.67). Her vil ikke eleven nødvendigvis ha noen interesse eller glede av å utføre aktiviteten, men utfører likevel fordi de selv ser verdien av å utføre (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 67). Ryan og Deci (2000) har funnet ut at indre og ytre motivasjon fremmes når tre grunnleggende behov blir tilfredsstilt. Behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for

tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Det er avgjørende at læreren prøver å legge til rette for at elevene får tilfredsstilt disse behovene.

Motivasjon er individuelt fra elev til elev, og kjennskap til elevenes ulike behov og forutsetninger sammen med relasjonen til elevene er en faktor som har stor betydning for lærerens handlinger i situasjonen. Skolen, klasserommet og i forbindelse med denne studien, gymsalen, er en arena hvor elever og lærere må forholde seg til hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94). Skaalvik og Skaalvik (2020, s. 94) skiller mellom den indre og ytre dimensjonen. For at elevene skal få oppfylt behovet for autonomi og kompetanse ligger det en forutsetning om følelsen av tilhørighet. De ansatte på skolen skal legge til rette for at elevene blir møtt med respekt, vennlighet, inkludering og forståelse av andre på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94). Videre skal de legge til rette for at elevene får delta i både faglige aktiviteter og i lek sammen med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94), noe som er avgjørende for å kunne bidra til elevenes følelse av tilhørighet. Opplevelsen eleven har i forhold til dette er det som kalles for den indre dimensjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94). Derfor ville det være et skille mellom hva menneskene gjør, og hvordan eleven faktisk opplever møtet med andre på disse arenaene.

Lærerens arbeid i møte med eleven kan være avgjørende for elevenes opplevelse av tilhørighet og videre motivasjon i læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94-97). Derfor vil lærerens relasjonsbygging være en sentral del av lærerens kunnskapsbase (Skrøvset et al., 2017, s. 25). Moen med kollegaer (2019) forsket på omsorgsfull undervisning i kroppsøving. De har kommet fram til at gode relasjoner er en komplisert prosess som er bygget opp av flere elementer. For å utvikle gode relasjoner må læreren dermed ha kunnskap om sine elever på samfunns-, gruppe- og personlig nivå. De må kunne reflektere over de individuelle, miljømessige og relasjonelle aspektene i prosessen med å bygge gode relasjoner, og de må gjennomføre omsorgsfulle undervisningsstrategier som tar hensyn til elevene (Moen et al., 2019). Lyngstad (2014) har undersøkt lærerens sosiale kontakt med elever i kroppsøving i forbindelse med svømmeundervisning. Funnene viser at elevene blir sett av læreren i en felles historie som er konstruert gjennom opplevelser og erfaringer, og gir en felles forståelse av undervisningens praksis (Lyngstad, 2014). Skrøvset med kollegaer (2017, s. 30) sier at virkelighetsbildet som er konstruert fra lærernes og elevens perspektiv vil bidra til innsikt og kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev. Samtidig viser forskning gjort av Lagestad med kollegaer (2018) at elever i bedre fysisk form opplever større grad av å bli sett av læreren, og

Aasland med kollegaer (2020) forklarer at elever med gode fysiske- og idrettslige ferdigheter blir ansett og vurdert som «flinkere» elever. Dersom elever ikke opplever å bli sett av kroppsøvingslæreren, vil tillitsforholdet og relasjonen mellom dem bli svekket.

I artikkelen til Ennis (2014) og hennes forskning på kroppsøving i USA presenteres det også at elevers synspunkter og støtte er avgjørende for hvor villige kroppsøvingslærere er til å gjennomføre endringer i undervisningen. I denne sammenheng blir det lagt fokus på at det for lærere er lettere å organisere en passende undervisning dersom elevene viser innsats og vilje til å delta. Samtidig blir det presentert at elevene som trives med ballsport og fysisk aktivitet ofte er de som viser seg mest frem, og at lærere ofte uttrykker at disse elevene er enklest å forholde seg til (Ennis, 1996, sitert i Ennis, 2014). Dette kan man også se i sammenheng med helse- og idrettsdiskursen som preger faget, som nevnt i 3.2, noe som kan føre til at lærere velger å fortsette med denne type undervisning for å tilfredsstille de aktive elevene.

3.4 Funksjonsnedsettelse

For å styrke grunnlaget for vår forskning ønsker vi å trekke inn tidligere studier på området. Vi retter da vår oppmerksomhet mot funksjonsnedsettelse, da dette er et område som har mer tilgjengelig forskning. Vi ser en naturlig kobling mellom dette feltet og vårt forsknings-spørsmål, da tidligere forskning indikerer utfordringer knyttet til tilpasning og inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Dette gjøres da vi opplever mangel på tilgjengelig forskning innenfor vårt tema, men ønsker å knytte linjer på andre måter. Derfor vil vi i vår forskning undersøke eksisterende litteratur om funksjonsnedsettelse.

Tidligere forskning belyser at inkludering for elever med funksjonsnedsettelse er en utfordring i kroppsøvingstimene (Alfrey & Jeanes, 2023; NAKU, 2022; Overton et al., 2017). I Overton med kollegaer (2017) blir det også nevnt at man er lite kjent med hvordan inkludering av elever med funksjonsnedsettelse faktisk gjennomføres, og at kunnskapen rundt dette kan økes. I denne sammenheng blir det også trukket frem elevenes muligheter til å føle på utfordringer og mestring, og at dette er noe som står sentralt i undervisningen (Overton et al., 2017). Alfrey og Jeanes (2023), trekker også frem at elever med nedsatt funksjonsevne opplever å bli ekskludert fra undervisningen, og at lærere ikke har nok kunnskap om hvordan tilrettelegge. I denne artikkelen blir fokuset rettet mot lærernes kompetanse, og at å øke denne kompetansen står svært sentralt i utviklingen av tilrettelegging. Disse punktene nevnt fra tidligere forskning om

funksjonsnedsettelse i kroppsøving gjelder også innenfor vår problemstilling. Dette fordi det er mange av de samme faktorene som går igjen i situasjonene mellom funksjonsnedsettelse og tidsbegrensede skader, og opplevelsen av tilhørighet er relevant i begge sammenhenger.

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU, 2022) trekker frem at alle har behov for bevegelse, men at dette må tilrettelegges på ulike måter ut fra ulike behov. Her trekker de også frem forskjellene i tilrettelegging, og behovet for å tenke ulikt fra elev til elev, men også den enkelte elevs ulike behov i ulike settinger. NAKU (2022), nevner også viktigheten av lærerens kunnskap i situasjonen, både knyttet til funksjonsnedsettelsen eller skaden, men også hvordan tilrettelegging kan gjennomføres mest hensiktsmessig.

Tidligere forskning sier også noe om forventningene man har til elever med funksjonsnedsettelse, og retter fokus mot realiteten av dette (Alfrey & Jeanes, 2023). Alfrey og Jeanes (2023) trekker frem forventninger knyttet til elever med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i vanlig undervisning, og påpeker at denne ofte er undervurdert. Lærere har gjort opp tanker om at elevene vil ha best utbytte av spesialundervisning, noe som i denne forskningen viser seg å ikke stemme. Her rettes det fokus mot viktigheten av lærernes kunnskap innenfor å planlegge undervisning slik at den vil være hensiktsmessig for alle. Forskningen trekker frem viktigheten rundt denne inkluderingen, og nevner at det er hensiktsmessig både for elever med funksjonsnedsettelse, men også for elever uten funksjonsnedsettelse (Alfrey & Jeanes, 2023). Standal og Rugseth (2021, s. 97) trekker også frem at kroppsøvingslærerens tanker rundt valg av aktivitet, innhold og organisering står sentralt innenfor inkluderingen. Her må man dermed finne ut av hvilke tilpasninger som må gjøres for at eleven kan ha utbytte av undervisningen, både alene og sammen med andre (Standal & Rugseth, 2021, s. 97).

4.0 Metode

Forskning er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 15) det som gir oss ny kunnskap og innsikt i hvordan verden og menneskene som lever i den fungerer. For å kunne avdekke hvilke erfaringer lærere har knyttet til tilrettelegging og inkludering for elever med tidsbegrensede skader er det avgjørende å vite noe om hvordan kunnskapen er produsert.

I forbindelse med dette har vi valgt å bruke en sosialkonstruksjonistisk tilnærming til vårt forskningsspørsmål. Sosialkonstruksjonisme er et syn på kunnskap som innebærer at kunnskap konstrueres gjennom samhandling mellom mennesker (Johannessen et al., 2018, s. 42). Dette handler altså om hvordan man fortolker situasjoner og handlinger, og hvordan det påvirker hvordan man opplever disse (Johannessen et al., 2018, s. 42). Fenomenet vi ønsker å sette søkelys på har sitt opphav i en konstruksjon av undervisning som er skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å bruke en sosialkonstruktivistisk tilnærming for å forstå bakgrunnen for fenomenet kan vi legge til rette for utforskning av subjektive opplevelser og meninger. Dette handler også om hva som verdsettes i intervjusituasjonen, og hvordan disse verdiene blir brukt i vår forskning innenfor feltet (Johannessen et al. 2018, s. 66).

I denne delen av studien presenterer vi valg av metode, der vi begrunner hvordan denne metoden er mest hensiktsmessig innenfor vår forskning. Videre legger vi fram intervjuguiden, som er utarbeidet i form av caser. I tillegg til dette argumenterer vi også for valg av informanter, og hvordan valgene som er gjort innenfor dette står sentralt i vår forskning. En viktig del av forskningen er datainnsamling og dataanalyse. I denne delen legger vi frem hvordan vi har gjennomført vår studie, og valgene vi tar underveis i innsamling og analyse av data vil bli presentert. Til slutt i dette kapitlet legger vi frem hvilke etiske overveielser som har fulgt hele vår forskningsprosess, samtidig som at vi viser til troverdigheten innenfor vår forskning gjennom reliabilitet og validitet.

4.1 Valg av metode

Med utgangspunkt i tanker knyttet til verdien rundt innhenting av relevant data og informasjon bygger vi vår studie på kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning har en bred tilnærming, og har til hensikt å studere sosiale fenomener (Marshall & Rossman, 2014, s. 3). I en kvalitativ

forskning brukes flere interaktive og menneskelige metoder i forskning på feltet som for eksempel intervju, observasjon eller fokusgrupper (Denny & Weckeser, 2022). Vi har i vår masteroppgave valgt å bruke individuelle semistrukturerte intervjuer. Gjennomføringen av studien ved intervju og alt dette innebærer er godkjent av både Sikt og fakultetes etiske komite, ved fakultet for helse- og idrettsvitenskap (se vedlegg 2 og 3).

Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes ved at hele forløpet ikke er planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I sammenheng med vår forskning innebærer dette at vi på forhånd har utformet caser som informantene skal drøfte rundt og ta utgangspunkt i, samtidig som at vi underveis kan stille oppfølgingsspørsmål der vi ser verdien i det. Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) definerer det semistrukturerte intervjuet som “en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet”. Ved å bruke et semistrukturert forskningsintervju vil vi kunne utnytte dialogens kunnskapsproduserende potensiale ved å gi et større spillerom for å følge opp de erfaringene og vinklingene som informantene gir oss (Brinkmann, 2018, s. 1002) Samtidig vil informanten ha større sjanse for å bli synlig i prosessen med å produsere kunnskap (Brinkmann, 2018, s.1002). Dette er en stor styrke ved et slikt intervju, og informantene får mulighet til å ta opp og nevne tema vi, som intervjuere, ikke har tenkt på på forhånd. På denne måten skapes dermed kunnskapen mellom forskere og informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Valget om å bruke et slik type intervju kan også begrunnes med muligheten for vellykket gjensidighet mellom intervjuer og deltakeren (Galletta, 2012, sitert i Kallio et al., 2016), samtidig som metoden både er allsidig og fleksibel (Kallio et al., 2016). Vi har valgt å intervjuer individuelt for å øke sannsynligheten for ærlighet og åpenhet blant informantene, men også for å sikre anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Semistrukturerte intervju med klargjorte caser gjør at alle informantene får samme utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74). Casene tar utgangspunkt i relevante fiktive scenarioer knyttet til problemstillingen, dette gjøres for å få så konkrete sammenhenger og utgangspunkt som mulig i hvert enkelt intervju. Samtidig gir metoden oss mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av deltakerens svar (Kallio et al., 2016). Disse oppfølgingspørsmålene har som formål å utdype svarene vi får, slik at man får mer detaljerte og nyanserte svar, noe som er nødvendig for å skape en helhetlig gjennomføring og innhenting av informasjon i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Å bruke semistrukturerte intervju vil dermed hjelpe å styrke vår problemstilling, fordi hensikten med

forskningen er å få et innblikk i den enkelte lærernes erfaringer knyttet til elever med tidsbegrensede skader, noe vi legger til rette for med disse casene.

4.2 Utarbeidelse av intervjuguide/caser

I vårt arbeid med valg av metode, var et sterkt ønske å få fram et reelt og ærlig svar fra informantene. I intervjuene er det viktig at vi som forskere og intervjuere har en førforståelse av temaet som legger grunn for hvilken informasjon vi ønsket å innhente. Her legges det vekt på at svarene vi får fra informantene ikke skal være påvirket av oss, eller at casene og oppfølgingsspørsmålene skal føre til ledende svar. Som tidligere nevnt sier en sosialkonstruksjonistisk tilnærming at kunnskap skapes gjennom samhandling mellom mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018), og at hvordan man tolker informasjonen man innhenter er avgjørende (Johannessen et al., 2018, s. 42). For å klare å gjennomføre dette ble det relevant at vi som intervjuere forsøkte å hverken være enig eller uenige i det informantene sa (Fontana & Frey, 2000, sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74). Samtidig som vi gjennom hele prosessen har vært bevisst på at kunnskap og informasjonen vi innhenter vil kunne være påvirket av vår førforståelse av temaet. Vårt ønske var å få fram lærerens erfaringer, og ved dette prøve å minimere vår påvirkning på informantenes svar. Ifølge Riessman (2008, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162) er forskeren aldri nøytral. Dette fordi forskeren er tilstede under hele forskningsprosessen for å få forståelse av fenomenet. Likevel ønsket vi at vi som forskere ikke skulle kunne anlegge våre personlige meninger og synspunkter, og videre innta et nøytralt perspektiv på det vi studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Dette innebærte at vi måtte etterstrebe vår førforståelse av temaet og fordommene vi har knyttet til dette på avstand. Målet er at vi på best mulig måte klarer å unngå at forskningsresultatet blir styrt av oss, og at vår forskning er transparent for personer som ønsker å gjennomføre en lignende forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 106). Førforståelsen av hvilke erfaringer lærere har med tilrettelegging og inkludering av elever med tidsbegrensede skader kommer til syne gjennom intervjuet, og våre spørsmål blir på denne måten avgjørende for å få fram hvilke erfaringer dette er. Vi ønsket at lærerne skulle få mulighet til å uttrykke sine erfaringer uten at vi initierte svarene. Derfor var det avgjørende at spørsmålene som ble stilt var åpne for flere mulige svar, og at oppfølgingsspørsmålene ikke ledet til et annet svar enn den retningen informantene var på vei.

