

Ragnhild Eggan

"Den største utfordringen er å planlegge opplegg som passer for alle"

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres opplevelser av å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i undervisningen

Masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Arve Hjelseth

Juni 2020

Ragnhild Eggan

"Den største utfordringen er å planlegge opplegg som passer for alle"

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres opplevelser av å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i undervisningen

Masteroppgave i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Arve Hjelseth
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er inkludering av fysisk funksjonshemmede elever i kroppsøvfingsfaget, og problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan opplever kroppsøvfingslærere arbeidet med å inkludere elever med fysiske funksjonshemminger i undervisningen, og hvordan kan deres opplevelser indikere og synliggjøre skjulte maktforhold i kroppsøvfingsfaget?* Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign, med individuelle intervju av seks kroppsøvfingslærere. I tillegg til å skape økt forståelse av hvordan lærere opplever å inkludere funksjonshemmede elever i kroppsøvingen, har analyse- og diskusjonskapittelet som hensikt å rette et kritisk blikk på hvordan makt reproduseres på kroppsøvfingsfeltet med hensyn til funksjonshemmede. Samtidig skal det bidra til å etablere en mal for bedre inkludering. Pierre Bourdieus sosiologiske teori utgjør det teoretiske rammeverket for å analysere skjulte og utematiserte maktforhold i kroppsøvfingsfaget i forbindelse med inkludering av elever med innskrenkede fysiske forutsetninger.

I analysen kommer det fram at lærernes holdninger til å inkludere fysisk funksjonshemmede elever i kroppsøvingen generelt sett er positive, men det er ulike faktorer som påvirker deres opplevelser av hvorvidt inkluderingen er gjennomførbar i praksis. Utdanningskapital ser ut til å ha liten betydning for lærernes opplevde kompetanse i å inkludere elevene, og det poengteres av flere at mangel på erfaring er en av grunnene til at det oppleves som utfordrende. Flere sier at det er vanskelig å ivareta funksjonsfriske og funksjonshemmede elever på samme tid. Videre nevnes faktorer som mangelfullt utstyr, store klasser og dårlig tid til planlegging som begrensende barrierer for hva som er mulig å få til. Av de tingene som er fordelaktige for inkluderingsarbeidet nevnes blant annet godt kollegialt samarbeid og god relasjon mellom lærer og elev.

Lærernes opplevelser indikerer en doxa i kroppsøvfingsfeltet hvor de karaktertrekkene som har en naturgitt status har sin definisjon i å være funksjonsfrisk. Idrettslige ferdigheter virker også å gi status og innflytelse på feltet både hos elever og lærere, dette til tross for en læreplan som gir stort handlingsrom i valg av læringsaktiviteter og arbeidsmetoder. Lærernes undervisning og hvorvidt de opplever inkludering av funksjonshemmede elever som gjennomførbart kan påvirkes både av fagets doxa og av lærernes individuelle habitus og kapitalmengde.

Abstract

This master thesis is about the inclusion of physically disabled pupils in physical education (PE), and the research question is: *How do PE teachers experience the work of including pupils with physical disabilities, and how can this indicate and reveal hidden dynamics of power in PE?* The thesis has a qualitative research design, with individual interviews of six PE-teachers. In addition to achieve a better understanding of how teachers experience inclusion of disabled pupils in PE, the analysis and discussion aims to represent a critical view on power and how it is reproduced in the field of PE, regarding people with physical disabilities. At the same time, it is meant to contribute to establish a template for better inclusion. The theoretical framework stems from Pierre Bourdieu's sociology.

The analysis reveals that teachers' attitudes toward including physically disabled pupils in PE are generally positive, but there are various factors that influence their experiences of whether inclusion is feasible. Educational capital does not seem to be decisive for teachers' perceived competence in including pupils, and many of the teachers point out that lack of experience is one of the reasons why inclusion of this group of pupils is perceived as challenging. Some of the teachers say that it is difficult to look after both disabled and non-disabled pupils at the same time. Furthermore, factors such as poor equipment, large groups of pupils and lack of planning time are mentioned as limiting barriers to what it is possible to do. Some of the things that are beneficial for inclusion is good collegial cooperation and a good relationship between teacher and pupil.

The teachers' experiences indicate a doxa in the PE field where the traits that have a status as "natural" is defined as being able-bodied. Athletic skills also seem to provide status and influence in the PE field for both pupils and teachers, despite a curriculum that has a large scope of action in the choice of learning activities and methods. Both the doxa in the PE-field and the teachers' individual habitus and amount of capital can influence their teaching and whether they feel that inclusion of disabled pupils is feasible.

Forord

Dette har vært et annerledes og spesielt semester på veldig mange måter, og jeg hadde ikke i mine villeste fantasier sett for meg at min siste tid som student skulle ende opp som den gjorde. Å skrive denne masteroppgaven i en periode som sannsynligvis vil sette sine spor i historiebøkene har vært krevende, men også lærerikt. Det har stilt nye krav til disiplin, tålmodighet og problemløsning, men jeg føler at jeg har greid å gjøre det beste ut av situasjonen. Jeg er utrolig lettet, men mest av alt stolt over meg selv for å ha kommet i mål med masteroppgaven, tross tingenes tilstand.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Arve Hjelseth, som har vært tilgjengelig på mail så og si døgnet rundt gjennom hele semesteret. Han har bidratt med engasjement, veiledning, god hjelp og støtte ved både små og store humper på veien. Videre vil jeg takke samboeren min for tålmodigheten han har vist overfor meg og mitt noe kaotiske og varierende humør under påtvunget hjemmekontor. Jeg vil også takke mamma, pappa og min gode venninne Marte for gjennomlesing og støtte. Til slutt vil jeg rette oppmerksomhet mot mine medstudenter ved lektorutdanningen i kroppsøving og idrett. De har betydd mye for meg de siste fem årene, både på lesesalen og i livet utenfor.

Sist, men ikke minst vil jeg takke de seks lærerne som valgte å stille til intervju. Jeg setter uendelig stor pris på deres innsats og åpenhet om temaet. Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dem. Takk!

Ragnhild Eggan

Trondheim, juni 2020

Leirskolen lå på Langedrag, villmarken var like ved. Det bodde en familie med ulver på Langedrag. Det var en base for utflukter og naturopplevelser. De andre gikk på tur. Jeg ble dyttet i sirkler rundt et tjern på en bred og slak sti, rundt og rundt.

(Grue, 2018, s. 62).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Abstract	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	XI
1 Innledning	1
1.1 <i>Aktualisering og bakgrunn</i>	1
1.1.1 Oppgavens formål	3
1.2 <i>Begrepsavklaring</i>	3
1.2.1 Avviks- og normalitetsbegrepet	3
1.2.2 Tre forståelser av funksjonshemming	4
1.2.3 Inkludering og tilpasset opplæring	5
1.3 <i>Tidligere forskning</i>	6
1.4 <i>Konkretisering av problemstilling</i>	9
1.5 <i>Oppgavens struktur</i>	11
2 Teoretisk rammeverk: Pierre Bourdieu, dominans og makt	13
2.1 <i>Kapital og det sosiale rom</i>	13
2.2 <i>Sosiale felt og doxa</i>	15
2.3 <i>Ordensproblemet</i>	15
2.4 <i>Habitus</i>	16
3 Metode	19
3.1 <i>Valg av metode</i>	19
3.2 <i>Ontologisk og epistemologisk grunnlag</i>	19
3.3 <i>Datagenerering</i>	21
3.3.1 <i>Utvalg og rekruttering</i>	21
3.3.2 <i>Intervjuguide</i>	22
3.3.3 <i>Gjennomføring av intervju</i>	23
3.4 <i>Behandling og analyse av data</i>	24
3.5 <i>Etiske betraktninger</i>	25
3.6 <i>Vurdering av pålitelighet og generalisering</i>	26

4 Analyse og diskusjon	29
4.1 «Jeg synes det er helt selvfølgelig at en elev med fysisk funksjonshemming skal delta i timene»	29
4.2 «Det er ikke det feltet som er mest brukt og tatt opp i utdanningen»	31
4.3 «Den største utfordringen er å planlegge opplegg som passer for alle»	36
4.4 «Jeg prøver å unngå å se at det er noen forskjell på elevene»	40
4.5 «Det er ofte at omgivelsene setter noen standarder for hva som er mulig å gjøre av inkludering»	42
4.6 «Det handler veldig mye om tillitt mellom elev og lærer, tenker jeg»	48
5 Avsluttende kommentarer og videre utviklingsaspekt.....	51
Litteraturliste.....	55
Vedlegg.....	63
Vedlegg 1 – Vurdering fra NSD	65
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	69
Vedlegg 3 – Intervjuguide	73
Vedlegg 4 – Praktisk informasjon om lydfiler og transkriberingsprosess	75

1 Innledning

1.1 Aktualisering og bakgrunn

I norsk skolehistorie har visjonen om en felles obligatorisk skole for alle lange tradisjoner. *Enhetskolen* skulle være nasjonalt samlende og sosialt utjevne, og skulle dessuten bidra til å øke politisk engasjement og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Begrepet *enhetskolen* ble sist løftet fram i «Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen», som et ideal i læreplanverket fra 1997. Begrepet har imidlertid vært mindre omtalt etter den tid. Nå anvendes heller begrepet *fellesskolen* i utdanningspolitiske dokumenter og debatter. Dette begrepet uttrykker samme ambisjon som enhetskolen med hensyn til skolens oppdrag i å utjevne sosiale forskjeller, men favner en bredere inngang til skolens oppgave enn kun strukturell tilrettelegging. Fellesskolen synliggjør i større grad mangfold og inkludering, eksempelvis av barn med særskilte behov eller minoritetsspråklig bakgrunn. Fellesskolen tar utgangspunkt i at læring skjer både individuelt og i fellesskap, og at det skal være rom for å være forskjellig (NOU 2014:7).