Videre ønsket vi at spørsmålene som ble stilt ikke ble for personlige. Vi mener at det kan være en risiko å stille spørsmål som er knyttet til lærerens personlige rolle, hverdag og væremåte. Ved å unngå å stille for personlige spørsmål minsket vi sjansen for at informantene opplevde at deres rolle og væremåte ble kritisert, samtidig som at dette reduserte behovet for å trekke inn konkrete tredjepersoner. I tillegg vil personlige spørsmål kunne svekke anonymiteten i intervjuene. Derfor falt valget tidlig på å bruke fiktive caser som element for å få frem lærernes erfaring med å håndtere elever med tidsbegrensede skader. Vi har på bakgrunn av dette utarbeidet en intervjuguide (se kapittel 4.2.1 og 4.2.2) og et samtykkeskjema (se vedlegg 1) som har til hensikt å opprettholde lærernes trygghet, unngå forvirring, ledende spørsmål og provokasjon, gi god struktur og sikre at vi får best mulig data i henhold til problemstillingen.

4.2.1 Caser

De fire casene som blir brukt er utformet av oss, der vi i tillegg til dette har diskutert med medstudenter og fagpersoner i kroppsøving. Dette er gjort for å kvalitetssikre casene, slik at bruken av dem blir mest mulig hensiktsmessig for det vi ønsker å undersøke. Casene inneholder fiktive elever og situasjoner, der vi tar utgangspunkt i å gradvis øke alvorligheten og tidsperspektivet på skaden, noe som kan føre til at utfordringen for tilrettelegging kan øke. Dette blir gjort slik at oppbyggingen av intervjuet og informasjonen vi får blir så naturlig som mulig. Samtidig er casene lagt opp med konkrete men samtidig relativt åpne spørsmål for å få fram tydeligere beskrivelser av erfaringene informantene har. Dette er gjort på bakgrunn av at en slik oppbygging, som gir mulighet for rike beskrivelser av erfaringene, sannsynligvis vil bli tydeligere og dermed resultere i en mer pålitelig rapport av lærernes erfaringer (Thomsen & Brinkmann, 2009, sitert i Brinkmann, 2018, s. 1014).

Case 1:

En elev har falt i friminuttet før kroppsøvingstimen. Eleven sier at han/hun har vondt i armen og kneet. Du ser at skaden ikke er alvorlig, men det vil påvirke eleven i kroppsøvingstimen. Hvordan håndterer du denne situasjonen?

Case 2:

I dag skal dere ha kroppsøving. Du har fått melding fra en foresatt om at en elev har forstuet ankelen på håndballtrening dagen før. Eleven sliter med å belaste foten, og støtter seg med

krykker. Det er uvisst hvor lenge eleven vil være påvirket av denne skaden. Hvordan vil du legge til rette for eleven i timen i dag?

Case 3:

En elev har brukket armen. Eleven skal gå med gips i minst 5 uker, og må unngå aktiviteter som kan forverre skaden. På årsplanen står det at temaet for denne perioden er lek og samarbeid, og fokuset rettes både mot samarbeidsaktiviteter og lagspill. Hvordan vil du legge til rette for eleven?

Case 4:

En elev har gjentatte ganger fått kneskålen ut av ledd. Dette har resultert i at eleven har operert og er avhengig av krykker i en periode på ca. 6 uker. Hva kan eleven gjøre i kroppsøvingstimen i disse 6 ukene?

4.2.2 Oppfølgingsspørsmål

I løpet av intervjuene har vi i tillegg stilt oppfølgingsspørsmål underveis for å innhente mest mulig relevant informasjon og erfaring, og utdype det informantene allerede sier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Disse oppfølgingsspørsmålene innebærer informasjon vi ser på som relevant for å forstå betydningen av svarene vi allerede har fått, i tillegg til at de bidrar til en helhetlig sammenheng i intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene har også til hensikt å gi et dypere innblikk i enkelte temaer som informanten selv har vært inne på under intervjuet. Hva tenker du om vurdering i slike situasjoner? Føler du deg bundet til årsplan/periodeplan? Hva tror du mange lærere kan oppleve som den største utfordringen med å inkludere og tilrettelegge for elever med tidsbegrensede skader inn i det ordinære undervisningsopplegget? Disse spørsmålene vil være med å bidra til å gi lærerne mer spesifikke refleksjoner rundt sin egen praksis. Samtidig har vi oppfølgingsspørsmål som også gir lærerne andre innfallsvinkler til situasjonen som åpner opp for flere mulige erfaringer. Hva tenker du om timene i de kommende ukene? Dersom skaden er over i neste uke, men eleven merker i løpet av kroppsøvingstimen at det gjør vondt, hva vil du gjøre da?

4.3 Utvalg

Utvalget i vår studie er gjort ved kriteriebasert utvelgelse, som innebærer at informantene vi bruker er valgt på bakgrunn av spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). I denne utvelgelsen av informanter, har vi valgt å fokusere på utdanning, alder, arbeidsplass og erfaring. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet noen inklusjonskriterier som utgangspunkt for vår utvelgelse av informanter. Vi ønsket et utvalg med variasjon, og valgte dermed å forsøke å inkludere både unge og eldre lærere, med ulik erfaring. Dette er gjort med tanke på de nye og gamle læreplanene, og utviklingen som har skjedd innenfor tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig ønsket vi at informantene skulle være utdannede kroppsøvlingslærere fra ulike skoler i Agder. Vi hadde i prosessen ingen spesifikke kjønnskriterier, men ønsket informanter av begge kjønn. Vi ønsket også at lærerne i utvalget skulle ha ulik ansiennitet i skolen, og at de dermed hadde ulikt utgangspunkt både med tanke på utdanning, erfaring og forankring i nåværende og tidligere læreplaner.

I kvalitative forskningsintervju er det viktig å vurdere hvor mange informanter som vil være mest hensiktsmessig, avhengig av hva man ønsker å finne ut av. Man kan risikere at antallet informanter kan bli både for få og for mange (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). På bakgrunn av dette og de tidligere nevnte kriteriene valgte vi å intervju seks informanter.

I prosessen med å rekruttere deltakere til studien valgte vi å bruke "direkte kontakt" -strategien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40-41). Vi sendte ut mail til forskjellige skoler i Agder, og fikk på denne måten rekruttert informanter til studien vår. Informantene vi fikk hadde ulik bakgrunn i skolen, både på ulike trinn og skoler, der en underviste i barneskole, tre i ungdomsskole og to i videregående. Likevel hadde de fleste erfaring fra ungdomstrinnet, slik at de var relevante for vår studie. I tillegg inneholdt utvalget både kvinner og menn, med ulik alder fra ca. 25 år til ca. 50 år, noe som bidro til informanter med ulik ansiennitet i skolen. En annen faktor vi så på som viktig var utdanning, der fem av seks informanter hadde formell utdanning som kroppsøvlingslærer, både i grunnskole og på videregående. En av informantene hadde derimot ikke utdanning innenfor faget, men hadde stor erfaring som kroppsøvlingslærer, og på bakgrunn av dette valgte vi å inkludere dette intervjuet uansett.

For å opprettholde informantenes anonymitet i studien har vi valgt å kalle dem informant 1, informant 2, informant 3, informant 4, informant 5 og informant 6. I tabell 1 blir det presentert

informasjon om informantene som er relevante i forbindelse med problemstillingen. Denne informasjonen blir presentert på denne måten for å samtidig opprettholde informantenes anonymitet innenfor studiens retningslinjer.

Tabell 1. Informantoversikt

Informant:	Kjønn:	Arbeidsstart:
1	Mann	2014
2	Kvinne	2012
3	Mann	1996
4	Kvinne	2017
5	Mann	2002
6	Mann	2023

4.4 Datainnsamling

Som nevnt i valg av metode (se kapittel 2.2) er vår forskning basert på semistrukturerte intervjuer ved bruk av caser. I arbeidet med intervjuundersøkelser kan man se på Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sine syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. I dette delkapittelet skal vi ta for oss gjennomføringen av intervjuene og transkriberingsprosessen, for å deretter begrunne hvilke valg som er tatt og hvorfor.

4.4.1 Gjennomføring av intervju

For å være sikker på at intervjuene ville være gjennomførbare, gjennomførte vi på forhånd et pilotintervju med en utenforstående person. Vi vurderte at pilotintervjuet ville være relevant å gjennomføre med en lærer, slik at vi fikk innsikt i om casene var relevante for vår målgruppe. På forhånd så vi verdien i at dette var en god mulighet til å få et innblikk i hvilke oppfølgings-spørsmål som kunne være hensiktsmessige å stille i intervjuene. I denne sammenheng fikk vi også mulighet til å revidere casene og intervjuet dersom det skulle være nødvendig, slik at det ble mest mulig passende til vår problemstilling. En slik tilnærming til intervjuprosessen viste seg å være svært positiv både for oss som intervjuere og informantene.

Intervjuene ble gjennomført både fysisk ved at vi reiste ut til skolene, og via teams, avhengig av hva som passet best både for oss og informantene. De fysiske intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og intervjuene via teams ble tatt opp både i teams og på lydbånd. Alt dette er gjort i henhold til krav om anonymisering i vår forskning, der opplysningene skal bli riktig behandlet videre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I tillegg hadde vi en gradvis utvikling av casene, som nevnt i kapittel 3.2.1. Dette ble gjort for å bidra til at informantene ble mer komfortable i situasjonen etterhvert. I tillegg opplevde vi at dette førte til at informantene tilførte mer nyttig informasjon, samtidig som at de fikk mer tid til å reflektere over egen praksis, noe som i sin helhet styrket intervjuene og datainnsamlingen.

4.4.2 Transkribering

Etter gjennomføring av intervju måtte lydopptakene transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Dette er en nødvendig prosess for å kunne bruke intervjuene i analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Intervjuene ble deretter anonymisert i transkriberingsprosessen. Dette gjorde vi for å opprettholde informantens personvern, slik at innhentede data ikke kan knyttes opp til enkeltpersoner (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I våre intervju har vi, som nevnt tidligere, valgt å bruke lydopptak. Denne avgjørelsen er tatt på bakgrunn av at gjennom lydopptak kan man få frem mer enn bare det som blir sagt med ord, man får også et inntrykk av en helhet innenfor intervjuene, som for eksempel tonefall, ordbruk, pauser og andre reaksjoner. I tillegg til dette kan man hele tiden spole i lydfilen, og høre om igjen der man har behov for det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I løpet av en transkriberingsprosess er det mange ulike ting å ta hensyn til, der blant annet kvalitet på lydopptak og forskjell på talespråk og skriftspråk trekkes frem som sentrale faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Med hensyn til dette har vi i hele prosessen vært bevisst på vår evne til å transkribere, og sammen drøftet usikkerheter som har oppstått. Videre har vi brukt dataen som er innsamlet i intervjuene til å trekke ut sentrale og relevante aspekter som kan knyttes til vår problemstilling.

4.5 Dataanalyse

I arbeidet med å analysere de innhentede dataene, har vi valgt å bruke tematisk analyse. Tematisk analyse blir brukt for å identifisere, analysere og tolke/rapportere ulike meningsmønstre eller temaer i kvalitative data (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). Kvalitativ forskning er ifølge Sandelowski (2004, sitert i Nowell et al, 2017) ment til å generere

kunnskap gjennom menneskelig erfaring. For å kunne få meningsfulle og nyttige resultater av erfaringene som har kommet fram gjennom intervjuene er det ifølge Attride-Stirling (2001) avgjørende at vi gjennomfører analysen på en streng og metodisk måte. På bakgrunn av dette har vi valgt å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006, 2019) sine veiledende retningslinjer i analysearbeidet, som inneholder seks faser.

4.5.1 Seks faser

Fase 1: *“familiarizing yourself with your data”*

Denne fasen er det Braun og Clarke (2006) betegner som fasen som gir grunnfjellet for resten av analysen. I denne fasen har vi både transkribert og lest gjennom dataen som er samlet inn flere ganger. Det er her de første meningsmønstrene og temaene blir etablert (Braun & Clarke, 2006). Derfor valgte vi allerede i denne fasen å begynne å ta notater og merke ideer for koding som vi kunne bruke i de kommende fasene. Vi merket allerede under transkriberingsprosessen noen tydelige meningsmønstre og koder. Videre leste vi gjennom intervjuene flere ganger som gav oss tydelige linjer for de ulike erfaringene som hadde kommet fram.

Fase 2: *“Generating initial codes”*

Denne fasen starter etter at vi har generert en første liste med ideer, meningsmønstre og temaer, og disse skal videre brukes til å produsere innledende koder fra dataene (Braun & Clarke, 2006, 2023). Kodingsprosessen kan utføres gjennom programvare, men for å få bedre forhold til dataen vår har vi valgt å gjøre denne prosessen manuelt. Dette gjorde vi ved å bruke notater, markeringer og “post-it lapper”. Kodene vi identifiserer er trekk fra dataene, som innebærer både semantisk og/eller latent innhold, og vi organiserer dataene i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006, 2019, 2023). Her har vi brukt nøkkelrådene til Braun og Clarke (2006), som innebærer å kode til så mange potensielle temaer og meningsmønstre som mulig, beholde mest mulig av dem over lengst mulig tid og å kode utdrag fra dataene i flere forskjellige temaer der det passer inn.

Fase 3: *“Searching for themes”*

Vi beholder nøkkelrådene som er gitt i fase to videre inn i fase 3, da denne fasen innebærer å gå fra koder til temaer. Braun og Clarke (2021) presiserer at utvikling av temaer er et resultat av kodingen, og at dette er en prosess som innebærer mye tenkning frem og tilbake. I denne prosessen produseres disse temaene aktivt av oss, og de er noe som kommer frem i gjennomgangen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2019). Her går vi altså fra å bruke koder, til å videre

dele disse inn i hovedtemaer og undertemaer. I denne prosessen skiller vi også ut koder som ikke passer inn, og sorterer disse innenfor diverse. Braun og Clarke (2023) gir en tydelig anbefaling om å gi en klar og strukturert oversikt over våre temaer. I vårt arbeid med dette plasserte vi post-it lappene på en plakat for å sortere så godt som mulig i ulike temaer. En viktig del av denne fasen er å se sammenhengen mellom de ulike kodene og temaene (Braun & Clarke, 2006), noe bruken av plakat hjalp oss med.

Fase 4: *“Reviewing themes”*

I denne fasen jobber vi med gjennomgang av de ulike temaene som har kommet frem tidligere i analysen. Her så vi på om det var flere av temaene som passer sammen, noen tema kunne eventuelt deles opp, og vi så at det var noe vi kunne kuttes ut (Braun & Clarke, 2006). Her var vi også kritiske til hva som kunne defineres som et tema, og om vi hadde nok data til å støtte dette. Som Braun og Clarke (2021) presiserer er det viktig å være klar over at temaer kan dannes ut fra sammenhenger, og at informantene ikke nødvendigvis har gitt like svar, men de kan uansett tolkes rundt hverandre.

Fase 5: *“Defining and naming themes”*

Etter å ha gjennomgått ulike temaer begynte vi å konkret bestemme oss for hva vi ville fokusere på. Vi konkluderte og navnga temaene, hvor vi deretter begynte å analysere disse. I denne fasen er det viktig å få frem interessante funn, og definere hvorfor disse er interessante (Braun & Clarke, 2006, 2023). Braun og Clarke (2020) trekker frem det å definere tema underveis i analysen som en styrke. I vår studie er dette noe som står sentralt, da vi har utviklet tema underveis i prosessen med å analysere dataene. Braun og Clarke (2020) nevner at dersom temaene er utviklet før analysen vil det være vanskeligere å forutsi hvilket tematisk mønster som vil oppstå.

Fase 6: *“Producing the report”*

Den siste delen i Braun og Clarke (2006) sine seks veiledende faser for dataanalyse handler om å presentere funn på en overbevisende måte. Her er det viktig å få frem gyldigheten innenfor datainnsamlingen, og vi er nøye på hvordan vi legger frem informasjonen vi har innhentet. Det er altså i denne fasen viktig å vise til konkrete bevis for påstandene man kommer med i slutten av analysen (Braun & Clarke, 2006). En viktig del av dette innebærer å inkludere konkrete utdrag fra datainnsamlingen, som i vårt arbeid er sitater fra intervjuene (Braun et al., 2022). Her presenterer vi først kjernen i datainnsamlingen innenfor hvert tema, før disse blir diskutert

individuell og opp mot hverandre i en prosess for å komme med påstander knyttet til vår datainnsamling (Braun, et al., 2022).

4.5.2 Fallgruver

I tematisk analyse er det viktig å være oppmerksom på flere potensielle fallgruver gjennom de ulike fasene (Braun & Clarke, 2006, 2023). Det er ikke tilstrekkelig å bare presentere funnene, det er også nødvendig å analysere dataene grundig slik at det er overbevisende for leseren som ikke har oversikt over hele datasettet (Braun & Clarke, 2006). Viktige spørsmål som vi derfor valgte å stille oss i sammenheng med dette var: Hva forteller disse dataene oss? Hva er deres betydning? Og hvordan kan vi overbevise leseren om at dataene er valide? Det er også viktig å vurdere om det er en sammenheng mellom intervjuguiden, altså casene og oppfølgings-spørsmålene, og de identifiserte temaene.

Noen ganger vil ikke all data passe innenfor de identifiserte temaene, noe som kan føre til svake analyser hvor temaene mangler sammenheng eller overlapper hverandre, og det vil dermed kunne være mangel på data innenfor hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Dette kan medføre at viktig informasjon ikke inkluderes, eller at dataene ikke er detaljerte nok. Vi valgte derfor i starten av prosessen å inkludere et tema vi kalte for diverse, slik at ingen data ble forkastet. Dette temaet ble senere inkludert inn i de andre temaene der det var relevant. Det er i tillegg en risiko for misforhold mellom dataene og analysen som blir gjort av dem, hvor det da kan være nødvendig å bruke eksempler for å støtte påstandene. I tillegg må man være oppmerksom på eventuelle misforhold mellom den teoretiske rammen, som innenfor vår analyse er de seks fasene presentert av Braun og Clarke (2006), og analysen eller påstandene vi presenterer om dataene. Å være bevisst på disse fallgruvene er avgjørende for å sikre at den tematiske analysen er grundig, sammenhengende og valid (Braun & Clarke, 2006, 2023).

4.6 Ethiske overveielser

For å sikre at all forskning både i offentlig og privat regi foregår etter anerkjente forskningsetiske normer, er forskningsetikkloven utarbeidet (Forskningsetikkloven, 2017, § 1). Ved å følge denne loven og de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora vil vi sikre at de etiske aspektene i denne forskningen blir sørget for (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Utgangspunktet

for etisk forskning i Norge er knyttet til tre grunnleggende krav i forholdet mellom forskeren og informanten: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Det er disse grunnleggende kravene vi ønsker å legge vekt på i denne delen.

4.6.1 Informasjon og samtykke

En viktig del i gjennomføring av intervju handler om at informanten som undersøkes selv skal få bestemme og være i stand til å bestemme frivillig om han eller hun ønsker å delta i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Dette innebærer at spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet ikke skal være ledet av press fra andre, inklusive og eksklusive oss som forskere. Ettersom at vi valgte å sende invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet ut til skolens ledelse vil det være vanskelig å vurdere press fra ytterligere hold. For å legge til rette for at informantenes frivillighet i deltakelsen i prosjektet ble sikret på best mulig måte, informerte vi både skriftlig og muntlig mulighet for å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt før anonymiseringen er gjennomført. Dersom informanten ønsket å trekke seg ville dette bli gjort mellom oss som forskere og informantene uten videre formidling til andre. Videre skal vi som forskere reflektere og vurdere hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Kvale & Brinkmann 2015, s. 107). Vi er avhengige av at informantene som undersøkes har kompetanse til å selv kunne vurdere disse faktorene videre i forbindelse med sin deltakelse. Dersom vi hadde valgt å undersøke hvordan elever med tidsbegrensede skader opplever å bli inkludert og tilrettelagt for i kroppsøvingfaget, kunne vi stått i et etisk dilemma rundt elevenes kompetanse til å kunne vurdere egen deltakelse.

For å sikre frivillig deltakelse har vi på forhånd sendt ut et informasjonsskriv med samtykkeskjema til informantene (se vedlegg 1). I informasjonsskrivet gjorde vi rede for de viktigste punktene som deltakelse i forskningen vil innebære, samtidig som vi har gitt informasjon om hva forskningen handler om. Bakgrunnen for at vi har valgt å kun legge fram de viktigste poengene er gjort i forbindelse med at for mye informasjon kan føre til at informanten ikke får med seg alt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Likevel fikk informantene nok informasjon slik at de var klar over hva hensikten med undersøkelsen er og hvordan resultatene vil bli benyttet. Før intervjuet begynte måtte alle informantene ha signert samtykkeskjemaet (se vedlegg 1). Dette samtykkeskjemaet inneholder informasjon om hvordan intervjuet vil foregå,

og samtidig hvilke rettigheter informanten har og hvordan personopplysninger vil bli behandlet.

4.6.2 Krav på privatliv

Før vi skulle gjennomføre intervjuet var det viktig å sikre informantenes personvern. På grunn av vårt valg om å intervjuere lærere som jobber i skolen, er det svært viktig å klare å anonymisere informasjonen vi innhenter, dette for å beskytte deltakernes identitet og integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). På bakgrunn av vår metode med intervju, måtte denne anonymiseringen skje etter gjennomføringen av intervjuene. Informantene ble derfor anonymisert i transkriberingsprosessen, slik at det ikke vil være mulig å finne tilbake til dem (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 249-251) er det tre elementer vi opererer med i diskusjonen rundt informantenes krav til privatliv: Hvor følsom er den informasjonen som samles inn? Hvor privat er informasjonen som samles inn? Hvor stor mulighet er det for å identifisere enkeltpersoner ut fra data? I forbindelse med dette har vi måtte søke om godkjenning fra både Sikt og FEK, hvor forskningen vår har blitt godkjent (se vedlegg 2 & 3). Vi vurderer informasjonen som samles inn som lite følsom ettersom at vi kun er ute etter erfaringene rundt et tema som er lite forsket på. Samtidig ser vi informasjonen som blir samlet inn som lite privat, og det vil være vanskelig å identifisere enkeltpersoner ut fra dataen som blir samlet inn. Dette på bakgrunn av at kunnskapen og informasjonen som samles inn er koblet til fiktive situasjoner og elever.

4.6.3 Krav på å bli korrekt gjengitt

Selv om informantene er anonymisert slik at det ikke vil være mulig å identifisere dem, har de også krav på å bli korrekt gjengitt. I denne prosessen er det svært viktig med vår profesjonelle holdning og evne til å vise respekt overfor informantene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Kravet om å bli korrekt gjengitt legger til rette for at vi som intervjuere forplikter oss til å gjengi resultater i fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Til tross for at det ikke er mulig å identifisere forskningsdeltakerne, vil det ikke være etisk forsvarlig dersom vi ikke gjengir dem korrekt. Videre kan dette sette oss i et etisk

dilemma, hvor vi da må vurdere forskningsdeltakerens sikkerhet slik at det ikke kan skade dem eller gjøre dem vondt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). Fontana og Frey (2000, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251) forteller at forskerens ansvarlighet for deltakerne i forskningen skal gå foran undersøkelsens målinger og resultater. Derfor var vi bevisst på å hele tiden vurdere svarene fra informantene, samtidig som vi ønsker å sikre et riktig bilde av lærernes erfaringer med tilrettelegging og inkludering av elever med tidsbegrensede skader.

Videre var det svært viktig at vi var nøytrale til casene og situasjonene vi presenterte, slik at informantenes svar ikke ble påvirket av oss. Dermed var formulering av caser og oppfølgings-spørsmål viktig for å unngå misforståelser og hindre ledende spørsmål som kunne gitt uærlige og urealistiske svar. En etisk overveielse vi tok hensyn til i gjennomføringen av intervjuene var muligheten for misforståelser, både fra vår side og fra informantenes side (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Informasjonen vi innhentet gjennom intervjuene vil dermed kunne være påvirket av kvaliteten på forarbeidet, noe som innebærer at viktigheten med forarbeidet står sentralt i prosessen.

4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet handler om å gjennom hele forskningsprosessen vurdere kvaliteten på datainnsamlingen og hvor relevant dette er for å finne et svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Begrepet validitet innebærer at metoden som er brukt kan måle det som måles eller forskes på, altså gyldigheten i forskningen. Reliabilitet handler derimot om troverdigheten rundt dataene som er samlet inn, og hvor gyldige disse er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

4.7.1 Validitet

En viktig del av validiteten er at den ikke tilhører en spesiell fase av forskningen, men at den står sentralt gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Dette kan blant annet innebære vurdering av relevant metode, intervjukvalitet, transkriberingsprosess og analysering av funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I en slik prosess er det viktig å vurdere våre fortolkninger av innhentede data, og vår evne til å ha et kritisk syn på funnene i datainnsamlingen. Innenfor intervjuene i vår forskning tok vi med i betraktning at svarene informantene kommer med ikke nødvendigvis er pålitelige, og at det er fare for at informantene

utelukker informasjon eller ikke forteller sannheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Dette kan være grunnlaget for en epistemologisk debatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Erfaringene som lærerne uttrykker basert på casene vil være basert på en hendelse som lærerne ikke har opplevd. Derfor må informantene ta utgangspunkt i sin profesjonelle kunnskap fra feltet, egen profesjonalitet og egne tanker rundt håndtering av en slik situasjon uten å oppleve erfaringen i praksis. En slik vurdering vil være utgangspunktet for kunnskapens gyldighet og validitet.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning bygger på en tanke som omhandler at resultatene man oppnår kan tas videre og forskes på av andre på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette innebærer kvaliteten på datainnsamlingen, men også hvor relevant forskningen er på ulike tidspunkt. På bakgrunn av dette ser vi på vår forskning som generelt relevant, og med våre utgangspunkt for intervju vil det være mulig å bygge videre på temaer innenfor samme kategori. I en slik sammenheng er det viktig å vurdere vår erfaring som intervjuer og datainnsamlere, og hvorvidt dette kan påvirke utfallet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 194), trekker frem intervjuerens kunnskap på feltet, våre evner til å bidra til å hjelpe informantene med å uttrykke sine meninger, for å deretter tolke disse riktig, gjerne ved hjelp av kritiske spørsmål, som sentrale faktorer i god datainnsamling. Basert på disse tankene er det flere faktorer som kan svekke reliabiliteten innenfor datainnsamlingen, inkludert manglende kunnskap på feltet og vår egen erfaringsbakgrunn innen forskning.

5.0 Resultat og diskusjon

I denne delen av studien presenteres funn i intervjuene, videre diskuteres disse funnene opp mot styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Informantenes erfaringer kommer frem gjennom samtale om casene (se kapittel 4.2.1) og oppfølgingsspørsmålene, og ut fra dette presenterer vi funnene i form av temaer som videre blir presentert på generelt grunnlag i forhold til casene. Vi har i denne sammenheng utviklet fire temaer som bygger på informantenes utsagn.

1. “De skal få lov å være litt skadet”
2. “Løsningene vil være forskjellige alt ettersom hvilken person som kommer til meg”
3. “Det er alltid noe man kan gjøre”
4. “Det kommer 30stk, og du har forberedt noe”

Tema 1 omhandler situasjoner der elevene blir ekskludert fra ordinær undervisning. Tema 2 bygger på informantenes tanker om individuell variasjon i elevgruppen. Tema 3 omhandler informantenes ønske om å inkludere elevene på en eller annen måte, uavhengig av elevenes forutsetninger. Til slutt handler tema 4 om utfordringer informantene opplever knyttet til inkludering og rammefaktorer innenfor undervisningen, der hovedfokus er mangel på kompetanse og kunnskap. Dette er kategorier som har blitt utviklet gjennom dataanalysingen.