I dag har alle elever i den norske skolen rett til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring som pedagogisk prinsipp har vært gjennomgående i læreplanene i årevis, og innebærer at elevene får noe å strekke seg etter, at de kan stilles krav til, og at de får hjelp til det som oppleves som krevende. Prinsippet om tilpasset opplæring bygger på en forståelse av at læring skjer som en sosial prosess, at elevene lærer av og med hverandre, og at mangfold er stimulerende (NOU 2014:7). Prinsippet om tilpasset opplæring kan på mange måter ses som en forutsetning for å kunne opprettholde fellesskolen, ettersom idealet om en felles skole for alle har ført til at elever samles i skolen, uavhengig av bakgrunn og funksjonsnivå. Elevmangfoldet medfører at skoler aktivt må arbeide for å tilpasse undervisningen og læringsmiljøet til alle elever (Ogden, 2004).

Den norske skolen skal også være en inkluderende skole, en målsetting som slås fast i en rekke offentlige dokumenter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I stortingsmelding nr. 30 *kultur for læring* (2003-2004) benyttes betegnelsen *inkluderende opplæring*, og det uttrykkes et ønske om å «styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 125). Det har imidlertid oppstått diskusjon rundt målsettingen om en inkluderende skole, om hvordan man skal klare å ivareta *alle* elevers behov i den ordinære skolen, og om dette målet i det hele tatt er gjennomførbart i praksis (Ogden,

2004). Kunnskapen som foreligger om inkludering i skolen tyder på en avstand mellom ideologi og gode intensjoner, og resultater i dagens praksis (NOU 2003:16; Rugseth, 2015).

I kroppsøvningsfagets læreplan heter det at «Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader» (Udir, 2015c, s. 2). I tråd med opplæringslova (1998, § 1-3) skal alle elever, uansett evner og forutsetninger, få tilrettelagt opplæring som medvirker til å nå dette formålet. At undervisningen skal tilpasses elevenes forutsetninger betyr at den skal tilpasses den enkeltes fysiske, psykiske og motoriske ståsted, og se til at evner, interesser og sosial og kulturell tilhørighet blir tatt hensyn til når undervisningen planlegges og gjennomføres (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Hvordan foregår dette når en annerledes kropp dukker opp i kroppsøvningsfaget? En kropp som avviker fra den «normale» kroppen, en kropp som gjerne forbindes med sykdom eller skade?

Forskning tyder på at fysisk funksjonshemmede elever ikke får den tilretteleggingen og oppfølgingen de burde i kroppsøvningsfaget (Eriksen, 2012), noe som er i strid både med opplæringslova og med ideologien om en felles skole for alle. Det er et paradoks at man ønsker at funksjonshemmede elever skal inkluderes i den ordinære skolen, samtidig som de tilsynelatende ofte må unnvære undervisning i faget (Elnan; 2010). Det er bekymringsfullt at det ikke finnes føringer som sikrer disse elevene deltakelse i et fag som potensielt kan føre til bedring av funksjonsevne, positiv selvoppfatning og en fysisk aktiv livsstil (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Elnan, 2010; Udir, 2015c). At funksjonshemmede elever ikke deltar i kroppsøvingen kan også gå på bekostning av andre ting enn helseeffektene av fysisk aktivitet. Kroppsøvningsfaget utgjør nemlig en viktig sosial arena, og ekskludering fra faget kan føre til at funksjonshemmede elever blir ensomme (Grue, 2001).

Siden 1981 har det overordnede målet for norsk politikk for funksjonshemmede vært full deltakelse og likestilling. Dette samsvarer med standardreglene til FN for like muligheter for mennesker med funksjonshemming. Disse standardreglene bygger på de internasjonale menneskerettighetene, og idealet om full deltakelse og likestilling må således ses i et menneskerettighetsperspektiv. Full deltakelse vil si å ha muligheten til å delta på egne premisser, i et samfunn med rom og aksept for ulike måter å fungere på. Samfunnet må utformes på en slik måte at alle mennesker kan delta i så stor grad som mulig, og etter eget ønske. Dette stiller krav til omgivelsenes fysiske utforming, men også til tenkemåte og holdninger. Mennesker med funksjonsnedsettelse blir ofte møtt med holdninger som kan virke

begrensende for deres livsutfoldelse og deltakelse. Slike begrensende holdninger finnes overalt, også i skolen, og skyldes ofte lite kunnskap og manglende bevisstgjøring (NOU 2001:22).

1.1.1 Oppgavens formål

Oppsummert kan vi si at den norske skolen har en ambisjon om å være en inkluderende møteplass for barn og unge, på tross av sosial og kulturell bakgrunn og ulike forutsetninger. Samtidig ser vi at det er avstand mellom gode ambisjoner og resultater i praksis. Den norske politikken for funksjonshemmede har en målsetting om full deltakelse, men dette begrenses blant annet av omgivelser, holdninger og lite kunnskap. Hvordan dette utspiller seg i dagens kroppsøvingfag er noe jeg ønsker å få mer innsikt i, og skape mer kunnskap om. I denne masteroppgaven har jeg derfor valgt å rette fokus mot en av de mange utfordrende sidene ved kroppsøvingslærerens møte med elevmangfoldet i den norske skolen; inkludering av elever med fysiske funksjonshemminger. Gjennom intervju med kroppsøvingslærere ønsker jeg å bidra til økt kunnskap om deres opplevelser av å inkludere fysisk funksjonshemmede elever i sin undervisning, og hvordan opplevelsene deres kan gjenspeile utematiserte maktforhold i faget med hensyn til fysisk funksjonshemmede elever. Interessen for å utforske tematikken stammer både fra tidligere arbeids- og praksiserfaringer, og personlige interesser og verdier. En av mine hjertesaker er bevegelsesglede for alle, og dette er også en av grunnene til at jeg har valgt å utdanne meg som kroppsøvingslærer. Jeg ønsker å bidra til at alle elever, uavhengig av forutsetninger, funksjonsevne eller utgangspunkt, skal ha glede av, og se verdien i å være i fysisk aktivitet.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Avviks- og normalitetsbegrepet

Alt som ikke er vanlig, det vil si ting som forekommer sjeldent, vil rent statistisk betegnes som avvikende. Dersom vi bruker kroppshøyde som eksempel, vil den såkalte normalfordelingskurven vise at en relativt liten gruppe mennesker enten er «ekstremt lave» eller «ekstremt høye», mens de fleste mennesker faller under kategorien «middels høye». I empirisk-statistisk forstand betyr dette at det er «normalt» å være middels høy, og «avvikende» å tilhøre en av yttergruppene. En person trenger imidlertid ikke å være «unormal» selv om han eller hun er avvikende i statistisk forstand; hvis vi betrakter hele befolkningen under ett, vil alle høyder falle inn under normalitetsbegrepet, men med markante høydevariasjoner (Dalen, 2013).

Det kreves et fleksibelt samfunn for å imøtekomme stor spredning med hensyn til egenskaper og ferdigheter. I vårt samfunn i dag vil ikke en ekstremt høy eller ekstremt lav person umiddelbart karakteriseres som funksjonshemmet. Dersom samfunnet imidlertid var konstruert utelukkende for en viss høyde, ville personer utenfor denne «normalhøyden» kunne bli funksjonshemmet. Det er altså lett å skape funksjonshemmede mennesker ved å konstruere et miljø som hindrer eller begrenser livsutfoldelsen på fundamentale områder. En person vil fungere godt når toleransegrensene for avvik er vide, men lettere kunne bli funksjonshemmet i et samfunn hvor grensene snevres inn (Dalen, 2013).

1.2.2 Tre forståelser av funksjonshemming

Begrepet «funksjonshemming» og hvem som kan anses som funksjonshemmet er langt fra entydig, og har i løpet av de siste tiårene vært under diskusjon og i endring. Tidligere ble funksjonshemming knyttet til en individuell egenskap ved et individ, og som en konsekvens av sykdom eller andre biologiske avvik. Dette kalles gjerne for en *medisinsk forståelse* av funksjonshemming, og den har vært dominerende store deler av det 20. århundre. Innenfor denne forståelsesrammen rettes innsatsen mot å bedre den enkeltes tilpasning til de eksisterende rammebetingelsene. Dermed fritas det omsluttende samfunnet fra å måtte tilrettelegge for alle. De siste 30 årene har denne forståelsen blitt utfordret og kritisert, blant annet gjennom å poengtere at funksjonshemming ikke bare er knyttet til enkeltindividets egenskaper, men like mye til omgivelsene. Innenfor denne *sosiale forståelsen* av funksjonshemming har det altså skjedd en perspektivforskyvning i forhold til den medisinske forståelsen. I stedet for å fokusere på kroppens «mangler», rettes oppmerksomheten utelukkende mot ytre, samfunnsmessige forhold (Dalen, 2013; Grue, 2004; Traustadottir, 2009).

Jeg har latt meg inspirere av Michael Oliver (1990, i Grue, 2004, s. 121) for å skape et klarere bilde av den medisinske og den sosiale forståelsesrammen. Tabellen under viser hvordan man ut ifra disse to forståelsene kan stille spørsmål til en elev med fysisk funksjonshemming. Spørsmålene har som hensikt blant annet å bidra til refleksjon i det videre arbeidet med oppgaven.

Forståelse av funksjonshemming	Spørsmål til elev
Medisinsk	«Fører funksjonshemmingen din til at det er krevende for deg å delta i kroppsøvingstimen?»
Sosial	«Fører utilstrekkelig tilrettelagt undervisning til at noen med din funksjonshemming ikke kan delta i kroppsøvingstimen?»

Figur 1.1: Tabell med spørsmål utformet innen en medisinsk og en sosial forståelse av funksjonshemming.

I tillegg til de to nevnte forståelsene finnes det en tredje måte å forstå funksjonshemming på, nemlig *den relasjonelle forståelsen*. Her ses funksjonshemming som et samspill mellom individ og omgivelser. Denne forståelsen har gjerne blitt kalt *Gap-modellen* fordi den handler om gapet mellom en persons funksjonsevne og om omgivelsenes krav til funksjon. På denne måten oppstår funksjonshemming som et misforhold mellom den enkeltes kapasitet og samfunnets krav. Eksempelvis vil en person med hørselsvansker ikke være funksjonshemmet i omgivelser hvor alle bruker tegnspråk. Funksjonshemmingen er med andre ord situasjonsbestemt (Kassah & Kassah, 2009; Lid, 2020; Tøssebro, 2014).

1.2.3 Inkludering og tilpasset opplæring

Tidligere har ordet *integrering* blitt brukt i skolen. Begrepet blir ofte forstått som å føre noen utenfra og inn i helheten, altså inn i vanlige miljøer. Det har imidlertid blitt rettet mye kritikk mot begrepet, blant annet fordi det fokuserer på elever med særskilte behov. Dermed understreker det skillet mellom de elevene som skal integreres, og de «vanlige» barna. Begrepet *inkludering* ble derfor innført, fordi det ikke primært dreier seg om spesialundervisning eller funksjonshemmede elever, men heller om å utvikle hele skolen slik at den blir i stand til å tilpasse undervisningen til mangfoldet blant elevene. Dette motvirker ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. Inkluderingsbegrepet representerer på denne måten et perspektivskifte fra elevens særskilte behov, til skolens evne til å tilpasse seg alle elever (Tøssebro, 2014; Wendelborg & Paulsen, 2014).

Man kan snakke om ulike dimensjoner av inkluderingsbegrepet i skolen, nemlig en *faglig*, *sosial* og *psykisk* dimensjon. Faglig inkludering innebærer at elever er aktivt deltakende i et faglig fellesskap. Sosial inkludering dreier seg om at elever skal være sosialt aktive, ha venner og være i positivt samspill med sine jevnaldrende. Denne dimensjonen legger også vekt på akseptering og opplevelse av akseptering. Psykisk inkludering er et uttrykk for hvordan den

enkelte elev opplever ulike situasjoner på skolens arenaer (Overland, 2015; Wendelborg & Paulsen, 2014).

Videre kan man skille mellom to ulike perspektiver på inkludering: et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. I individperspektivet er fokuset rettet mot det enkelte barn, mens i samfunnsperspektivet er målet med inkluderingen å utvikle solidaritet, redusere fordommer og skape et mer inkluderende samfunn. Det er viktig å ikke utelukke hverken det ene eller det andre, og inkludering må derfor også ha et «her og nå»-perspektiv som fokuserer både på læringsmiljøet på skolen og i klassen, og på den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Den norske skolen skal være en inkluderende skole, og som nevnt innledningsvis slås denne målsettingen fast i en rekke offentlige dokumenter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I opplæringslova heter det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, og i skolen innebærer inkludering at alle elever skal tilhøre en klasse og ta del i skolens fellesskap. Forutsetningen om et fellesskap mellom elever innebærer at inkludering baserer seg på prinsippet om likeverd, og i skolen praktiseres likeverd blant annet gjennom mangfoldet av elever med ulike forutsetninger. Likeverdig opplæring innebærer at elevene behandles ulikt ut fra de forutsetningene og behovene de har. Det skal derfor utvikles et fellesskap mellom elevene i skolen, uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger (Overland, 2015).

1.3 Tidligere forskning

Når man studerer et eller flere forskningsspørsmål vitenskapelig, kreves det innsikt og fordypning i litteraturen om det aktuelle problemområdet (Forsberg & Wengström, 2015). For denne oppgaven er det derfor foretatt et litteratursøk for å avdekke hva forskningen sier om læreres opplevelser av og erfaringer med inkludering i kroppsøvfingsfaget. Søket ble gjort med søkeordene *physical education + disability* or *disabled* or *disabilities + inclusion* i tre ulike databaser: Scopus, ERIC og SPORTDiscus. Det ble også gjort et søk med norske søkeord i databasene ORIA og Google Scholar. Søkeordene som ble benyttet her var *kroppsøving + funksjonshemmet* eller *funksjonshemmede* eller *funksjonshemming*. Av resultatene er det kun inkludert forskning gjort i Norge eller andre nordiske land med tilnærmet likt skolesystem som det norske. Dette er fordi min egen datagenerering vil foregå ved norske skoler, og det vil dermed være mer relevant å dra linjer mellom egen forskning og tidligere forskning.

Litteratursøket indikerer at det ikke er gjort mye forskning på inkludering av funksjonshemmede elever i kroppsøvingfaget i de nordiske landene de siste ti årene. Dette støttes også av annen forskning (Mihajlovic, 2017; Svendby & Dowling, 2013). I det følgende vil jeg presentere de mest relevante funnene som ble gjort av forskning på læreres holdninger og erfaringer med inkludering av funksjonshemmede elever i kroppsøvingen (totalt 3 artikler). Jeg vil også kort presentere noen funn på hva forskningen sier om funksjonshemmede elevers erfaringer med inkludering i kroppsøvingfaget der det er relevant (totalt 4 artikler). I tillegg vil noe forskning på inkludering av funksjonshemmede elever i skolen generelt presenteres, da det har overføringsverdi til kroppsøvingfaget og temaet for oppgaven. Dette gjelder deler av studien «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge» (Tøssebro, 2014), samt boka «Motstand og mestring» som også baserer seg på en studie om oppveksten til unge funksjonshemmede (Grue, 2001). Den presenterte forskningen vil brukes som referanseramme i analysen.

En studie av svenske kroppsøvingslærere viser at lærere som gruppe generelt er positive til inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse i vanlige kroppsøvingklasser på barneskolen. Lærere som har erfaring med undervisning av funksjonshemmede elever er imidlertid noe mer positiv til inkludering. Det samme gjelder yngre kroppsøvingslærere. Studien viser også at den sterkeste prediksjonen for positive holdninger til inkludering er utdanning. Dette indikerer at lærere med relevant opplæring når det kommer til å tilby inkluderende opplæring er mer positive til inkludering. Å ha støtte fra ledelse og kolleger, samt tilgang til et fysisk miljø og ressurser som bidrar til inkludering, fører også til at lærernes holdninger er mer positive (Jerlinder, Danermark & Gill, 2010).

Lignende resultater kommer fram i en finsk studie av Mihajlovic (2017). I denne studien kommer det fram at flere av lærerne mener at det å skape et støttende læringsmiljø er den viktigste faktoren i undervisning av elever med spesielle behov i kroppsøvingen. Opplevd undervisningskompetanse ble også nevnt som en avgjørende faktor for vellykket inkludering. Studien identifiserer i tillegg to didaktiske metoder for inkludering av elever med spesielle behov; å tilpasse og justere regler og bruk av utstyr i tradisjonelle idrettsaktiviteter slik at alle kan delta, og å implementere idrettsnisjer som de fleste elevene ikke har kjennskap til, slik at alle «stiller likt». Her ble også spill som vanligvis anses som tilpassede idretter for funksjonshemmede nevnt som aktuelle alternativer. Dette kalles gjerne «omvendt inkludering» (Mihajlovic, 2017).

Wendelborg & Paulsen (2014) presiserer at læreres og skolepersonells holdninger til opplæring av barn med særskilte behov kan være avgjørende for deltakelse i klasserommet. De hevder imidlertid at forskning viser at holdningene ofte påvirkes av elevens type og grad av funksjonshemming, heller enn lærer- og miljøfaktorer. Det samme kommer også fram i Grue (2001). Ofte ender funksjonshemmingen opp med å bli fokuspunkt for lærerne, og ikke elevene som hele mennesker. Ifølge Wendelborg & Paulsen (2014) er hverken holdninger eller fysiske og organisatoriske tilpasninger tilstede for å kunne gi funksjonshemmede elever tilfredsstillende opplæring i vanlige skoler i Norge. Annen forskning antyder lignende tendenser. I artikkelen «Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen» drøfter Eriksen (2012) hvordan skoler lykkes i å tilpasse kroppsøvingundervisningen til funksjonshemmede elevers evner og forutsetninger. Studien viser at det er store variasjoner mellom skolenes metoder. Det kommer fram at tilretteleggingen for elever med ulike funksjonshemninger er mangelfull på mange av skolene, og at dette er et tema som lærerne på generell basis sier at de vet lite om. Det virker også som at enkelte skoler fraskriver seg ansvaret for tilpasset og målrettet opplæring i kroppsøvingfaget. I tillegg virker det tverrfaglige teamsamarbeidet å være meget mangelfullt (Eriksen, 2012).

I likhet med Eriksen (2012) viser studien «Motstand og mestring» at lærere har gjennomgående lite erfaring med funksjonshemmede elever, og at mange ønsker å fraskrive seg ansvaret. Dette kom til uttrykk ved at det ikke ble tatt spesielle hensyn som gjorde det enklere for de funksjonshemmede elevene å ta del i den undervisningen det var lagt opp til. I likhet med flere av de andre studiene kommer det også fram at læreres holdninger og atferd er avgjørende for om elevene opplever å bli tatt hensyn til og inkludert i skolehverdagen. Blant annet blir kunnskap om funksjonshemmingen nevnt som en betydningsfull faktor for hvor vellykket inkludering blir opplevd av elevene (Grue, 2001). Dette går også igjen i andre studier om hvorvidt funksjonshemmede elever føler seg inkludert i kroppsøvingfaget. Manglende profesjonalitet når det kommer til å ta hensyn til, erkjenne og takle funksjonshemninger fører til at elever føler seg ekskludert (Svendby & Dowling, 2013). I en annen studie nevnes fullstendig ignorering av elevenes funksjonshemninger som en trussel for full deltakelse (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008).