I resultat- og diskusjonsdelen blir hvert tema presentert med funn og individuell diskusjon, før det avslutningsvis presenteres en overordnet diskusjon.

5.1 “De skal få lov å være litt skadet”

5.1.1 Funn

Et tydelig gjennomgående tema innenfor hvordan lærere velger å håndtere casene rettes mot å ta elevene ut av undervisningen. Dette ser ut til å komme til uttrykk som en tanke om en lettvinnt og midlertidig løsning. Dette skjer både med tanke på at det er tidkrevende å tilrettelegge, samtidig som at informantene presenterer at de er redde for å presse elever. Her har de videre et ønske om å ha omtanke for elevene hvor de av og til skal få lov å være skadet. Gjennom intervjuene ser vi dermed at det ofte skapes en tanke om at dersom eleven ikke kan være i mye aktivitet passer ikke eleven inn i ordinær undervisning. Dette ender i en tanke informant 5 presenterer med at “de skal få lov til å være litt skadet”. Dette fører til at mange lærere velger

å heller la elevene gjøre alternative ting utenfor undervisningen, som for eksempel å bruke styrkerom, gå en tur eller sette seg på biblioteket.

Allerede i case 1 kommer det tydelig frem fra flere av informantene at de velger å sende elevene ut av undervisning, og heller la de gjøre sitt eget opplegg, der et par informanter har lite kriterier om hva dette innebærer. I denne casen nevner alle informantene styrkerom som et alternativ der eleven ikke kan delta i ordinær undervisning, og informant 3 sier “(...) vi har jo masse av disse syklene i naborommet”. Det nevnes at styrkerommet er et godt alternativ for å holde eleven i aktivitet, og her vil de selv kunne avgjøre hva de er i stand til å gjøre. Informant 5 nevner her et “drømmescenario”, der eleven selv kommer i tøy og foreslår å heller bruke styrkerom. Samtidig nevner informant 4 at å bruke egentreningsprogram som elevene selv har utarbeidet, og som er tilpasset dem, vil kunne være hensiktsmessig. Flere av informantene uttrykker at bakgrunnen for valg av styrkerom eller alternative styrkeøvelser er for at eleven skal være fysisk aktiv utfra sine forutsetninger. Begreper som «fysisk aktivitet», «løpe» og «trene», sammen med eksempler som er forankret i idrettsaktiviteter går igjen gjennom intervjuene med alle informantene. Informant 1 er mest kritisk til bruken av styrkerom, og sier at han bruker dette utrolig sjeldent, og at “stort sett så er de jo alltid med inne i gymsalen”. På bakgrunn av disse tankene trekker informantene frem at styrkerommet ikke vil være noe permanent løsning, og at det mest ideelle vil være å få elevene inn i ordinær undervisning. Likevel uttrykker lærerne at de opplever det som utfordrende å få elevene inn i den ordinære undervisningen, og at styrkerommet er en “lettere” løsning.

“Det som hvertfall er en sånn greie, det er at når vi har denne her, det rommet på siden med både apparater og disse syklene, så er det hvertfall at hvis de er skadet så kan de jo gjerne holde på, på det rommet med ting. Og det er jo, det er veldig enkelt når det bare er en dør i mellom. Ikke sant? Så kan de gå inn der”.

Informant 3

“(...) hadde det bare vært enten overkroppen eller underkroppen så tror jeg nok jeg hadde bedt de om å gå på styrkerommet eller noe sånt”

Informant 4

“(...) hvis jeg vet at her er det en elev som har strekk i en lysk eller et eller annet, så kan jeg enkelt tilpasse det og legge det ut i classroom til den eleven også”

Informant 1

“det som er litt deilig med styrketrening, er at du kan jo bruke hva som helst, ikke sant? Du er jo ikke avhengig av utstyr i samme grad som du er avhengig i mye annet”
Informant 1

Informantene sier i tillegg at å jobbe med annen teori i klasserommet eller på biblioteket også kan være alternative løsninger. Informant 5 nevner at en fordel blant litt eldre elever er at man kan sende dem ut på en gåtur på egenhånd, men presiserer at dette nødvendigvis ikke er like hensiktsmessig blant yngre elever. Informant 2 nevner også nettsiden “skadefri” som et alternativ, der elevene kan trene alternativt, med hensyn til hva skaden gjelder. Både her og i egentreningsopplegget blir det nevnt å bruke logg som dokumentasjon på at elevene har gjort det de har fått beskjed om.

Mange av løsningene nevnt over kommer fra en tanke om at elevene skal ha lov til å være skadet. Informant 4 sier at hun kan “(...) pushe elevene litt mye”, samtidig som at hun er redd for å tråkke over en grense, både på elevenes og foreldrenes vegne. Dette fører til at hun føler det er lettere å tenke “(...) jeg ville latt de slappe av den dagen hvertfall”, og heller la elevene sitte på sidelinja å se på. Både informant 2 og 3 nevner at de ofte sier at de ønsker at elevene skal prøve å delta, og heller sette seg hvis det ikke går. Informant 2 sier i denne forbindelse at han vil forsøke å si til eleven:

“Ta det i ditt tempo og se hvordan det går med deg også kanskje du vil være med mere etterhvert eller at du kan gå til å begynne med også ser du om du kan løpe etterhvert”.
Informant 2

I case 2 trekker informant 3 også frem at han har erfaringer med at elevene ofte ender opp med å heller sitte å se på enn å delta, dette vil kunne skje på bakgrunn av at man ikke har et annet opplegg planlagt på forhånd. Informant 1 nevner at han opplever at å si til eleven at de bare kan sette seg har en negativ virkning, fordi da mister elevene deres sjanse til å selv ta et valg innenfor situasjonen. Her nevner han at hvis han bare sier at de kan sette seg er elevene ofte fornøyd med det, eller så tror de at den skaden de har er farlig i aktivitet. Han ønsker derfor å heller legge til rette for at eleven kan avgjøre dette selv med å si “du kjenner kroppen din bedre enn jeg gjør”, og dermed bidrar eleven i et aktivt valg, der de må reflektere mer over egen situasjon.

Informant 5 trekker også frem det å gi eleven psykisk oppmerksomhet som en løsning. Med dette mener han at det ikke alltid trenger å være at eleven nødvendigvis er så skadet, men at noen elever av og til bare trenger litt empati og omsorg.

“(…) det er noen som synes veldig synd på seg selv, og trenger empati og omsorg”

Informant 5

Tanken her er at en pause fra undervisninga, der eleven heller blir sittende å se på, vil være den beste løsningen. Samtidig trekker han også frem en tanke knyttet til gevinsten man vil få av å endre undervisninga på grunn av en elev nødvendigvis ikke er så stor.

En fellesnevner vi ser i tiltakene nevnt i avsnittene over er at lærerne opplever en usikkerhet knyttet til skadene. Informant 3 nevner for eksempel innenfor case 1 og 2 at han er redd for å presse eleven slik at skaden forverres og at eleven ender opp med å bli langvarig skadet, og at det dermed er lettere å la eleven styre på egen hånd. Samtidig nevner informant 5 at for å gjennomføre disse tilretteleggingene er det en viktig faktor å stole på at elevene gjør noe som er fornuftig for dem selv om de ikke er med i ordinær undervisning.

“Så du må egentlig bare stole på at de klarer å aktivisere seg i løpet av timene. Også kan man jo selvfølgelig snakke med de før og etter timen, hvordan det har gått osv. Men, men de er litt, de er litt overlatt til seg selv.”

Informant 5

Vi ser også at informantene i forbindelse med tilrettelegging av undervisningen ikke har tenkt over verken behovet for tilrettelagt undervisning, eller hvordan dette bør gjøres på mest hensiktsmessig måte.

“men har aldri tenkt at det er et stort behov for å forandre så mye på grunn av en elev”

Informant 5.

“jeg vet ikke, det er veldig, jeg har ikke tenkt tanken før, jeg vet ikke hvorfor jeg ikke har tenkt tanken før, jeg tenker at det jeg gjør er bra, men det er en spennende tankegang. Det har jeg lyst til å lese mer om hva dere finner ut av, om jeg burde endre det eller ikke”

Informant 1.

5.1.2 Diskusjon

Funnene vi har samlet under temaet «De skal få lov til å være litt skadet» presenterer informantenes erfaringer knyttet til ekskludering av elever med tidsbegrensede skader. Bakgrunnen for at vi velger å bruke ekskludering som begrep under dette temaet er at elevenes forutsetninger setter en demper for graden av deltakelse i den ordinære undervisningen. Dette fordi eleven ikke passer inn i det opplegget som er laget for undervisningen, og derfor må få et alternativt opplegg hvor eleven blir ekskludert fra den ordinære undervisningen og fellesskapet. Det numeriske nivået Qvortrup og Qvortrup (2018) presenterer blir på denne måten svekket eller fraværende. Eleven er ikke fysisk inkludert i fellesskapet ettersom at læreren gir eleven andre alternativer i kroppsøvningsundervisningen som ofte foregår på en annen arena (styrkerommet, tur i skolegården, biblioteket, hjørnet av gymsalen).

I våre funn ser vi at alle informantene, utenom informant 6, har tilgang og bruker styrkerom aktivt som alternativ i undervisningen dersom en elev har en tidsbegrenset skade som begrenser aktiviteten. For lærere er bruk av styrkerom en enkel tilpasning, som krever lite tid, ressurser og organisering. Samtidig uttrykker informantene at styrkerommet er fint å bruke slik at også elever med tidsbegrensede skader får trene, til tross for at de ikke kan være med i ordinær undervisning.

Styrkerommet er en fin arena for trening og fysisk aktivitet, men dersom man bruker styringsdokumentene som grunnlag for undervisningen vil ikke styrkerommet være gunstig for opplæringens formål (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Oppføringslova, 1998). Valget med å bruke styrkerom som alternativ tyder på verdier, tanker og holdninger som er knyttet til helse- og idrettsdiskurser. Som nevnt tidligere viser forskning at kroppsøvingslærere har en tilnærming til slike diskurser inn i planlegging og gjennomføring av undervisning (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2020). Sett i lys av Börjesson (2003, sitert i Aasland & Haugen, 2024, s. 77) sin beskrivelse av diskurs, vil valget om å be elevene trene på styrkerommet oppleves som meningsfull, normalt og logisk. Samtidig gir denne bruken av styrkerommet en annen betydning til rommet enn det det egentlig er laget for. Styrkerommet blir potensielt en ekskluderingsarena, altså et sted lærere sender elever de mener ikke kan delta i den ordinære undervisningen. Samtidig kan elever med dårlig motivasjon i kroppsøvningsfaget forbinde styrkerommet som et sted hvor de slipper å delta i undervisningen. På denne måten kan styrkerommet for elever med god motivasjon i kroppsøvningsfaget

representere ekskludering, mens for elever med dårlig motivasjon i kroppsøving kan det bli et fristed.

Forskning på forventninger til elever med funksjonsnedsettelse viser at elevenes deltakelse i ordinær undervisning ofte er undervurdert (Alfrey & Jeanes, 2023). Som nevnt tidligere skal kroppsøvingfaget hjelpe elevene til å utvikle kompetanse, ferdigheter og egenskaper som ruste dem til å leve, lære og arbeide i en kompleks samtid og framtid sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved dette som grunnlag for kroppsøvingundervisningen er det naturlig og selvsagt at alle elever skal delta i en felles undervisning for å ha mulighet til oppnå formålet med undervisningen. Selv om denne forskningen er basert på en fast elevgruppe, viser våre funn at elever i en mer dynamisk gruppe, altså elever med tidsbegrensede skader, heller ikke får deltatt i undervisningen sammen med fellesskapet. Våre informanter uttrykker gjennom intervjuene at dette er noe de ikke har tenkt på, samtidig som erfaringene om hvordan de håndterer de ulike situasjonene viser at også de undervurderer deltakelse i den ordinære undervisningen. Dette fordi de i forbindelse med elever med tidsbegrensede skader erfarer at de selv gjør tilretteleggelser som ubevisst ekskluderer elevene fra fellesskapet. Noe som videre både tyder på lite kunnskap og samtale på feltet. Dette gjenspeiler Alfrey og Jeanes (2023) argumentasjon om at lærerens kunnskap innenfor planlegging av undervisning er viktig for at alle elever skal bli inkludert og få godt utbytte. Dette vil være utfordrende dersom undervisningen er preget av helse- og idrettsdiskurser. For å kunne legge et godt grunnlag for god tilrettelegging og inkludering av elever med tidsbegrensede skader, vil det være gunstig å ha en tilnærming til begreper, tenkning og praksiser fra en utdanningsdiskurs i sin undervisning og klasseledelse (Aasland & Haugen, 2024, s. 78).

5.2 “Løsningene vil være forskjellige alt ettersom hvilken person som kommer til meg”

5.2.1 Funn

Et annet tema som kommer tydelig frem i samtale med informantene er forskjellene på hver enkelt elev, og at dette fører til ulike måter informantene velger å håndtere situasjoner på. Her dannes det en tanke om at relasjonen lærere har til elevene og elevenes motivasjon er grunnleggende faktorer innenfor tilretteleggingen.

Når vi presenterer casene for informantene kommer det tydelig fram et ønske om mer bakgrunnsinformasjon om den aktuelle eleven. Dette fordi informantene mener at relasjon, bevegelsesglede og motivasjon har mye å si for hvordan de vil handle i forhold til casene. Informant 5 forteller at “Løsningene vil være forskjellige alt ettersom hvilken person som kommer til meg”, dette på bakgrunn av at relasjonen til elevene gir forståelse for situasjonen. Informant 2 sier at “(...) det kommer an på hvem det er” og forteller at dersom eleven har høyt konkurranseinstinkt må man passe på at dette ikke tar overhånd slik at skaden forverres. Samtidig trekker hun frem et eksempel med en elev som ikke ønsket å bli svett i gipsen som videre la føringer for aktivitetsnivået.

Informantene erfarer at elevenes motivasjon for kroppsøvfaget virker inn på deltakelsen i undervisningen. Informant 4 forteller at hun synes det er vrient dersom hun har prøvd å tilrettelegge slik at den berørte eleven kan være med, men eleven bare sier “nei, det hørtes ikke gøy ut”. Videre har informant 2 erfart at noen elever uttrykker at de har en skade i starten av timen, men dersom de ser at timen er gøy så er de med likevel.