I «Motstand og mestring» nevnes kroppsøvingfaget som et av fagene hvor faglig utestenging forekommer. Funksjonshemmede elever opplevde i de fleste fagene å være likeverdige med klassekameratene, men i kroppsøvingen ble funksjonshemmingen både synliggjort og

tydeliggjort. Ved flere anledninger kommer det fram at mange ikke deltok i kroppsøvingen i det hele tatt. De fikk heller fysioterapi eller annen trening, eller så hadde ikke skolen noen form for tilbud. Under alle omstendigheter bidro dette til en følelse av å ikke tilhøre fellesskapet (Grue, 2001). I en studie fra 2019 som utforsker hvordan idrettsaktive jenter med fysiske funksjonsnedsettelse opplever kroppsøvingfaget, poengteres det at jentene selv mener at kroppsøvingfaget kan bli bedre dersom man har en god dialog med læreren. Slik kan den funksjonshemmede eleven aktivt bidra med erfaringer og kunnskap om sin egen kropp og om paraidrett, og på denne måten bli en ressurs og et aktivt subjekt med kapasitet til å ta på seg ansvar (Apelmo, 2019).

Studien «Å vokse opp med funksjonshemming» viser at skoler forholder seg annerledes til funksjonshemmede elever etter hvert som elevene blir eldre. Skolene går fra å tilrettelegge og tilpasse miljøet for deltakelse i klassen, i tråd med en relasjonell forståelse av funksjonshemming, til å fokusere på individet og rette tiltak mot det, i tråd med en medisinsk forståelse. For å håndtere det økende gapet mellom de funksjonshemmede elevenes forutsetninger og kravene som skolen stiller, overfører kontaktlærere ansvaret over til spesialpedagoger. En slik ansvarsfraskrivelse fører til en marginaliseringsprosess, hvor konsekvensen blir at de funksjonshemmede elevene mister fotfestet i jevnaldergruppa (Wendelborg, 2014).

I en svensk studie av Ring, Kristén & Klingvall-Arvidsson (2019) går deler av analysen inn på materielle begrensninger i kroppsøvingfaget. Utstyret og hindrene blir beskrevet av funksjonshemmede elever som utfordrende. Analysen tar også for seg hvilke normer som dominerer i kroppsøvingfaget, og her kommer det frem at det fremdeles eksisterer normer knyttet til idrett, konkurranse og «mannlige» prestasjonsverdier som styrke og kraft. Dette til tross for at faget har beveget seg i retning fysisk aktivitet og helse i et livslangt perspektiv. Selv om den svenske læreplanen i kroppsøvingfaget lover deltakelse for alle elever, kan de rådende normene føre til ekskludering basert på blant annet kjønn eller (manglende) evne (Ring et al., 2019).

1.4 Konkretisering av problemstilling

Studiene fra litteratursøket viser at mange lærere er positive til inkludering av funksjonshemmede elever. Kunnskap om temaet, erfaring, ressurstilgang og støttende læringsmiljø nevnes som viktige faktorer for å lykkes med inkludering. Når det kommer til

selve inkluderingen er det imidlertid store variasjoner mellom skoler og lærere, og mange lærere sier at det er et tema de har lite kunnskap om. Hverken holdninger eller fysiske og organisatoriske tilpasninger er til stede for å kunne gi funksjonshemmede elever tilfredsstillende opplæring i vanlige skoler, og det kommer fram at mange ikke deltar i kroppsøving i det hele tatt (Eriksen, 2012; Grue, 2001; Jerlinder et al., 2010; Mihajlovic, 2017; Wendelborg & Paulsen, 2014). At det ikke finnes en etablert praksis for å sikre funksjonshemmede elever deltakelse er urovekkende. Vi vet imidlertid lite om *hvorfor* det er slik, og det er blant annet dette som har inspirert valget av tema for denne masteroppgaven. Gjennom oppgaven ønsker jeg å tvinge blikket bort fra den «unormale» kroppen, og heller rette det mot de betingelsene som fører til at denne elevgruppen blir diskriminert og utestengt.

Denne våren fullfører jeg en lektorutdanning som har som mål å gi faglig fordypning i kroppsøving og idrettsfag, pedagogisk kompetanse og ruste meg til en variert arbeidshverdag som lærer (NTNU, u.å.). Etter snart fem år på dette studiet føler jeg likevel at jeg står på bar bakke når det gjelder inkludering og tilrettelegging for elever med fysiske funksjonshemminger i kroppsøvingsfaget. Selv om jeg per dags dato ikke har møtt de største utfordringene knyttet til dette i praksis, savner jeg likevel å ha en verktøykasse eller en idébank jeg kan ta i bruk for å lykkes med en inkluderende undervisning, den dagen jeg faktisk møter en elev med funksjonshemming i kroppsøvingstimene mine. Hvorfor har jeg ikke lært mer om dette i utdanningen? Hvilke barrierer og mulighetsbegrensninger spiller en rolle for inkludering? Hvordan forholder kroppsøvingslærere seg til inkludering av funksjonshemmede i dag? Disse spørsmålene har vekket en nysgjerrighet i meg som har ledet til følgende problemstilling:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere arbeidet med å inkludere elever med fysiske funksjonshemminger i undervisningen, og hvordan kan deres opplevelser indikere og synliggjøre skjulte maktforhold i kroppsøvingsfaget?

Problemstillingen har som mål å bidra til økt forståelse om kroppsøvingslærernes opplevelser av inkludering av elever med fysiske funksjonshemminger, og hvordan disse opplevelsene kan synliggjøre hvilke maktforhold som skjuler seg og reproduseres i kroppsøvingsfaget. *Opplevelser* i denne sammenhengen vil bestå i lærernes subjektive erfaringer i form av ytre sansepåvirkning, emosjonell tilstand, tankeprosesser, motivasjon osv. (Teigen, 2016). Pierre Bourdieus sosiologiske teori utgjør det teoretiske rammeverket for å analysere skjulte og utematiserte maktforhold i kroppsøvingsfaget med hensyn til elever med fysiske funksjonshemminger.

1.5 Oppgavens struktur

Innledningskapittelet har tatt for seg aktualisering av temaet, formålet med oppgaven og avklaring av en rekke begreper som har vært sentrale i arbeidet med oppgaven. Det er også redegjort for tidligere forskning på feltet i dette kapittelet, før problemstillingen for oppgaven er konkretisert. Deretter presenteres de delene av begrepsapparatet til Bourdieu som har vært aktuelle i analysen i et eget teorikapittel, hvor bakgrunnen for valg av teori utdypes ytterligere. Videre tar metodekapittelet for seg en stegvis gjennomgang av metoden som er anvendt for dette masterprosjektet, som er kvalitative forskningsintervju.

Kapittel fire er en sammenfattende analyse og diskusjon, hvor jeg presenterer utdrag fra datamaterialet, og analyserer og diskuterer underveis. Kapittelet er inndelt etter seks hovedtema. Til slutt i oppgaven vil jeg kort oppsummere hovedfunnene i studien, og drøfte hvilket samfunnsbidrag og utviklingsaspekt oppgaven kan ha.

2 Teoretisk rammeverk: Pierre Bourdieu, dominans og makt

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) regnes ofte som en konfliktteoretiker, og slutter seg til en rekke moderne opplysningstenkere i ønsket om å etablere bedre og mer rettferdige ordninger, dette ved å bruke fornuften og vitenskapen til kritiske analyser av makt og ulikhet i samfunnet. Bourdieus hovedprosjekt kan sies å være å avdekke ikke-erkjente former for dominans og makt i samfunnslivet. Hans generelle samfunnsteori er et forsøk på å løse de problemene han har støtt på underveis i sine empiriske studier av blant annet utdanningssystemet, staten og sosial marginalisering (Aakvaag, 2008).

Bakgrunnen for valget av teori for denne masteroppgaven ligger i Bourdieus tanke om at maktforhold forblir skjult og utematisert ved at de blir ansett som naturlige hos befolkningen (Flemmen, 2012). Hvordan dette kommer til uttrykk i kroppsøvningsfaget er noe jeg ønsker å se nærmere på, og jeg har derfor valgt å analysere datamaterialet i lys av begreper fra Bourdieus teori. Dette kan potensielt kaste lys over hvilke maktforhold som skjuler seg og reproduseres i kroppsøvningsfaget i forbindelse med inkludering av elever med innskrenkede fysiske forutsetninger. I det følgende vil jeg gjøre rede for de delene av begrepsapparatet til Bourdieu som har vært nyttige i analysen av datamaterialet.

2.1 Kapital og det sosiale rom

Kapitalbegrepet er svært viktig for å forstå Bourdieus syn på sosialt liv, da samfunnslivet ifølge Bourdieu baserer seg på at individer og grupper kjemper om høyere kapital. Kapital defineres av Bourdieu som «knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnet» (Aakvaag, 2008, s. 151). Det gir makt i form av å være en ressurs som kan anvendes til å oppnå ulike fordeler. Kapitalen er fordelt ulikt mellom individer, og legger på denne måten grunnlag for dominans og herredømme. Aktører i samfunnet investerer den kapitalen de innehar i forsøket på å akkumulere mer. Kapital blir således både mål og middel i samfunnslivet (Aakvaag, 2008).

Mengden kapital som individet besitter er avgjørende for dets posisjon i det Bourdieu kaller *det sosiale rom*, som utgjør fordelingen av ressurser, dvs. klassestrukturen, i samfunnet. Bourdieu understreker i denne sammenhengen at klassene kun eksisterer i dette rommet og i en virtuell tilstand, altså ikke som et faktum, men som samlinger av punkter og «noe det dreier seg om å gjøre» (Bourdieu, 1995, s. 42). Posisjonene er hierarkiske, som betyr at de baseres på en vertikal over- og underordning avhengig av mengde kapital. Videre er strukturen i det sosiale rom

relasjonell, som betyr at den enkelte posisjon kun defineres ut fra relasjonen til andre posisjoner. Bourdieu er i denne sammenhengen inspirert av strukturalismens teori om meningsskapende forskjeller; noe er bare «høyt» i relasjon til noe som er «lavt» (Aakvaag, 2008).

Bourdieu skiller i hovedsak mellom tre ulike kapitalformer; *økonomisk*, *sosial* og *kulturell* kapital. Førstnevnte består av alle former for økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk vinning eller makt, det være seg penger, eiendom, aksjer osv. Den andre hovedformen, sosial kapital, består i tilgang til sosiale nettverk og tilhørighet til grupper som familie, venner og bekjente. Slik kapital gir makt ved at nettverkene kan tas i bruk dersom man ønsker å oppnå noe, eksempelvis hvis en bekjent legger inn et godt ord for en i forbindelse med jobbsøking. Siste hovedform er kulturell kapital, og dreier seg om å mestre de kulturelle kodene som er dominerende i samfunnet. Denne kapitalformen gir makt blant annet gjennom tilgang til eksklusive sosiale miljøer, bedre muligheter for politisk deltakelse, resultater i utdannings-systemet osv. (Aakvaag, 2008; Bourdieu & Wacquant, 1993). Den kulturelle kapitalen vil vektlegges mest i denne oppgaven.

Ifølge Bourdieu kan den kulturelle kapitalen utvikles gjennom opplevelser og erfaringer (Coakley, 2017), og kan videre forekomme i tre forskjellige tilstander: kroppsliggjort, institusjonalisert og objektivert (Bourdieu & Wacquant, 1993). I kroppsliggjort tilstand finnes den som mentale og legemlige disposisjoner, og knyttes gjerne til habitusbegrepet. I denne tilstanden er kapital først og fremst et produkt av grunnleggende sosialisering i familien. Sosial bakgrunn er med andre ord avgjørende i denne sammenhengen. I den objektiverte formen eksisterer kulturell kapital som nettopp objekter; bøker, aviser, malerier, monumenter, private hjem osv., og minner av den grunn mye om økonomisk kapital. I den institusjonaliserte tilstanden eksisterer kulturell kapital som akademiske grader, profesjonsbetegnelser, adlestitler osv. Institusjonaliseringen av kulturell kapital sikrer kapitalens eksklusive karakter, og gjør det mulig å sammenligne innehaverne innbyrdes og således skifte de ut på arbeidsmarkedet (Esmark, 2006).

Dernest kan man snakke om to hovedtyper kulturell kapital; en uformell og en formell. Den uformelle kalles gjerne «dannelse» eller «god smak», og viser seg i evnen til å gjenkjenne, verdsette og beherske høykulturen i samfunnet. Familie er viktigste sosialiseringensagent i denne sammenhengen. Den formelle består i kunnskap og utdanning ved høyskole eller universitet. Sistnevnte betegnes tidvis som *utdanningskapital* av Bourdieu (Aakvaag, 2008; Bourdieu, 1995).

2.2 Sosiale felt og doxa

Det sosiale rommet utgjør altså klassestrukturen i det helhetlige samfunnet, men sosiale strukturer kan også eksistere i det Bourdieu kaller *sosiale felt*. I likhet med det sosiale rom eksisterer sosiale felt som objektive strukturer av sosiale posisjoner en aktør kan inneha. Hovedforskjellen mellom det sosiale rom og sosiale felt er at posisjonene i det sosiale rom baserer seg på total mengde og sammensetning av de generelle kapitaltypene (som jeg var inne på i foregående delkapittel), mens posisjonen i et sosialt felt bestemmes av mengden *feltspesifikk kapital* aktøren besitter. Hvert felt har hver sin egen kapitaltype, og Bourdieu definerer kapital i denne sammenhengen som det som gir innflytelse og makt på et felt. Det vil si at det også finnes en yttergrense av feltet, hvor den feltspesifikke kapitalen ikke lenger har betydning. Eksempler på sosiale felt er det kunstneriske feltet, det økonomiske feltet, det religiøse feltet etc. (Aakvaag, 2008; Bourdieu & Wacquant, 1993).

Bourdieu & Wacquant (1993) sammenligner sosiale felt med et spill, preget av konkurranse og konflikter som oppstår når spillerne vil forsvare eller forbedre posisjonen sin. Feltet har også «spilleregler» som baserer seg på en grunnleggende og implisitt overensstemmelse om hva som gir prestisje og innflytelse, det vil si hva som skal gjelde som kapital. Dette kaller Bourdieu for *doxa*, som beskriver de karaktertrekkene eller sidene ved et felt som har en selvfølgelig og naturgitt status, og som aktørene dermed tar for gitt. En etablert doxa kan imidlertid bli utfordret, og et slik angrep kalles gjerne *heterodoxa*. De som da forsvarer den regjerende doxa omtales som *ortodoxa* (Aakvaag, 2008). Et eksempel på dette er da Kathrine Switzer ble angrepet av medarrangøren av Boston maraton i 1967 fordi hun var kvinne, og kvinner hadde ikke lov til å melde seg på løpet. Hendelsen fikk svært mye medieomtale i ettertid, og etter fem års kamp ble reglene, altså den regjerende doxaen, endret slik at både menn og kvinner kunne delta (Holmlund, 2017).

2.3 Ordensproblemet

Hittil har begrepene sosialt rom og sosialt felt beskrevet objektive sosiale strukturer, som baserer seg på en systematisk, men likevel vilkårlig skjevfordeling av kapital. Spørsmålet er hvordan det har seg at samfunnet holder seg forholdsvis stabilt og harmonisk, og hvorfor de underlegne gruppene i det sosiale rom eller i sosiale felt ikke gjør opprør oftere? For Bourdieu er dette et paradoks; hvorfor finner de underlegne gruppene seg så tilsynelatende lett i sin urettferdige posisjon? Nøkkelbegrepet her er *naturalisering*, som går ut på at hierarkier og

dominans reklassifiseres på en slik måte at de fremstår som naturlige og selvfølgelige. Eksempelvis brukes biologiske forskjeller mellom kjønnene ofte som et middel for å naturalisere, og således legitimere, ulike maktforhold. På denne måten holdes de underlegne gruppene under bevissthetens terskel, og finner seg dermed i sin urettferdige situasjon. De dominerende gruppene utøver således makt ved å klassifisere samfunnet på måter som naturaliserer deres (vilkårlige) privilegier, og denne makten kaller Bourdieu for *symbolsk makt*. Symbolsk makt er usynlig, og kan kun utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil de som ikke vet at de utøver den. Symbolsk makt virker altså kun når den blir anerkjent, det vil si når det vilkårlige ved den miskjennes (Aakvaag, 2008; Bourdieu, 1996; Bourdieu & Wacquant, 1993). Fordi de underlegne har samme kognitive disposisjon som den dominerende parten, vil de ubevisst samtykke. Dermed utsettes de for *symbolsk vold*, en tilslørt form for undertrykkelse (Østergaard, 2011).

2.4 Habitus

Bourdieus teorier dreier seg ikke bare om de objektive sosiale strukturene som har blitt presentert så langt. Samfunnslivet består ifølge Bourdieu også av kompetente og handlende aktører, og det er her habitusbegrepet kommer inn som kjernen i Bourdieus handlingsteori og aktørforståelse. *Habitus* defineres som «et integrert system av varige og kroppsliggjorte *disposisjoner*» (Aakvaag, 2008, s. 160), og disse disposisjonene regulerer hvordan enkeltmennesket oppfatter, vurderer og handler i samfunnet. Habitus preger således alt vi tenker og gjør og vår identitet (Aakvaag, 2008), og utgjør det formidlende leddet mellom det sosiale rommets og feltenes strukturer, og menneskets handle- og tenkemåter (Bourdieu, 1995).

Et av aspektene ved habitus er at den er *kroppsliggjort*, som vil si at individets væremåte og handlinger ikke primært er basert på refleksjon, men på en nærmest instinktiv forståelse av hva man må gjøre i en gitt situasjon. Dette fører blant annet til at vi ikke er bevisste på hvor preget vi er av vår habitus. Videre betyr det at habitus er varig og stabil, og lar seg ikke uten videre endre. Dette er grunnen til at habitus utgjør kjernen i individets identitet – habitus gir oss vår personlighet, og det er den som gjør at våre handlinger og væremåte er forutsigbare (Aakvaag, 2008).

Habitus har også et sosialisert opphav, og Bourdieu & Wacquant (1993) anvender i denne sammenhengen begrepet «sosialisert subjektivitet» (s. 111). Dette innebærer at habitus formes av de sosiale betingelsene vi vokser opp under. Slik er habitus klassespesifikk, da mennesker

som vokser opp under forskjellige sosiale miljø vil utvikle forskjellige habituser. En persons habitus vil altså gjenspeile ens posisjon i det sosiale rom og, sekundært, i det sosiale felt. Den gjør med andre ord at vi vil fungere bra i enkelte sosiale miljø, men dårlig i andre (Aakvaag, 2008).

De presenterte begrepene i dette kapitlet vil komme til anvendelse i analysen gjennom en kritisk analyse av hvordan makt reproduseres på kroppsøvingfeltet, med hensyn til funksjonshemmede. Et eksempel på hvordan man kan tenke seg denne relevansen er at elever med fysiske funksjonshemminger blir utsatt for symbolsk vold i forbindelse med kroppsøving, fordi aktører i feltet er innforstått med at det å ha en fysisk funksjonshemming ikke samsvarer med fysisk aktivitet og bevegelse.

3 Metode

Dette kapitlet er en stegvis gjennomgang av metoden som er anvendt for denne masteroppgaven. Innledningsvis vil jeg redegjøre for valg av metode, samt det ontologiske og epistemologiske grunnlaget for oppgaven. Deretter vil jeg gjennomgå prosessen rundt datagenereringen og behandlingen av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg drøfte noen etiske problemstillinger, samt vurdere studiens pålitelighet og overførbarhet.