“ofte så er det jo sånn at kanskje man begynner litt sånn også blir de med likevel fordi de ser jo at det er gøy. Ja, og de som har litt vondt også kommer i begynnelsen av timen, også spiller vi kanonball også er de med for fullt for de får lyst liksom”

Informant 2

Noen av informantene uttrykker også at de opplever at elever bruker skader eller vondter som unnskyldninger for å ikke delta i gymmen. Informant 4 sier at elevene har “jo vondt i hist og pist, og opp og ned og alle veier”, og derfor er nødt til å ha noe i “bakhånd” av og til.

“(...) har kjennskap til elever som på en måte har mye “vonter” selv om de ikke har så mye “vonter” for å sitte på benken i gymmen, for de er ikke så glad i gym”.

Informant 6

Informant 6 forteller videre at den tidligere praksisen i klassen han nå er lærer i, har gjort at elevene får mulighet til å unngå gym dersom de har en skade. Han uttrykker at slik praksis er noe han er sterkt imot, og at han mener at alle elever skal lære noe i undervisningen uansett

forutsetninger. I den forbindelse får informanten spørsmål om relasjonen til eleven har noe å si for håndteringen av situasjonen.

“Ja! Relasjonen har jo absolutt noe å si, for hvis dette er en elev som ehm, som kanskje er litt unnschluntrende og ikke er så glad i gym eh, så er det jo uansett min jobb og tilpasse gymtimen slik at han kan få bevegelsesglede ut ifra gymtimen”

Informant 6

Informant 3 forteller at også han erfarer at etterhvert som man blir kjent med elevene sine, ser man at noen elever utnytter situasjonen.

“Hvis de er litt sånn som ikke er veldig glad i kroppsøving, så kan jo det være en anledning til å holde seg unna lenge. Så, så der må man jo være litt bevisst også”

Informant 3

Informantene uttrykker at elever som har høy grad av motivasjon i kroppsøvingfaget er mindre utfordrende å inkludere og tilrettelegge for. Informant 1 forteller, i forbindelse med case 3, at han har erfaring med en slik situasjon. Her forteller han at det å inkludere og tilrettelegge for eleven som hadde brukket armen var helt problemfritt. Likevel legger informanten fram en teori om hvorfor det har vært problemfritt.

“det tror jeg handler om at det er jo en elev som liker gym godt. Det har jo mye å si. Han stiller i gymtøy hver gymtime, han er med på alle øvelser. Noen ganger ser jeg at vi må bare, eh, “du må tilpasse det, du kan ikke belaste armen din” (...) og det har vært helt problemfritt egentlig men det er klart det er lett når du har en elev som tar det på eget initiativ da”

Informant 1

Informant 4 har også opplevd å ha en elev slik som beskrevet i case 3. Hun forteller den aktuelle eleven selv har vurdert hva den kan være med på. Videre forklarer også hun at det er viktig å få med elevens motivasjon for kroppsøving:

“Det skal jo sies at denne eleven her er sykt gira, da er de lettere å få med. Så det har nesten ikke vært sånn at jeg må pushe, denne eleven har bare selv vært sånn “ja dette kan jo jeg gjøre”.”

Informant 4

Hun opplever også at flere elever er “døden nær i gymtimen”, og at i forbindelse med dette er det viktig at tilretteleggingen skjer i samtale med eleven slik at de selv også forstår hva som er lurt å være med på og ikke. Informant 3 uttrykker også at elevenes motivasjon i faget gjør tilretteleggingen lettere. Samtidig forteller han at han i noen tilfeller likevel ber eleven ta det roligere, eller om å gå på styrkerommet, fordi han ikke ønsker å forverre skaden.

I forbindelse med case 4, får informant 6 spørsmål om det vil være mulighet for å få eleven litt deltakende ettersom at “smått aktivitetsnivå er bra så lenge det ikke belaster det opererte kneet”. Her svarer han at det er personavhengig, og at det er “noen elever som er spinn hakka gale”. I disse tilfellene må læreren si “nei, du dette går ikke, du må faktisk bare gå på styrkerommet”, mens dersom eleven er mer “redd og engstelige” så kan han få dem litt mer i gang ved å si “nå kan du kanskje prøve å være med litte grann, det er ikke så farlig”. Informant 4 får i forbindelse med case 4 oppfølgingsspørsmål om hun synes det er lettere å tilrettelegge for elever med høy grad av motivasjon. Til dette svarer hun at tilretteleggingen vil være den samme, men at elever som ikke har samme grad av motivasjon “biter ikke på”.

5.2.2 Diskusjon

Informantene vi har intervjuet uttrykker at tilpasningene som vil bli gjort i undervisningen avhenger av hvilken elev som er skadet. I våre funn ser vi tydelig at motivasjonen eleven har til kroppsøvningsfaget er en grunnleggende faktor for deltakelse i undervisningen. Dersom elevene har en indre motivasjon for faget, ønsker elevene å delta i undervisning til tross for at de har en skade som kan begrense fysisk aktiv deltakelse (Ryan & Deci, 2000). I den forbindelse vil det være avgjørende at læreren tilrettelegger slik at disse elevene føler seg sett, og lærerne skal også legge til rette for at elevene blir inkludert i aktivitetene og blir møtt med vennlighet og respekt (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94).

Ifølge informantene er det i noen situasjoner slik at lærerne må be eleven med en tidsbegrenset skade om å ta det roligere i frykt for å forverre skaden. Disse situasjonene er knyttet til elever med høy grad av motivasjon for faget. Dersom disse elevene ikke får tilrettelagt undervisningen slik at de blir inkludert og opplever å bli sett av læreren, vil dette ha innvirkning på det Skaalvik og Skaalvik (2020, s. 94) presenterer som elevenes indre dimensjon. I stedet for å be eleven ta det rolig, eller gi eleven andre arbeidsmåter i faget, ville en tilrettelagt undervisning med

omsorgsfulle undervisningsstrategier (Moen et al., 2019) som tar hensyn til elevene, være en mulighet som kan fremme elevenes deltakelse, opplevelse og relasjon mellom elev og lærer.

Informantene uttrykker at noen elever bruker en skade som unnskyldning for å slippe å være med i kroppsøvingsundervisningen. Disse erfaringene forteller at praksisen for flere av lærerne er at dersom elevene har en tidsbegrenset skade, har elevene ikke deltatt i undervisningen. Vi har ikke kunnet identifisere hvordan denne praksisen er konstruert, men det kan synes at en skade er forbundet med ikke gjennomførbar deltakelse i fysisk aktivitet. I forhold til opplæringens formål og kroppsøvfagets hensikt og sentrale verdier, bør ikke en skade være en hindring for deltakelse i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dersom lærerens praksis har vært, eller er, at elevene “slipper” å delta i undervisningen dersom de har en skade, kan man tenke at dette viser manglende kompetanse på feltet. Dette knyttet til kompetanse om tilpasset opplæring, fagets hensikt og formål, diskurs og klasseledelse. Samtidig kan avgjørelsen om at eleven ikke skal delta dersom det foreligger en tidsbegrenset skade være knyttet til de dominerende helse- og idrettsdiskursene som har en stor plass i kroppsøvfaget (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2020). Slike diskurser preger undervisningen med krevende fysisk aktivitet (Öhman & Quennerstedt, 2008), som gjør muligheten for deltakelse blant elever med tidsbegrensede skader svært begrenset, og avgjørelsen om “å la eleven få slippe” blir fremtredende.

Ifølge våre informanter er det flere elever som bruker skader som unnskyldninger for å unngå å delta i undervisningen. Disse tankene dannes, i følge informantene, på bakgrunn av elevenes opplevelser og erfaringer av å kunne bruke skade for å holde seg unna kroppsøving. Bakgrunnen for at elevene bruker skaden for å unngå kroppsøving kan være grunnet dårlig motivasjon i faget. Den dårlige motivasjonen for faget kan skyldes flere faktorer, og vil være individuelt fra elev til elev. Likevel kan det være knyttet til fraværende opplevelse av å få tilfredsstilt de tre grunnleggende behovene knyttet til følelsen av tilhørighet, autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Derfor er lærerens kjennskap til elevene, relasjonen mellom dem, og kartlegging av elevenes trivsel i skolen og klassen viktig for å kunne avdekke faktorer som påvirker elevenes motivasjon i faget.

5.3 “Det er alltid noe man kan gjøre”

5.3.1 Funn

Lærernes ønske om å klare å inkludere elevene inn i undervisningen på en eller annen måte er et tema informantene presenterer gjennom hele intervjuene. Her bygger informant 4 på en tanke om at elevene skal ha med tøy, uavhengig av skade eller form, fordi “man kan alltid være med på et eller annet”. Samtidig som at informant 5 også presiserer at “det er alltid noe man kan gjøre”. I dette avsnittet belyser vi informantenes tanker og erfaringer angående å inkludere elevene inn i ordinær undervisning.

Alle informantene trekker frem at de ønsker å bruke eleven der det er behov, slik at eleven ikke faller utenfor det sosiale i kroppsøvingstimen. Informant 1 sier her at han nødvendigvis ikke vil endre på opplegget, men “(...) dytte eleven inn der det går”. Her trekker informantene frem flere eksempler knyttet til situasjoner der man kan trenge dommer, tidtaker, lagleder og motivator for de andre elevene. Noen av informantene sier at det å få eleven til å føle på tilhørighet og føle seg nyttig på en eller annen måte vil øke graden av inkludering betraktelig. Samtidig presiserer informant 6 at å opprettholde en god relasjon og bygge på motivasjonen til eleven er en viktig faktor, og sier at “det å føle seg som en del av gjengen er viktigere for meg enn at man har en gymtime man blir svett i”.

Informant 2 trekker også frem gevinsten av å bruke elevens styrker inn i undervisningen. Et eksempel som blir nevnt her er en elev som hadde kompetanse innenfor håndball, og dermed brukte en time på å planlegge et opplegg som eleven senere gjennomførte sammen med hele klassen. I denne sammenheng fikk eleven vist sin kunnskap og kompetanse, og deltok i den ordinære undervisningen. Her nevner informant 2 derimot også at man i en slik situasjon er avhengig av at dette er en elev som har en styrke, og som tør å gjennomføre dette sammen med klassen.

Et annet fokus innenfor inkluderingen er tilretteleggingen som blir gjort i ordinær undervisning. Dette handler om hvordan elevene kan bli inkludert i timene uten at dette påvirker hverken enkeltelevne eller resten av klassen negativt. Her sier alle informantene at de har et ønske om å få elevene så mye som mulig med i ordinær undervisning, men de erfarer ulik grad knyttet til gjennomføring av dette.

Vi har i tillegg nevnt årsplanen for informantene, og spurt om tanker knyttet til dette. Informant 4 sier at dersom det er flere skadet er det lettere å endre på et helt opplegg i årsplanen, enn dersom det kun er én elev som er skadet. Her presiserer hun at hun uansett prøver å “trikse og mikse”, slik at eleven får vært med der det er mulig. Flere av informantene nevner at det å bruke elevens styrker og interesser inn i en eventuell endring av opplegg er en viktig faktor i tilretteleggingen. Her nevner informant 2 et eksempel på at hvis den eleven som er skadet har en styrke, så kan opplegget i den timen eller perioden det gjelder endres ut fra dette. I denne sammenheng nevner informant 3 også elevenes motivasjon knyttet til periodene, og at der det er relevant kan han endre på årsplanen for å opprettholde den motivasjonen.

Informant 6 sier innenfor case 4 at å endre på opplegget i 8 uker ikke er aktuelt fordi “det går på for stor bekostning for de andre elevene”. Her nevner han periodeplaner og årsplaner, og at han prøver å følge disse så langt det lar seg gjøre. Han sier derimot at han uansett vil forsøke å få eleven med på ting, og at han i denne sammenheng vil ha fokus på at eleven ikke skal presse seg for hardt og oppleve ubehag. Han sier at å endre undervisning i perioder ikke nødvendigvis er negativt, og at andre elever også lærer av at man må tilrettelegge, selv om dette ikke alltid er noe de synes er gøy. I forbindelse med disse svarene valgte vi å stille oppfølgingsspørsmål som handlet om de andre elevenes påvirkning av tilretteleggingene og inkluderingen som blir gjort av en elev som ikke kan delta på vanlig måte. Her nevnte informant 6 spesielt denne sammenhengen innenfor at elevene lærer av å se hverandres forutsetninger. Her trekker han inn kompetansemålet som forteller at man også skal tenke på andre elevers forutsetninger, og sier i forbindelse med dette

“(..) å øve seg på å inkludere og det er jo litt mer sånn, det liker jo jeg med kroppsøvingsfaget veldig godt da, som et danningsfag, man kan lære litt sånn også.”

Informant 6

Innenfor dette nevnes det også at det å opprettholde en god relasjon til eleven er viktig videre i faget generelt. Senere i intervjuet, innenfor case 4, nevner han også at han ser på det som en styrke å som lærer kunne endre opplegg og tilrettelegge for elever, men er også opptatt av å ta hensyn til alle.

“så skal vi ikke amputere tilbudet helt for de 39 andre, for den ene har vært uheldig å tatt kneet liksom”.

Informant 6

Informant 5 trekker frem at dersom en elev er skadet og ikke kan delta på det opplegget som er planlagt i denne timen, kan det være aktuelt å for eksempel heller gjøre yoga eller meditasjon. Dette begrunner han med at selv om man er skadet, kan man ved hjelp av dette alltid være aktiv på et vis, og at man “trener hjernen”. I tillegg nevner informant 5 at det å få i gang elever med småskader som regel er uproblematisk, og at han uansett alltid ønsker å ha elevene med. Informant 5 sier også at han aldri har tenkt på å endre årsplanen kun på grunn av en elevs skade, da er hans praksis at eleven går glipp av den ene perioden. Han sier derimot at han ikke føler seg bundet av årsplanen, og at det ikke ville vært problematisk å gjøre endringer.

5.3.2 Diskusjon

Innenfor funnene knyttet til informantenes tanker om at elevene alltid kan delta på en eller annen måte, ser vi en klar sammenheng mellom informantenes tanker til styringsdokumenter, spesielt kompetansemål, og deres praksis. En viktig del av undervisningen er at alle elever skal ha lik mulighet til å oppnå kompetansemålene, og lærerens oppgave er å legge til rette for dette (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan man trekke inn Standal og Rugseth (2015) sin tanke om en bred forståelse i planleggingsfasen, og at dette legger til rette for inkludering av alle elever. Utdanningsdirektoratet (2022) sier at skolen skal bidra til et inkluderende fellesskap, både sosialt og faglig, og i disse funnene ser vi at dette er noe informantene også er opptatt av. De uttrykker gjennom intervjuene at de ønsker å legge til rette slik at elevene er så mye som mulig i undervisning sammen med de andre elevene. Qvortrup og Qvortrup (2018) presenterer et sosialt nivå av inkludering, og i funnene våre ser vi at dette også er noe informantene er opptatt av. Informantene har et ønske om å bruke eleven som en ressurs der det er mulighet for det, og informant 1 har en grunnleggende tanke om å “(...) dytte eleven inn der det går”. Informantene erfarer i denne sammenheng at å bruke eleven som en styrke i undervisningen der det er mulig er svært hensiktsmessig for alle parter, noe som styrker Utdanningsdirektoratet (2022) sitt krav innenfor elevenes deltakelse, samtidig som at det styrker Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt sosiale nivå av inkludering.

Vi kan på bakgrunn av dette trekke linjer mellom informantens uttalelser og kompetansemålene i faget. Dersom informantene inkluderer elevene slik de beskriver gjennom intervjuene vil elevene bli inkludert i fellesskapet samtidig som at de oppfyller kompetansemålene som handler om å “planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved

skader eller sykdom” og “anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Informant 6 nevnte i denne sammenhengen at elevene lærer av å se hverandres forutsetninger, og at de gjennom dette dannes på ulike punkter, slik overordnet del av læreplanen er opptatt av (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig trekker informant 6 inn elevens motivasjon som en viktig faktor i prosessen for tilrettelegging, noe som også kan ses i sammenheng med å bruke eleven der det trengs. Ryan og Deci (2009) presenterer her elevenes indre motivasjon, og at det i denne sammenheng blir tilrettelagt slik at eleven opplever glede innenfor tilpasningen.

På en annen side retter vi i casene og oppfølgingsspørsmålene også fokus mot inkludering i undervisning på andre måter enn som en støttespiller, slik informantene i begynnelsen kommer med som en løsning. Dette er grunnleggende innenfor Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt første nivå, som omhandler elevens fysiske deltakelse i undervisningen. I forbindelse med dette blir informantene spurt om hvordan de løser dette angående endring av opprinnelig opplegg. Her er informantene opptatt av å bruke elevenes styrker og interesser, og at de i perioder med skader kan bruke disse styrkene til at elevene selv kan organisere og gjennomføre opplegg. Dette kan ses i sammenheng med Standal og Rugseth (2015, s. 16) sine tanker innenfor inkluderingsbegrepet og elevenes følelse av å bidra til fellesskapet og læring. På denne måten kan eleven delta, samtidig som at de oppfyller blant annet kompetansemålet som handler om å “bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne løsningen er imidlertid også avhengig av at elevene har en styrke, og slik Ennis (2014) presenterer, elevenes vilje til å være en del av undervisningen og tilpasningene som blir gjort.

Informantene uttrykker også en utfordring knyttet til varighet på skaden, og at det ikke er aktuelt å endre et opplegg helt i en lang periode fordi dette går på for stor bekostning for de andre elevene. I denne sammenheng kan man derfor si at informantene ikke blir helt enige med seg selv om hva som vil være mest hensiktsmessig. Dette kan tyde på mangel på erfaring og kunnskap på feltet, og at den inkluderingen de ønsker å gjennomføre gjerne ikke blir realiteten. Dersom informantene har nok kunnskap og kompetanse på feltet, vil en optimal løsning være situasjoner der elevene blir inkludert både sosialt og fysisk, noe som bygger på tankene innenfor Qvortrup og Qvortrup (2018) sitt tredje og psykososiale nivå. I en slik tilpasset undervisning vil det være større mulighet for at eleven føler seg anerkjent, til tross for forutsetninger (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

I teoridelen presenterer vi idretts- og helsediskurs som en dominerende diskurs innenfor kroppsovingsundervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2020), noe vi også opplever en dominans av i andre deler av funnene. Innenfor denne delen av funnene ser vi derimot at informantene ikke nødvendigvis er så opptatt av at elevene skal være spesielt fysisk aktive slik at de blir svette. Som presentert ønsker informantene å inkludere eleven i et fellesskap som omhandler deltakelse i det sosiale og der man kan være en ressurs på andre måter enn en fysisk krevende deltakelse. Dette setter klarere tanker inn mot en utdanningsdiskurs, spesielt der informantene legger til rette for at elevene blir deltakende i planlegging og gjennomføring av undervisning (Aasland & Haugen, 2024, s. 78). I tillegg presenterer informant 5 en tanke om å bruke yoga og meditasjon som alternativt opplegg i undervisning, noe som nødvendigvis ikke preges av høyt aktivitetsnivå, men heller retter fokus mot det mentale. For at dette skal gjelde som inkludering i et fellesskap er man i denne sammenheng avhengig av å gjennomføre en slik type undervisning for alle elever, i motsetning til at en elev skal gjøre dette på egenhånd.

5.4 “Det kommer 30stk, og du har forberedt noe»

5.4.1 Funn

Gjennom intervjuene har vi fått et innblikk i lærernes erfaringer knyttet til inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader. I sammenheng med dette har vi forsøkt å undersøke hva lærerne opplever som den eller de største utfordringene knyttet til denne problemstillingen. I forbindelse med dette spørsmålet får vi flere ulike svar, der noen av informantene uttrykker at de ikke opplever at det er noen store utfordringer.

“Hmm, hva som er den største utfordringen med å inkludere, altså sånn skader og sånn, det er jo egentlig ikke så utfordrende tenker jeg”.

Informant 2

Samtidig nevner noen av informantene utfordringer knyttet til ulike faktorer som tid, utstyr, vurderingsgrunnlag, kompetanse, kunnskap og arbeidserfaring. I dette delkapittelet presenteres de ulike utfordringene som kommer frem gjennom intervjuene.

Den første utfordringen vi identifiserer i gjennomgangen av intervjuene er knyttet til tid og hvordan dette påvirker tilretteleggingen. Vi opplever at flere av informantene ofte ender opp med å bruke styrkerom som beskrevet i kapittel 5.1, da dette er en løsning som krever lite ekstra

tid og planlegging. I tillegg presenterer informant 5 en tanke om at hensikten med å bruke mye tid på å endre et undervisningsopplegg nødvendigvis ikke vil være så stor når elevens skade er kortvarig:

“Det er jo sikkert tid da, at det kommer 30stk, og du har forberedt noe, for å sette i gang kjappast mulig er det ikke alltid du er i det kreative hjørnet og klarer å omstille sånn med en gang, (...). Det å ha tid da, og hvilken gevinst du får av å gjøre det veldig annerledes er ikke så stor da kanskje”.

Informant 5

I tillegg til dette kommer det innenfor tidsbruk frem utfordringer knyttet til uforutsigbarhet angående hvor lenge skaden varer, og dermed hvor nødvendig det vil være å bruke tid på tilretteleggingen. Informant 3 sier “hadde det vært på sikt kunne jeg ha lagt opp noe annet”, i forbindelse med case 2. Dette handler om at læreren i denne casen har fått informasjon om skaden dagen før, og at det er uvisst hvor lenge skaden vil vare. Dermed presenteres det en tanke om at hvis skaden varer lenge, vil det være mer hensiktsmessig å bruke tid på å tilrettelegge for en lengre periode, enn hvis skaden er kortvarig.

Noen av informantene uttrykker at mangel på utstyr kan være en utfordring i forbindelse med tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader. De opplever at når en relativt akutt hendelse oppstår, vil et godt utvalg av utstyr gjøre tilretteleggingen lettere. Informant 3 uttrykker gjennom hele intervjuet at han bruker styrkerommet som arena og tilrettelegging for elevene. Når vi spør informanten om hva han opplever som den eller de største utfordringene svarer han blant annet:

“I mange tilfeller så er det jo utstyr, nå har jo vi dette styrkerommet, men kunne gjerne hatt mer utstyr”.

Informant 3

Informant 6 uttrykker at han ønsker å ha elevene med tidsbegrensede skader med i den ordinære undervisningen. I den forbindelse forteller han også at han gjerne ønsker å lage aktiviteter hvor de andre elevene i klassen kunne kjent på hvordan det er å være den eleven som har en tidsbegrenset skade.

“Ehm. Hvis jeg i teorien hadde hatt 40 par med krykker, som vi begge, alle tre, vet at er helt umulig å få tak i norsk skole, holdt jeg på å si, så hadde jeg gjerne fått på noe

“krykkefotball” eller noe, jeg vet ikke. Kjempe gøy det liksom, det er sikkert drit gøy for dem”.

Informant 6

Vi har gjennom intervjuene spurt informantene på ungdoms- og videregående skoler om deres tanker knyttet til vurdering i situasjoner der elevene faller utenfor den ordinære undervisningen. I denne sammenheng trekker informant 2 frem sammenhengen mellom tid og vurdering. I forbindelse med dette sier hun at der varigheten på skaden er uforutsigbar blir det ofte planlagt lite opplegg for eleven, og i denne sammenhengen “(..) glipper liksom vurderingsgrunnlaget, det blir så tynt da”. I denne sammenheng nevner også informant 4 noen av de samme tankene knyttet til varighet på skaden, og at dersom skaden varer lenge er det vanskelig å få et vurderingsgrunnlag. I forbindelse med vurdering nevner også informant 4 styrkerom som en negativ langsiktig løsning, da dette bidrar til at man ikke ser eleven.

Informant 3 nevner at dersom eleven er skadet i en periode, vil han bruke det grunnlaget han allerede har, og presenterer en tanke om at “(...) eleven ikke skal straffes for at det er en skade”. Informant 5 har samme tanke innenfor dette og sier i forbindelse med case 4 at “(...) det føler jeg er litt urettferdig og litt strengt”, dersom han ikke skulle gitt eleven vurderingsgrunnlag på bakgrunn av 8 uker med mindre vurdering. Her trekker han frem at dersom eleven bidrar på andre måter innenfor disse 8 ukene, og har nok vurdering før og etter, er ikke vurderingsgrunnlaget ødelagt.

I tillegg til disse utfordringene er det også relevant å nevne informant 1 og informant 4 sine tanker om at dersom man klarer å legge til rette slik at eleven får vist hva han/hun kan gjennom kompetansemålene har man vurderingsgrunnlag på denne måten. Kompetansemålene omhandler at eleven selv skal kunne planlegge og tilrettelegge for aktivitet innenfor skader og sykdom, og at de i denne forbindelse skal være med å sette egne mål. Her trekker både informant 1, 4 og 5 frem egentreningsopplegg og elevenes evne til å planlegge og gjennomføre undervisning til tross for deres begrensning i en periode, som en god vurderingsmulighet.

En siste utfordring vi møter i samtale med informantene er at deres egen kompetanse, kunnskap og arbeidserfaring på feltet virker inn i måten de håndterer de ulike situasjonene. Samtidig ser vi at flere av informantene aldri har tenkt over tilrettelegging på den måten vi formulerer situasjonene og spørsmålene. Vi identifiserer manglende kunnskap på feltet, og selv om et fåtall

av informantene peker på dette direkte, kan det tyde på at mange av dem opplever det utfordrende å forholde seg til situasjonene i casene på grunn av mangel på kompetanse. Dette kommer frem i forbindelse med at mange uttrykker at denne tilretteleggingen ikke er noe de har tenkt spesielt mye over tidligere. Informant 3 nevner kompetanse som en utfordring, uten at han utdyper dette noe mer. I tillegg sier han også i forbindelse med tilrettelegging i case 2:

“(...) det er jo veldig kult at dere har denne oppgaven, nå snakker jeg litt utenfor for at det er nok noe som vi er litt sånn, ja, har tatt litt lett på mange ganger for det er veldig ofte, historikken er jo, hvertfall for min del, at de slipper.”

Informant 3

Informant 5 uttrykker også i samtale om endringer som kan gjøres i ordinær undervisning at det ikke alltid er noe han tenker over.

“Altså, jeg kunne sikkert, man kunne sikkert ha gjort mye endringer for å tilpasse, ehm, men det er ikke noe jeg er flink til, for å si det rett ut.”

Informant 5

I samtale om å inkludere eleven med skade inn i den ordinære undervisningen trekker informant 6 frem erfaring og kunnskap som en utfordring mange kan oppleve.

“Nei det er jo kanskje det med å ha erfaring med det da, eller å ha kunnskap om det”

Informant 6

Med tanke på hensikten med studien, som innebærer lærerens erfaringer på feltet, er det åpenbart at dette spiller en rolle i intervjuene. I samtale med informant 6 angående vår problemstilling, sier han derfor med humor i slutten av intervjuet, “Så spør dere han ferske læreren her, ja, fy faen det er dårlig gjort ass”. Noe som tydelig indikerer at lærerens erfaring på feltet er relevant i håndteringen av casene.

5.4.2 Diskusjon

Når vi begynner å snakke om utfordringer knyttet til vurdering trekker flere av informantene inn faktorer som tid og utstyr. Når vi snakker om tid gjelder dette både kapasitet og tid til å kunne fokusere på endring av opplegg, men også uforutsigbarhet knyttet til hvor lenge elevens skade varer. Standal & Rugseth (2021, s. 93) trekker frem sammenhengen mellom flere ulike

faktorer som preger inkluderingen i faget, der blant annet utstyr, kompetanse og organisering blir nevnt. Slik informantene også presenterer er tilgang på utstyr svært relevant for hvilken aktivitet de velger i undervisningen. Organiseringen av undervisningen preges av tilgjengelige ressurser, og dermed vil tilretteleggingen også preges av dette.

Innenfor vurdering i faget ser vi en sammenheng knyttet til det ovennevnte angående skadens varighet. Informant 2 og 4 presenterer en tanke om at dersom elevens skade er uforutsigbar er det vanskelig å planlegge tiden fremover, og at vurderingsgrunnlaget dermed blir tynt. Disse tankene skaper et grunnlag der eleven ikke blir inkludert i undervisningen på den måten den har krav på (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2022), og at eleven dermed ikke får vist sin kompetanse på andre måter enn kun gjennom ordinær deltakelse i undervisningen. I denne sammenheng er det dermed relevant å trekke inn styringsdokumentene i skolen, der blant annet opplæringsloven (1998) presiserer at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger. I tillegg til dette legger kompetansemålet om at elever skal “planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom”, til rette for endring i undervisning.