3.1 Valg av metode

Formålet med dette masterprosjektet er å få økt forståelse av hvordan lærere opplever å inkludere elever med fysiske funksjonshemminger i kroppsøvingfaget. Metodevalget må sees i lys av det jeg ønsker å undersøke, altså læreres *opplevelser*, samt hvordan lærerne selv språkliggjør disse opplevelsene. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, som egner seg nettopp for å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Etersom jeg ønsket meg rike beskrivelser av lærernes opplevelser, endte metodevalget i kvalitative intervju. Kvalitative intervju er ifølge Thagaard (2013) «en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (s. 58).

Intervju med enkeltpersoner er den vanligste fremgangsmåten når det gjelder forskningsintervju (Thagaard, 2013), og det er slike intervju jeg har gått for i mitt metodevalg. Dette ble gjort fordi mye av det jeg var på utkikk etter dreide seg om individuelle opplevelser. Selv om gruppeintervju kunne vært nyttig for å få innsikt i holdninger og meninger hos lærerne, er det fort gjort at de dominerende synspunktene fremmes i en slik diskusjon, fordi de med avvikende synspunkt vegrer seg for å presentere dem i gruppen (Thagaard, 2013). Siden jeg ønsket at alle informantene skulle komme til orde og fremme sine personlige synspunkt, var det derfor mest hensiktsmessig med individuelle intervju. Det er selvfølgelig mulig at det kunne fremkommet annen type informasjon ved gruppeintervju hvor deltakerne diskuterer, enn det gjorde ved å intervju dem hver for seg.

3.2 Ontologisk og epistemologisk grunnlag

Jeg har valgt å ha et sosialkonstruktivistisk ståsted i arbeidet med masteroppgaven min, som vil si at jeg tar utgangspunkt i at individers virkelighetsforståelse er avhengig av kontekst, altså at

den blir formet av opplevelser de har og situasjoner de befinner seg i. Virkelighetsforståelsen formes ved interaksjon med andre individer og gjennom historiske og kulturelle normer. Slik ansees sosiale fenomener verken som gitte eller konstante, men heller som formet og omformet gjennom sosial interaksjon og samhandling (Creswell, 2014; Tjora, 2019). Et sentralt mål innenfor dette ståstedet er at fenomenet som studeres skal baseres mest mulig på individenes subjektive syn og meninger, hvilket går hånd i hånd med det kvalitative forskningsintervjuets formål (Creswell, 2014; Thagaard, 2013).

Ifølge sosialkonstruktivistene består altså den enkeltes virkelighet av subjektive strukturer som skapes i sosiale interaksjoner og kulturelle sammenhenger. Således kan man hevde at ontologien innenfor dette synet sier at verden eksisterer som sosiale konstruksjoner hos enkeltindividet (Hagen, 2007). Med utgangspunkt i min problemstilling betyr dette at de opplevelsene som én kroppsøvingslærer har av inkludering av funksjonshemmede elever i sin undervisning, potensielt er helt forskjellig fra andre kroppsøvingslærere. Deres synspunkt vil være betinget av tidligere erfaringer, utdanning, sosial bakgrunn osv. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at en hermeneutisk tilnærming er lagt til grunn. Med dette mener jeg at ontologien legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, og at fenomenet dermed kan tolkes på flere nivå. Som forsker får man dermed en nærhet til det som forskes på, og innen sosialkonstruktivismen blir derfor forskerens egne verdier og forståelse også viktig. På denne måten blir hele forskningsprosessen dobbelt hermeneutisk, fordi jeg som forsker fortolker en virkelighet som allerede har blitt fortolket av informantene som deltar i den samme virkeligheten (Thagaard, 2013).

Kunnskap er noe som ifølge sosialkonstruktivistene blir til i interaksjon mellom forsker og det som forskes på. Epistemologisk sett betyr dette at kunnskapen oppstår gjennom prosessene med intervju, fortolkning og analyse. I mitt tilfelle vil ytringene til kroppsøvingslærerne i intervjuene utgjøre empirien i forskningen, og gjennom tolkning og analyse av empirien vil kunnskapen bli til. Mitt ståsted som forsker blir i dette tilfellet også sentral, da mine fortolkninger også vil preges av personlige, kulturelle og historiske opplevelser, i tråd med det sosialkonstruktivistiske synet (Creswell, 2014; Hagen, 2007; Thagaard, 2013). En slik tilnærming minker muligheten for en eventuell generalisering av kunnskapen som blir til, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.6.

3.3 Datagenerering

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Ifølge Tjora (2017) skal man i kvalitative studier velge informanter som vil kunne uttale seg om det aktuelle temaet. Slike utvalg kalles *strategiske* utvalg, og innebærer at deltakerne disponerer kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2013). Etersom jeg ønsket å finne ut mer om læreres opplevelser av inkludering av funksjonshemmede elever i kroppsøvingsfaget, var det altså hensiktsmessig å intervjuere kroppsøvingslærere som kunne uttale seg om dette. Strategiske utvalg kan riktignok føre til at resultatene blir vanskelig å generalisere, da de ikke nødvendigvis er representative for alle lærere (Danielsen, 2013). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.6.

I tillegg til å undervise i kroppsøving, ønsket jeg at informantene skulle ha et solid kunnskapsgrunnlag om faget. Det var derfor et krav at informantene måtte ha minst 60 studiepoeng i kroppsøving og/eller idrett, samt ha en eller annen form for praktisk-pedagogisk utdanning, eller være lektor- eller lærerutdannet. I tillegg måtte informantene ha noe erfaring med undervisning av fysisk funksjonshemmede elever i kroppsøvingfaget. For å rekruttere informanter tok jeg direkte kontakt med aktuelle kandidater innen mitt personlige nettverk. Videre benyttet jeg meg av *snøballmetoden*, ved at jeg spurte de personene jeg hadde kontaktet om de kjente til noen andre med tilsvarende egenskaper. For å unngå at utvalget i for stor grad besto av personer innenfor samme miljø, tok jeg kontakt med personer knyttet til ulike skoler. Når utvalget er basert på denne fremgangsmåten betegnes det gjerne som et *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget for denne studien var altså strategisk fordi informantene hadde egenskaper som var relevante for min problemstilling, men framgangsmåten for rekrutteringen baserte seg på at de var tilgjengelige for meg som forsker (Thagaard, 2013).

Et annet viktig kriterium som lå til grunn for utvelgelse av informanter, var at de måtte jobbe ved, eller ha erfaring fra ungdomsskole eller videregående skole. Dette var et krav først og fremst fordi min egen utdanning og praksis er rettet mot 8. trinn og oppover, og min fremtidige arbeidshverdag vil derfor sannsynligvis være på ungdomstrinnet. For det andre viser forskning at skoler forholder seg annerledes til funksjonshemmede elever etter hvert som de blir eldre. Skolene går fra å tilrettelegge og tilpasse miljøet for deltakelse i klassen, i tråd med en relasjonell forståelse av funksjonshemming, til å fokusere på individet og rette tiltak mot det, i tråd med en medisinsk forståelse (Wendelborg, 2014). Jeg fant det derfor hensiktsmessig å intervjuere lærere som jobbet på ungdomsskole eller videregående skole.

Selve utvalget endte opp med å bestå av fire menn og to kvinner, som alle oppfylte kriteriene ovenfor. Nedenfor følger en tabell med oversikt over informantenes bakgrunn. Jeg har diktet opp pseudonymer til de ulike informantene for å ivareta deres anonymitet, samt for å gjøre teksten mer leservennlig. Pseudonymene er tilfeldig utvalgt, og har ingen likheter med informantenes faktiske navn. For å forsikre at informantene ikke er gjenkjennbare har jeg ikke oppgitt nøyaktig ansiennitet, men heller oppgitt den med fem års slingringsmonn. Det er heller ikke spesifisert nøyaktig hva slags utdanning informantene har. Alle informantene har til felles at kroppsøvingfaget utgjør størsteparten av undervisningsstillingen deres.

Navn (pseudonym)	Ansiennitet	Arbeidsplass	Utdanningsnivå
«Kristian»	20-25 år	Videregående skole	* Adjunkt med opprykk. * Ikke mastergrad.
«Anette»	10-15 år	Ungdomsskole	* Lærerutdanning. * Mastergrad.
«Lars»	30-35 år	Videregående skole	* Fagutdanning + faglærerutdanning. * Mastergrad.
«Per»	20-25 år	Videregående skole	* Lærerutdanning + trenerutdanning. * Mastergrad.
«Mona»	5-10 år	Ungdomsskole	* Bachelorgrad med påbygg. * Praktisk-pedagogisk utdanning. * Ikke mastergrad.
«Simen»	35-40 år	Videregående skole	* Lærerutdanning. * Ikke mastergrad.

Figur 3.1: Oversikt over informantene som deltok i studien.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuene mine baserte seg på en delvis strukturert intervjuguide, som er den vanligste fremgangsmåten i kvalitative intervju (Thagaard, 2013). På denne måten hadde intervjuet bare en halvfast struktur, hvilket betyr at jeg hadde muligheten til å regulere blant annet rekkefølge og formuleringsmåte, og således tilpasse intervjuet til hver enkelt informant (Tjora, 2017).

Ved utarbeidelsen av intervjuguiden benyttet jeg meg av traktprinsippet, som baserer seg på at man innleder med noen enkle introduksjonsspørsmål, og på denne måten skaper en tillitsfull atmosfære. Etter hvert bevegede spørsmålene seg mer mot de sentrale temaene, hvor jeg som forsker var ute etter mer reflekterte svar (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Her forsøkte jeg å holde spørsmålene brede og åpne, slik at lærerne som ble intervjuet kunne greie ut om sine

opplevelser av undervisning av funksjonshemmede elever i kroppsøvningsfaget. Dette er i tråd med det sosialkonstruktivistiske ståstedet (Creswell, 2014). Refleksjonsspørsmålene ble delt inn i tre ulike tema, med hensikt om å gjøre det lettere for både meg selv og informantene å holde orden på spørsmålene. Det gav også informantene noen rammer for tematikken, selv om vedkommende hele tiden hadde mulighet til å snakke bredt om temaet (Tjora, 2017). Avslutningsvis åpnet «trakten» seg igjen, og spørsmålene gikk over til å handle om mer generelle forhold, og «tonet ned» det emosjonelle nivået (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Her fikk også informanten mulighet til å komme med tanker og innspill dersom hun eller han hadde noe på hjertet som ikke kom fram underveis. Intervjuguiden ligger som vedlegg (se vedlegg 3).