Til tross for at noen informanter identifiserer utfordringer innenfor dette, er også informantene klar på at dersom man klarer å legge til rette et opplegg for eleven vil dette styrke prosessen innenfor vurdering både for elev og lærer. I denne sammenheng nevnes blant annet egentrening som et alternativ. Egentrening kan derimot kritiseres ut fra Utdanningsdirektoratet (2022) sine tanker om at tilpasning i undervisning ikke er noe som skal ramme den enkelte elev, men at tilpasningene skal skje innenfor mangfoldet man møter i undervisning. Man kan likevel se på evnen til å la eleven utforske skaden gjennom eget opplegg som en styrke innenfor kompetansemål knyttet til å “planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom”, der dette kan øke kunnskap og bidra til et eventuelt vurderingsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derimot ikke en god løsning i forbindelse med kompetansemålet som omhandler at elevene skal “anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019), da eleven faller utenfor gruppa. Det er også viktig å nevne at det i tillegg blir nevnt at å utnytte det vurderingsgrunnlaget man allerede har som en god mulighet for å få et vurderingsgrunnlag uten å straffe eleven for en skade.

I forbindelse med tilrettelegginger der eleven blir sendt ut av undervisning for å gjennomføre et egentreningsopplegg kan man se at idretts- og helsediskursen dominerer, fremfor en utdanningsdiskurs. I denne sammenheng er lærerne mer opptatt av at elevene skal være i aktivitet, og i denne forbindelse få et vurderingsgrunnlag på dem. Utdanningsdirektoratet (2022) sine tanker, sammen med overordnet del (Kunnskapsdepartementet 2019), kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven (1998), bygger derimot på en tanke om en opplæring som er mer preget av en utdanningsdiskurs. Dette innebærer en undervisningspraksis som har et større fokus på samspillet med andre og elevens medvirkning (Aasland & Haugen, 2024, s. 90). Med utgangspunkt i disse tankene vil funnene og diskusjonen presentert i del 5.3 stå mer sentralt, der informantene er opptatt av å inkludere elevene på andre måter enn kun gjennom fysisk aktivitet.

Innenfor dette blir det relevant å nevne informantenes utfordringer knyttet til mangel på kunnskap og kompetanse på feltet. I Alfrey og Jeanes (2023) sin forskning kommer det blant annet frem at lærerens kunnskap om tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse er en av grunnene til at disse elevene opplever ekskludering fra undervisning. Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) sier at alle elever har rett på et inkluderende fellesskap og muligheten til å oppnå læring. Dersom lærere ikke har nok kunnskap og kompetanse på hvordan denne tilretteleggingen og inkluderingen kan foregå, vil det dermed føre til at elevene ikke får den tilretteleggingen og undervisningen de har krav på (Opplæringslova, 1998; UNESCO, 1994; Utdanningsforbundet, 2022), noe vi også ser i våre funn. Informant 3 sier at inkluderingen av tidsbegrensede skader ofte er noe han har tatt litt lett på, samtidig som at informant 5 sier at tilpasninger og endringer i undervisningsopplegget ikke er noe han er veldig flink på, noe som kan tyde på manglende kunnskap og kompetanse. Innenfor dette trekker Alfrey og Jeanes (2023) også frem tanker knyttet til lærerens forventninger til elevenes deltakelse, og at dette ofte er undervurdert. I deres forskning og i våre funn ser vi at dette ofte er realiteten, noe som fører til at undervisning utenfor klasserommet, ofte alene, blir løsningen.

5.5 Overordnet diskusjon

Studiens overordnede hensikt var å legge frem læreres erfaringer knyttet til inkludering av og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader. Gjennom de ulike temaene presentert gjennom funn og diskusjon ser vi tydelige sammenhenger mellom informantenes utsagt innenfor de ulike temaene. Alle temaene bygger på tanker om at elevenes motivasjon står

sentralt, samtidig som at lærerens kunnskap og kompetanse alltid vil være relevant for tilretteleggingen som blir gjort. I denne forbindelse blir det relevant å se på sammenhengen mellom dette. I tillegg til dette ser vi i våre funn også at helse- og idrettsdiskurser står sentralt i flere av informantenes syn på kroppsøvingsfaget, noe Aasland og Haugen (2023) også presenterer som en utfordring. Dette vil også kunne ha betydning for lærerens klasseledelse og planlegging av undervisning, noe vi ser jevnt over gjennom våre funn, i tillegg til at dette presenteres gjennom andre studier (se for eksempel Aasland & Haugen, 2023). I all hovedsak er informantene først og fremst opptatt av at elevene skal være i aktivitet, og dersom en elev er skadet og ikke kan delta, nevner flere informanter at eleven kan gjøre noe annet. Dette kan også knyttes opp mot læreres mangel på kompetanse innenfor tilretteleggingen. Funnene som kommer fram i denne studien kan resultere i refleksjon og samtale, noe som videre har praktiske konsekvenser som bidrar til bevissthet og utvikling på feltet (Klemp, 2014).

Både Alfrey og Jeanes (2023) og NAKU (2022) presenterer at lærerens kunnskap på feltet, og forventningene de har til elevene, er viktige i forbindelse med tilrettelegging. Dette kan man se i sammenheng med Ryan og Deci (2000) sine tanker om at ansatte i skolen skal legge til rette for at elevene opplever tilhørighet, samtidig som at Ennis (2014) presenterer en tanke om at elevenes bidrag innenfor tilretteleggingen er avgjørende for lærerens vilje til å gjennomføre dette. Standal og Rugseth (2021, s. 97) presenterer at valg av aktivitet der eleven føler seg inkludert er lærerens ansvar, samtidig som at Ennis (2014) presenterer tanker om at elever som trives i faget ofte er lettere å tilrettelegge for da de viser interesse for deltakelse. Dette fører til en tanke om at tilretteleggingen vil være enklere å gjennomføre for elever med høyere grad av motivasjon for deltakelse i faget. Man kan dermed si at selv om lærere har hovedansvaret for å legge til rette for mest mulig hensiktsmessig undervisning, er elevene også sentrale i gjennomføring av denne tilrettelagte undervisningen.

En annen faktor som blir presentert gjennom temaene er relasjon mellom lærer og elev, og relevansen av dette innenfor god tilrettelegging. Moen med kollegaer (2019) sin forskning presenterer at lærerens relasjon til elevene kan være en komplisert prosess, og at denne relasjonen bygger på flere ulike faktorer. Informantene fremmer en tanke om at dersom de kjenner eleven godt og vet hvordan denne eleven fungerer i kroppsøvingstimen, er det lettere å tilrettelegge. Her kommer informantene med eksempler på at dersom eleven har styrker kan de utnyttes, og at dersom eleven er trygg på klassen kan han/hun brukes som en ressurs på andre måter. Innenfor dette kommer det også frem at evnen til å bygge relasjoner er en viktig

del av det å gjennomføre en omsorgsfull undervisning som tar hensyn til alle elever (Moen, et al., 2019), noe informantene også presenterer.

Samtidig vises det gjennom ulik forskning (Aasland et al., 2020; Lagestad et al., 2018) at elever som er i bedre fysisk form oftere blir sett av læreren. I våre funn ser vi at flere av informantene presenterer en tanke som har sammenheng i dette både innenfor relasjon og motivasjon. Dette på bakgrunn av informantenes tanker om at det er enklere å tilpasse undervisningen for elever med høy motivasjon. Dette skyldes ofte at lærerne har et bedre forhold til og mer kunnskap om disse elevene, siden de er mer synlige og engasjerte i undervisningen.

I tillegg kan alt som blir presentert i funnene knyttes opp til skolens styringsdokumenter, der det blir presentert krav om tilpasset undervisning og tilrettelegging for alle elever uansett forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998). Dette innebærer å legge til rette undervisningen slik at alle elever har utbytte av opplæringen, noe som igjen bygger på at man er avhengig av lærernes kompetanse på feltet. Disse tankene kan ses i sammenheng med lærerens klasseledelse og grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisningen. Aasland og Haugen (2024, s. 78) presenterer en utdanningsdiskurs som tar utgangspunkt i læreplanen som mer hensiktsmessig enn den helse- og idrettsdiskursen som preger faget i stor grad. Dette i sammenheng med at utdanningen ifølge overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal bidra til å danne mennesket på flere måter enn bare faglig, og at dette skjer gjennom samhandling med andre. Ennis (2014) presenterer også innenfor dette en tanke om at faget skal bidra til elevenes læring og utvikling på generell basis. I denne sammenheng står blant annet lærerens kompetanse sentralt da det er grunnleggende for valgene for organisering av undervisning og dermed inkludering (Standal & Rugseth, 2021, s. 93, s. 97).

6.0 Styrker og svakheter ved studien

I dette kapittelet vil styrker og svakheter innenfor vår studie bli presentert. I denne sammenheng ser vi på det som relevant å påpeke at hensikten gjennom hele vår studie ikke har vært å legge frem feil eller riktig undervisningspraksis, men å belyse erfaringer og utfordringer lærere har innenfor tilrettelegging og inkludering av elever med tidsbegrensede skader i kroppsøving.

I starten av denne studien valgte vi å rette fokuset mot skader i kroppsøvfingsfaget. I denne sammenheng opplevde vi det som utfordrende å finne en konkret definisjon på hva en skade egentlig innebærer, da vi ønsker å skille dette fra en kronisk skade eller funksjonsnedsettelse. Vi valgte i denne sammenheng å ta utgangspunkt i Ohm med kollegaer (2022) sin definisjon som omhandler at en skade er en akutt kjenning på kroppen som kan vare i ulike lengder. Valget falt på å begrense studien til tidsbegrensede skader, og definerte dette som skader som går over en viss tidsperiode gjennom maksimalt et skoleår. I etterkant har vi derimot erfart at dette begrepet kan være svakt innenfor flere deler av studien, da vi i perioder har slitt med å finne en klar definisjon av begrepet. Vi opplevde særlig denne utfordringen i forbindelse med utarbeidelse av caser, da vi skulle finne konkrete situasjoner som passet innenfor vår problemstilling. Vi kan på bakgrunn av dette rette kritikk mot vår egen idé innenfor studien, og mener at begrepet kunne vært enda mer avgrenset. Samtidig mener vi at erfaringer knyttet til tidsbegrensede skader slik vi har definert det er svært relevant innenfor deltakelse i kroppsøvfingsfaget, og at selve konseptet står sentralt i fagets utvikling.

Gjennom datainnsamlingen har vi hele tiden vært svært bevisst på vår førforståelse av temaet, og de tankene og kunnskapen vi har på feltet fra før av. Førforståelse innenfor et tema innebærer tanker og meninger, samtidig som det handler om hvilken kunnskap du har på forhånd (Fangen, 2010, s. 44). Bakgrunnen for vårt valg av tema er vår opplevelse av mangel på tilrettelagt undervisning for elever med tidsbegrensede skader. I denne studien er hovedpunktene innenfor førforståelsen dermed våre egne erfaringer, både som elever og lærere, med lite kunnskap om tidligere forskning. Innenfor dette har vi bygget vår studie på denne erfaringen, og en svakhet innenfor denne tilnærmingen vil kunne være at vår førforståelse på feltet ikke er riktig. Dette spesielt i forbindelse med mangelen på tidligere forskning. En annen svakhet vil dermed være at vi som intervjuere blir låst i tankene vi har innenfor temaet, og at dataene informantene kommer med kan bli tolket feil. Med utgangspunkt i disse svakhetene i

vår studie ser vi derimot at informantene også opplever disse utfordringene på feltet, noe som styrker vår forforståelse og dermed også vår studie.

Før valget falt på å bruke semistrukturerte intervjuer, vurderte vi også andre metoder for hvordan vi kunne få kunnskap og innsikt på feltet. Vi vurderte observasjon av kroppsøvningsklasser med elever med tidsbegrensede skader som en svært rik kilde til informasjon og kunnskap. Dette på bakgrunn av at observasjonen gjennomføres i en setting hvor erfaringene vi ønsker å innhente informasjon som utspiller seg på en naturlig måte (Angrosino & Pérez, 2000, s. 673). Videre etter observasjon ville det vært naturlig med et intervju eller et avkrysningsskjema, for å gi mening til ordene (Angrosino & Pérez, 2000, s. 673). Videre så vi på mulighetene for å oppnå nok informanter til en slik forskning som krevende i forhold til vår tidsramme. Elever med tidsbegrensede skader er ikke en fast elevgruppe, da situasjonene med disse type skader ofte kan være uforutsette og akutte. Derfor vil handlingsrommet for å få tilgang på elever og lærere som står i slike situasjoner være relativt kort. Noe som videre kan gjøre det vanskelig i forbindelse med gjennomføring av en slik type forskning. For å finne en annen metode som kunne gi kunnskap til lærernes erfaringer med tidsbegrensede skader, vurderte vi derfor semistrukturerte intervjuer som den mest hensiktsmessige metoden.

Utvalget i denne studien er som nevnt tidligere gjort ved en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Utvalget består derfor av kroppsøvningslærere på ulike skoler i Agder. En kritikk i vår utvelgelse av informanter kan være hvorvidt gyldigheten er god med tanke på at alle informantene jobber innenfor samme geografiske område. En generalisering av funnene for denne undersøkelsen kan derfor være en svakhet, og det kan tenkes at funnene ikke kan representeres som gyldige for kroppsøvningslærere fra andre geografiske områder i Norge, eller i utlandet. Likevel ser vi på funnene som svært relevante for videre forskning, og ettersom at informantenes svar er relativt like ser vi på funnene som høyst aktuelle også innenfor andre geografiske områder. På bakgrunn av dette besluttet vi derfor at denne utvelgelsen ikke ville påvirke studien vår i stor grad, og at denne utvelgelsen dermed ikke har nok betydning for å endres.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) handler hvor mange informanter utvalget skal bestå av at utvalget skal bestå av så mange personer som trengs for å gi svar på det man trenger å vite. Utvalget i denne studien består av 6 informanter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) understreker at dersom antallet informanter er for lite, vil det være vanskelig å generalisere

funnene. Vi vurderte underveis om vi syntes det holdt med dette antallet informanter, eller om vi skulle intervju enda flere, da vi hadde flere informanter som var aktuelle og som kunne blitt brukt. Ved å bruke flere informanter kunne vi fått et enda større innblikk i flere læreres erfaringer, noe som kunne ført til enda dypere forståelse av temaet. Likevel konkluderte vi med at vi hadde nok informasjon fra de allerede gjennomførte intervjuene, og at disse informantene var varierte nok innenfor våre inklusjonskriterier. Denne avgjørelsen ble tatt på bakgrunn av Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) sine tanker, som understreker at et begrenset antall informanter kan bidra til at intervjuene blir mer utfyllende, i motsetning til å bruke mange informanter som kan føre til en generalisering av datainnsamlingen.

I forarbeidet med disse casene var vi på forhånd opptatt av en utviklingskurve der situasjonene skulle bli mer utfordrende og avanserte. Dette gjorde vi på bakgrunn av et ønske om å gi informantene en gradvis innføring, slik at de kunne starte med mindre komplekse scenarier og deretter bevege seg mot mer utfordrende situasjoner. Vår intensjon var å legge til rette for en myk start, slik at informantene kunne utforske og reflektere grundig over egne erfaringer. I vårt valg ved å bruke forhåndsformulerte caser ser vi tydelige styrker. Ved å bruke disse casene får alle informantene samme utgangspunkt, og innhenting av informasjon blir dermed rettet mot et konkret mål innenfor vår problemstilling og forskning. I tillegg unngår vi innsikt i konkrete elevers privatliv ved å bruke fiktive caser istedenfor at informantene skal bruke eksempler fra deres praksis.

Noen svakheter i disse casene er at informantene kan føle på mangel på informasjon, og at casene kan bli utydelige. Samtidig kan dette likevel være en styrke som gjør at informantenes egen tilpasning og refleksjon rundt casen står sentralt, og at svarene vi får dermed ikke vil være ledende. En annen svakhet som kan presenteres er at disse situasjonene kan være for konkrete, noe som kan føre til ledende svar. For eksempel i case 3, der det allerede er bestemt et tema. I refleksjon over egen utarbeidelse av caser, ser vi i ettertid at dette kunne vært unngått, og heller brukt som en oppfølging ved behov etterhvert.

Valgene vi har gjort med å bruke intervju, caser og oppfølgingsspørsmål, er tatt på bakgrunn av vårt valg av metode som den mest hensiktsmessige for vår forskning. Denne type datainnsamling gir oss et innblikk i lærerens erfaringer, med mulighet for å øke både vår og informantenes kunnskap på feltet. Samtidig er de dataene vi innhenter relevant for lærere på

generell basis, og ikke bare innenfor et bestemt område, noe som gjør forskningen svært sentral i skolen generelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15).

7.0 Avslutning

7.1 Veien videre

Styringsdokumentene i skolen legger til rette for god opplæring for alle, samtidig som de legger fram hvilke krav og rettigheter elevene har (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998). En viktig del av dette er elevenes krav om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998). Ved dette som utgangspunkt har vi ved hjelp av kvalitativ metode belyst et tema som etter det vi vet er lite forsket på. Resultatene som kommer fram gjennom denne studien dokumenterer læreres erfaringer, og viser videre viktigheten av å sette søkelys på inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader. Vi ønsker og håper at denne studien kan være starten på videre forskning. Etersom at denne studien er gjort i et mindre geografisk område, er det et forslag å gjøre forskning på større nasjonalt nivå. Samtidig vil det være relevant å forske på elevers erfaringer og opplevelser. Dette for å få et større helhetsbilde av praksisen knyttet til inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader.

Etersom at kunnskap trekkes fram som et viktig element i forbindelse med denne studien, kan det tenkes at forskning som baserer seg på forskjeller i forbindelse med eldre og nyere utdanning kan være sentralt. Innenfor generell lærerutdanning, og spesielt kroppsøvingslærerutdanning, er det mye fokus på tilrettelegging. Dette fokuset rettes ofte mot funksjonsnedsettelse, noe vi også ser tydelig innenfor tidligere forskning på feltet. I denne studien har vi sett store sammenhenger mellom mange av tankene innenfor denne forskningen knyttet opp mot vår studie og funn. Vi ser at lærere har tanker om at tilrettelegging er viktig, men at de mangler den kompetansen det trengs for å gjennomføre. Dette indikerer at utdanningen bør legge til rette for utvikling av mer kunnskap og kompetanse innenfor dette feltet. Samtidig som at økt forskning på feltet vil være relevant for å legge til rette for god utdanning. Derfor oppfordrer vi andre studier til å bygge videre på våre tanker innenfor inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader i kroppsøving.

7.2 Oppsummering

Gjennom denne studien har vi undersøkt hvilke erfaringer lærere har med inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader. Erfaringene som kommer fram viser at lærere ofte tar denne gruppen elever ut av undervisningen. Elevene får i den forbindelse andre oppgaver, og det er relativt stor variasjon i hva dette innebærer. Det er likevel tydelig at oppgavene ikke legger til rette for at elevene blir inkludert, noe som kan ha stor betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet, autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2000). For at den indre dimensjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 94) til elevene skal bli ivaretatt er det avgjørende at lærerne forsøker i høyeste grad å møte elevene med vennlighet, respekt og forståelse. Læreren skal inkludere elevene i læringsarbeidet slik at elevene får utforske og lære i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er i våre funn fremtredende at elevene i for stor grad blir ekskludert fra den ordinære undervisningen i kroppsøving. Ved tilrettelegginger utenfor ordinær undervisning får ikke eleven mulighet til å bli inkludert, og det numeriske-, sosiale- og psykologiske- nivået blir ikke ivaretatt (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Ved hjelp av tydelige oppfølgingsspørsmål som legger til rette for informantenes refleksjon over elevenes følelse og opplevelse av lærernes tilrettelegginger, viser funnene at lærerne har forståelse for at dette kan ha konsekvenser for elevene. Likevel er det tydelig at dette er et tema lærerne ikke har reflektert over i særlig stor grad, og at deltakelse i studien ga inspirasjon til refleksjon over egen praksis i slike situasjoner.

Til tross for at lærerne i denne studien stort sett ikke legger til rette for at elever med tidsbegrensede skader blir inkludert i undervisningen, kommer det fram at lærerne har et ønske om å kunne tilrettelegge slik at de blir inkludert. Funnene viser at bakgrunnen for at dette ikke blir gjennomført er grunnet manglende kompetanse på feltet og ressurser. Dette innebærer kompetanse knyttet til tidsbegrensede skader og hvordan tilrettelegge for dette inn i kroppsøvingundervisning. Funnene viser at relasjon og kjennskap til elevens motivasjon for faget, er viktig for hvordan tilretteleggingen skal praktiseres. Dersom vi tar utgangspunkt i forskningen til Moen med kollegaer (2019), er lærer-elev relasjonen avhengig av omsorgsfull undervisning. Dersom elevene ikke opplever at dette blir gjennomført, kan dette resultere i svekkelse av relasjonen mellom læreren og eleven. Samtidig vil slike praksiser i forbindelse med inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader ha konsekvenser for elevenes motivasjon for kroppsøvingfaget, ettersom at det kan føre til manglende tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2000).

8.0 Litteraturliste

- 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., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Aasland, E. & Haugen, T (2024). Klasseledelse i kroppsøving - en undersøkelse av ulike undervisningspraksiser. I Ø. B. Røynesdal & I. M. Thorjussen (Red.), *Kroppsøving i praksis. Læreplanbegreper: klasseledelse og undervisningsmetoder*. (s. 77-92). Universitetsforlaget
- 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>
- Angrosino, M. V., & Perez, K. A. M. de. (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. I. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 673-702) (2. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research: QR*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda. <https://kudos.dfo.no/documents/14815/files/14905.pdf>
- Belley-Ranger, E., Carbonneau, H., Roullet, R., Brunet, I., Duquette, M. M. & Nauroy, E. (2016). Determinants of participation in sport and physical activity for students with disabilities according to teachers and school-based practitioners specialized in recreational and competitive physical activity. *Sport Science Review*, 25(3-4), 135.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. 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. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L., Jenkinson, E. (2022). Doing Reflexive Thematic Analysis. In: Bager-Charleson, S., McBeath, A. (eds) Supporting Research in Counselling and Psychotherapy . Palgrave Macmillan, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-13942-0_2
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a *knowing* researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- 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>
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. I. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 997-1038) (5. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Denny, E. & Weckesser, A. (2022). How to do qualitative research?: Qualitative research methods. *BJOG : an International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 129(7), 1166–1167. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17150>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10.februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 6–13.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2014.872979>
- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon. Oslo: Fagbokforlaget.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2006-06-30-56). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, P.-M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303–315.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M. & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965.
<https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Klemp, T. (2014). *Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis*. Hentet fra utdanningsforskning.no:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/refleksjon--hva-er-det-og-hvilken-betydning-har-den-i-utdanning-til-profesjonell-larerpraksis/>
- Kretchmar, R. S. (2006). Life on Easy Street: The Persistent Need for Embodied Hopes and Down-to-Earth Games. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 58(3), 344–354. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491888>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO-0105)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. A. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvningsfaget: Utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3), 18–33.
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1159>
- Lagestad, P., Rånes, V. & Welde, B. (2015). Do small rural high schools differ from larger schools in relation to absentee rates in physical education? *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(4), 98–109.
<https://doi.org/10.5897/IJEAPS2015.0388>
- Lagestad, P., Welde, B., Rånes, V. & Myhre, H. (2017). Absentee rates in physical education in high schools: The importance of gender and study programmes. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(11), 152–161.
<http://dx.doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0530>
- Lagestad, P. A., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. T. (2018). *High school students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers*. *Sport, Education and Society*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Lyngstad, I. (2014). *A shared secret*. *Sport, Education and Society*, 19(2), 153–167.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.652612>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2019). *Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education*. *Sport, Education & Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) (2022) *"Tilpasset fysisk aktivitet"* [nettdokument]. Trondheim: NAKU (sist faglig oppdatert 7. januar 2022, lest 30.

- oktober 2023). Tilgjengelig fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/tilpasset-fysisk-aktivitet>
- Ohm, E., Madsen, C. & Alver, K. (2022). *Skader og ulykker i Norge*. Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge. Oslo: Folkehelseinstituttet. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/skader/skader-og-ulykker-i-norge/?term=#definisjon-p-ulykke-og-skade>
- Ommundsen, Y. (2000). *Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom?* Tidsskrift for den Norske Lægeforening, 2000-11, Vol.120 (29), p.3573-3577.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overton, H., Wrench, A. & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414–426. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176134>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerenes relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving (2. utgave.)*. Cappelen Damm akademisk.

- UNESCO (1994). *The Salamence statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427engo.pdf>
[.multi](#), nedlastet 16.05.24
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet: 26.mars.2023.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Williamson, D., Dewey, A., & Steinberg, H. (2001). Mood Change through Physical Exercise in Nine- to Ten-Year-Old Children. *Perceptual and Motor Skills*, 93(1), 311–316.
<https://doi.org/10.2466/pms.2001.93.1.311>
- Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2008). Feel good-be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365–379. <https://doi.org/10.1080/17408980802353339>

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 - Samtykkeskjema/Informasjonsskriv

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Vi opplever at det er en utfordring å ha elever med tidsbegrensede skader i kroppsøvingsundervisning. Derfor ønsker vi å se på læreres erfaringer knyttet til dette, og ved hjelp av teori og intervju belyse hvordan elevene kan bli inkludert på en hensiktsmessig måte.
- Dette er et forskningsprosjekt knyttet til vår masteroppgave på lærerutdanning, innenfor kroppsøving.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Du er kroppsøvingslærer, og vil ønsker å høre om dine erfaringer knyttet til inkludering med elever som får/har tidsbegrensede skader i kroppsøvingfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, Fakultet for helse- og idrettsvitenskap/ Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving, er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Vår veileder er Tommy Haugen.

Det er frivillig å delta

- Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Intervju der du får spørsmål knyttet opp mot caser.

- Det vil bli lagt frem fire ulike caser hvor du skal drøfte dine erfaringer knyttet til slike situasjoner, og ut fra dette gi et eksempel på hvordan situasjonen kunne blitt løst.
- Det kan også komme oppfølgingsspørsmål knyttet til dine svar.
- Navn, kontaktinformasjon, alder, kjønn, utdanning og arbeidsplass. Ingen sensitive opplysninger om hverken deg eller elever skal fremlegges.
- Det vil bli tatt lydopptak som senere skal transkriberes og anonymiseres

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Tommy Haugen

Elisa Johnsen

(Forsker/veileder)

Rikke Rosseland Østhassel

Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Behandlingsansvarlig institusjon, studenter og veileder er de som vil ha tilgang til dine opplysninger. Disse vil bli slettet etter transkripsjonen hvor dine svar blir anonymisert.
- Lydopptakene vil bli gjort på sikker måte, slik at filene ikke kommer utenfor universitetet. Lydopptakene blir anonymisert i transkriberingen.
- Hvis du deltar på forskningen vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

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, Fakultet for helse- og idrettsvitenskap/ Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving har personverntjenestene ved 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.01.25. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

• Veileder: Tommy Haugen, tommy.haugen@uia.no +47 38 14 23 27

• Rikke Østhassel, rikkero@uia.no, +47 47 24 02 59

• Elisa Johnsen, elisaj@student.uia.no, +47 90 80 82 81

• Vårt personvernombud: Trond Hauso, personvernombud@uia.no, +47 93 60 16 25

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Lærerens erfaring knyttet til inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

9.2 Vedlegg 2 – godkjenning fra Sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

10.10.2023

Referansenummer

908720

Vurderingstype

Automatisk

Dato

10.10.2023

Tittel

Lærerens erfaringer knyttet til inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Tommy Haugen

Student

Elisa Johnsen

Prosjektperiode

01.08.2023 - 01.01.2025

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 01.01.2025.

[Meldeskjema](#)

9.3 Vedlegg 3 – godkjenning fra FEK



Rikke Rosseland
Østhassel

Tidspunkt for godkjenning: : 08/01/2024

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Lærerens erfaringer knyttet til inkludering og tilrettelegging for elever med tidsbegrensede skader - RITM0250369

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