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Det var viktig for meg at intervjuene foregikk på informantenes vilkår, da det bidrar til at vedkommende føler seg trygg og komfortabel (Tjora, 2017). Det var derfor opp til informanten hvor og når intervjuet skulle skje. Fire av intervjuene foregikk på arbeidsplassen til informantene. De to siste måtte foregå via telefon eller videosamtale, med hensyn til smittevern i forbindelse med covid-19. Selv om intervju over telefon i stedet for ansikt til ansikt kan oppleves som tryggere for informanten med tanke på anonymitet, er det en ulempe at man mister mulighet til både å bruke og observere kroppsspråk. Det ble derfor desto viktigere å forsikre meg om at jeg hadde forstått informanten riktig. Dette gjorde jeg ved å gjenta deler av svarene til informanten, og spurte om jeg hadde forstått det han eller hun sa riktig (Tjora, 2017).

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker for å sikre at ingen språklig informasjon gikk tapt. Samtidig gjorde det at jeg kunne konsentrere meg om å skape flyt i intervjuet, samt vie min fulle oppmerksomhet mot informanten (Tjora, 2017). Informanten fikk informasjon om at intervjuet ville bli tatt opp både i informasjonsskrivet som ble tilsendt og før intervjuet ble satt i gang. Jeg informerte også om at lydfilen skulle transkriberes, og at den slettes umiddelbart etter transkribering.

Selv om språklig informasjon ikke går tapt ved bruk av lydopptak, vil visuelle ledetråder og informasjon om stemningen gå tapt fra intervju til transkripsjon (Tjora, 2017). Underveis i intervjuet var jeg derfor nøye med å observere og notere meg kroppsspråk, latter, ansiktsuttrykk, betenkningstid osv. I tillegg begynte jeg å transkribere umiddelbart etter intervjuene. Slik hadde jeg opplevelsen friskt i minne, og var straks tilbake og så for meg situasjonen.

3.4 Behandling og analyse av data

Da datamaterialet har vært utgangspunkt for utvikling av teori eller nye perspektiver, kan man argumentere for at oppgaven har en induktiv tilnærming. Studien er imidlertid ikke helt induktiv, da ytringene til informantene også skal knyttes til eksisterende teori. Jeg har derfor valgt å la meg inspirere av Tjoras (2017, s. 19) *stegvis-deduktive induktive metode* (SDI) i behandlingen av datamaterialet. I denne metoden arbeider man induktivt fra rådata (lydopptak) til analysedata (transkribering) til koding og kategorisering og tilslutt til konsept- eller teoriutvikling. I tillegg legger metoden opp til en deduktiv tilbakekobling, som handler om å sjekke fra det mer teoretiske til det mer empiriske. Det deduktive elementet består i mitt tilfelle i at jeg har forsøkt å «teste» analysedata, koder og kodegrupper kritisk i lys av Pierre Bourdieus begrepsapparat. Jeg finner metoden hensiktsmessig da den legger til rette for empirinært arbeid gjennom hele prosessen, samtidig som den åpner for deduktive tilbakekoblinger (Tjora, 2017).

SDI innleder med generering av data, og fortsetter deretter med bearbeiding av empirien. I dette tilfellet betyr dette transkribering av lydopptakene. Umiddelbart etter hvert enkelt intervju ble det foretatt fullstendig transkripsjon av lydfilen. For å bevare anonymiteten til informantene ble alle intervjuene normalisert til bokmål, og navn på personer, skoler, steder osv. ble erstattet med nøytrale beskrivelser (Tjora, 2017). Eksempelvis blir navnet på en videregående skole kun omtalt som «videregående skole».

Da alle intervjuene var ferdig transkribert besto datamaterialet av store mengder analysedata. For å skaffe meg overblikk over interessante og aktuelle utsagn fra intervjuene valgte jeg å kode og kategorisere datamaterialet. Koding dreier seg om å sette merkelapper på deler av datamaterialet, eksempelvis en setning eller et avsnitt, mens kategorisering handler om å sortere disse kodene induktivt i større tematiske grupperinger. Begge deler er viktige elementer i den kvalitative analyseprosessen (Dalen, 2011; Tjora, 2017). I tråd med SDI-modellen har jeg kun operert med ett nivå av koder, og har holdt fast ved en induktiv strategi. Målet med kodingen har vært å trekke frem essensen i datamaterialet, redusere datamaterialets volum og tilrettelegge for idégenerering på bakgrunn av detaljer i datamaterialet. Et kodingsarbeid basert på finlesing av empirien vil bidra til at førstefasen i analysen blir så induktiv som mulig (Tjora, 2017). Jeg har forsøkt å holde kodingen empirinær, og har derfor stort sett brukt begrep som allerede finnes i datamaterialet. På denne måten ligger kodene tett på deltakerutsagnene, og gjenspeiler samtidig sentrale momenter i studien (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Etter kodingsarbeidet satt

jeg igjen med mange tekstnære koder, som videre ble kategorisert og delt inn i større tematiske grupperinger. Det er disse grupperingene som har identifisert hovedtemaene for analysen.

3.5 Etiske betraktninger

Ved å benytte intervju som metode vil jeg som forsker generere datamateriale som kan inneholde opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til de informantene som velger å delta. Det er derfor viktig å ivareta ulike etiske forholdsregler, både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet, slik at informantene ikke kommer til skade (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). I tråd med personopplysningsloven (2018, § 8) er det meldeplikt for prosjekter som involverer personlige opplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Dette prosjektet er derfor meldt til, vurdert og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 1).

Et viktig utgangspunkt for alle forskningsprosjekt er prinsippet om *informert samtykke*. Dette betyr at man i forkant av intervjuet orienterer deltakerne om hva deltakelse innebærer, slik at de er klar over hva de sier ja til. Dette samtykket skal også være fritt, som vil si at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Dersom man velger å delta har man hele tiden rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det gir negative konsekvenser for dem (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). I mitt tilfelle ble aktuelle kandidater kontaktet via e-post, hvor de også fikk tilsendt et skriv med informasjon om studien, samt deres rettigheter dersom de valgte å delta (se vedlegg 2). Vedlagt i skrivet lå en svarslipp som informanten skulle undertegne ved intervjustart, som tilkjenner at han eller hun er villig til å delta i prosjektet (Dalen, 2011).

I kvalitative intervjustudier skal informanten føle seg trygg på at opplysningene som kommer frem i løpet av intervjuet ikke skal kunne føres tilbake til vedkommende. Det er derfor nødvendig å behandle informasjonen konfidensielt, slik at deltakernes identitet forblir skjult (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Transkriberinger og andre informasjonskilder ble derfor oppbevart på en passordbeskyttet enhet, og slettes ved oppgavens innleveringsdato (8. juni 2020). Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker lånt av Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, og behandlet i tråd med retningslinjene derfra (se vedlegg 4). Ettersom universitetet, og dermed datasalene, stengte dørene i forbindelse med covid-19, måtte noen av intervjuene transkriberes hjemmefra. For å ikke bryte retningslinjene fra NTNU ble lydfilene

ikke lagret på min private datamaskin, men behandlet direkte fra mappen på lydopptakeren. Opptakene ble slettet umiddelbart etter transkribering.

I tilknytning til prinsippet om konfidensialitet kommer også anonymisering inn som et vesentlig element. Det er viktig at informanten ikke gjenkjennes i presentasjonen av resultatene, og som nevnt tidligere i kapittelet ble derfor transkriberingene normalisert til bokmål. Konkret informasjon som kunne knyttes til den enkelte informant ble enten strøket eller erstattet med nøytrale beskrivelser. Deltakernes navn er erstattet med pseudonymer i presentasjonen av sitatene (Thagaard, 2013).

I en intervjusituasjon er det viktig å vise respekt for informantenes grenser, slik at de ikke forledes til å uttale seg om noe de vil angre på i ettertid (Thagaard, 2013). Dette var særs viktig å ta hensyn til i min studie, da læreryrket innebærer en lovpålagt taushetsplikt (Forvaltningsloven, 1970, § 13). Selv om lærerne selv er ansvarlige for å ivareta taushetsplikten, er det likevel viktig at jeg som forsker gjør en vurdering av hvor nærgående spørsmål jeg kan og bør stille. Underveis i intervjuene forsøkte jeg derfor å legge til rette for at informantene ikke skulle føle at deres deltakelse førte til uheldige konsekvenser for dem selv eller andre. Det har også vært viktig for meg at informantene har vært komfortable med informasjonen som har kommet fram (Thagaard, 2013). Dette la jeg til rette for blant annet ved å presisere at de ikke måtte avgi svar dersom de var usikre eller ikke ville (Tjora, 2017).

3.6 Vurdering av pålitelighet og generalisering

I tråd med den sosialkonstruktivistiske tenkemåten baserer kvalitativ forskning seg på en fortolkende tradisjon, som vil si at vi er innforstått med at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2017). Som nevnt tidligere legger ontologien innen sosialkonstruktivismen vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at et fenomen kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2013). Mine egne meninger og oppfatninger om fenomenet som studeres vil derfor utgjøre en viktig del av forskningsprosessen, og vil komme til å prege forskningsarbeidet i større eller mindre grad (Dalen, 2011). Innenfor det meste av samfunnsforskningen vil forskeren alltid ha et eller annet engasjement i temaet som utforskes, hvilket Tjora (2017) anser som både en forutsetning og som en helt nødvendig ressurs. Det er imidlertid svært viktig å være åpen og redegjøre for ens egen posisjon og engasjement. Dette innebærer blant annet å forklare hvordan kunnskapen og erfaringene man innehar brukes i analysearbeidet. For min del gjelder dette tidligere forskning og teori, samt et engasjement for bevegelsesglede for alle.

Dalen (2011) understreker at forutforståelsen man har til det man forsker på også er vesentlig for utviklingen av forståelse og senere tolkning. Ved å være bevisst rundt egen forutforståelse er man mer sensitiv når det kommer til å se muligheter for teoriutvikling i eget datamateriale. Jeg har forsøkt å være åpen om den forutforståelsen jeg har, samtidig som jeg har vært forberedt på å måtte justere den underveis (Tjora, 2017).

Som forsker må jeg altså erkjenne at analysen er gjort på bakgrunn av et engasjement for bevegelsesglede for alle, samt forkunnskaper som stammer fra teori og tidligere forskning. Det er imidlertid viktig for studiens pålitelighet at det er informantenes stemmer som framtrer som det viktigste. For å ivareta dette har jeg forsøkt å anvende mange sitater fra alle intervjuene i analysen. Hyppig anvendelse av sitater, samt et gjennomarbeidet metodekapittel som forklarer alle valgene som er tatt, bidrar til å øke studiens transparens. Dette er viktig fordi leseren selv skal kunne vurdere hvorvidt studien er troverdig. Transparens bidrar også til at leseren enklere kan vurdere studiens overførbarhet til andre situasjoner. Det påpekes derfor tydelig gjennom hele analysen hva som utgjør informantenes opplevelser, og hva som er mine vurderinger. Sitatene som benyttes i oppgaven skal også representere informantenes totale opplevelse, og skal samsvare med de uttalelsene som ikke blir sitert (Tjora, 2017).

En måte å teste pålitelighet innen kvalitativ forskning kan ifølge Tjora (2017) gjøres på samme måte som innen kvantitativ forskning, nemlig ved å stille spørsmålet «ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?» (s. 238). Det umiddelbare svaret vil ofte være *nei* med tanke på engasjementet jeg snakket om i de foregående avsnittene, samt at det er betydelig færre informanter i en kvalitativ studie enn i en kvantitativ. Resultatene er som de er fordi de involverer *meg som forsker og de valgte informantene*. Det er imidlertid mulig at lignende resultater kunne framkommet dersom prosjektet ble gjennomført på nytt av en annen forsker med andre informanter (Tjora, 2017). Grunnen til dette er blant annet måten informantene ble rekruttert på. Ved å ta kontakt med personer knyttet til ulike miljø har jeg lagt til rette for variasjon i utvalget, hvilket bidrar til å øke påliteligheten.

Innen samfunnsvitenskapelig forskning anvendes ofte begrepet *overførbarhet* heller enn *generalisering* (Lincoln & Guba, 2000). Dette antyder at resultater og funn i en kvalitativ studie kan være gyldig og relevant utover det som er studert. Det er ikke uvanlig at forskere inntar det man kaller en *moderat posisjon*, hvor de hevder at det er en form for generalisering som passer seg for kvantitativ forskning, og en annen som er egnet for kvalitativ forskning. Forskere med et slikt ståsted hevder at det ikke er mulig med empiriske generaliseringer i kvalitativ forskning,

men at generalisering heller kan produseres om kjennetegn ved prosesser eller mekanismer. Dette er en form for *teoretisk generalisering* om de sentrale forbindelsene mellom noen gitte teoretisk signifikante elementer. Slik kan man argumentere for at funn i én kvalitativ studie kan være overførbare til den større populasjonen, ikke nødvendigvis fordi selve casen er representativ, men på bakgrunn av den logiske styrken i argumentene (Nadim, 2015). Slik kan også funnene i min studie være overførbare til andre kroppsøvingslæreres erfaringer og til kroppsøvingsfaget generelt, ettersom den teoretiske generaliseringen består i at resultatene generaliseres til begrepene i Bourdieus teori.

4 Analyse og diskusjon

Jeg har valgt å kalle dette kapitlet «analyse og diskusjon» fordi jeg presenterer intervjudata, og analyserer og diskuterer underveis gjennom hele kapitlet. Datamaterialet er analysert med en stegvis-deduktiv-induktiv tilnærming, med mål om å skape økt forståelse om hvordan lærere opplever arbeidet med inkludering av fysisk funksjonshemmede elever i kroppsøvningsfaget. Det deduktive elementet består i at datamaterialet analyseres og «testes» i lys av Bourdieus begrepsapparat, for å forsøke å avdekke skjulte maktforhold i kroppsøvningsfaget. Dette kapitlet blir derfor også en kritisk analyse av hvordan makt reproduseres på kroppsøvningsfeltet med hensyn til funksjonshemmede, samtidig som det ved enkelte områder har som hensikt å bidra til å etablere en mal for bedre inkludering.

I arbeidet med datamaterialet har jeg identifisert seks hovedtema, og kapitlet er inndelt etter disse hovedtemaene. For å være trofast til den induktive delen av SDI har jeg valgt å holde meg empirinært, og overskriftene til delkapitlene består derfor av sitater hentet fra datamaterialet. Disse sitatene er ment å gjenspeile noe av essensen i temaene det skrives om. Sitatene som presenteres i løpende tekst er markert i kursiv og med innrykk. Dersom deler av et sitat er utelatt, eksempelvis ved irrelevante passasjer, markeres dette med «(...)».

4.1 «Jeg synes det er helt selvfølgelig at en elev med fysisk funksjonshemming skal delta i timene»

Jeg vil innlede analysen med å presentere lærernes generelle holdninger til inkludering av elever med fysiske funksjonshemminger, fordi jeg mener det er hensiktsmessig for leseren å ha kunnskap om hvilke holdninger som ligger til grunn for lærernes uttalelser. I likhet med tidligere forskning (Jerlinder et al., 2010) er alle lærerne i hovedsak positive til inkludering. De mener at fysisk funksjonshemmede elever burde få ta del i den ordinære undervisningen. Kristian og Lars sine utsagn gjenspeiler dette:

Kristian: Jeg mener de burde, ja. Helt klart. (...) Vi prøver å inkludere dem i det ordinære opplegget.

Lars: Jeg synes det er helt selvfølgelig at en elev med fysisk funksjonshemming skal delta i timene. Det er jo klart festet i forskriften og loven, og vi skal jo tilpasse.

Utsagnene til Kristian, og kanskje særlig Lars, indikerer holdninger som er «politisk korrekt», i den forstand at de samstemmer med de lover og forskrifter som de er underlagt. Som nevnt i

innledningen heter det i opplæringslova at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring skal videre ivareta prinsippet om inkludering (Overland, 2015). Samtidig har alle elever rett til å tilhøre en klasse som skal ivareta behovet for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2), noe alle lærerne ytrer et ønske om å ivareta. Det sosiale aspektet ved inkludering utmerker seg som det viktigste å besørge:

Anette: Sosial tilhørighet er fryktelig viktig for meg altså. Jeg tenker at det er mye viktigere for meg at de er tilstede i gymsalen og føler at de er en del av en gjeng, enn at de skal ha et voldsomt faglig utbytte.

Mona: At elevene opplever samhold med andre og hvordan det er å være en del av en gruppe og jobbe sammen og få til ting. Det synes jeg er veldig fint.

Simen: Det å være med i klassen tror jeg er ekstremt viktig, og jeg har latt dem få lov til å gjøre det så langt det er mulig.

Forskning viser at segregering i skolen kan føre til at funksjonshemmede elever er ensomme. Ensomheten skyldes blant annet at de blir satt utenfor i enkelte fag, eksempelvis kroppsøving. Kroppsøving er muligens ikke det mest kritiske faget å miste kunnskapsmessig, men i forbindelse med sosial tilhørighet står faget meget sentralt. På denne måten vil det å bli satt utenfor i kroppsøvingen si at man blir satt utenfor et fellesskap (Grue, 2001). Skolen er ikke bare et sted å lære, det er også et sted å være og knytte bånd og vennskap. Dette, i kombinasjon med å overholde opplæringslova (1998, § 8-2), kan være årsaken til at lærerne er opptatt av det sosiale aspektet når de inkluderer funksjonshemmede elever, og kan således være et viktig steg i riktig retning for at funksjonshemmede elever inkluderes i kroppsøvingen.

Selv om lærerne i det store bildet er positive til inkludering, virker det likevel som enkelte av lærernes holdninger påvirkes av elevens type og grad av funksjonshemming. Per og Monas uttalelser antyder dette:

Per: Det spørs jo hvilken funksjonshemming de har. Og deres egne ønsker og, tenker jeg. Hvis de ønsker å være med, hvis de føler at de har noe utbytte av det og synes det er artig, så burde de jo så langt som mulig være med. Men jeg tenker jo at det er en del funksjonshemminger som gjør det vanskelig å være med.

Mona: Jeg tror det kommer veldig an på elevene. Men jeg tror, i veldig mange tilfeller, at de har godt av å få være en del av den sosiale tilhørigheten og være en del av gruppa da.

Det Per og Mona sier her er i tråd med tidligere forskning (Grue, 2001; Wendelborg & Paulsen, 2014). Til tross for at holdningene til inkludering tilsynelatende påvirkes av type funksjonshemming, uttrykker de likevel positive holdninger knyttet til å inkludere elevene. Per nevner også ved en senere anledning at han ikke ser på inkludering av funksjonshemmede elever som en umulighet.

Som man ser av sitatene, ytrer altså alle lærerne generelt sett positive holdninger til inkludering. De opplever imidlertid at det kan være krevende å få til i praksis. Anette setter ord på dette når hun får spørsmål om hun synes at elever med funksjonsnedsettelse burde ta del i den ordinære kroppsøvingsundervisningen:

Anette: Jeg synes jo det, men med forbehold om at vi har nok ressurser, rett og slett. At det er gjennomførbart.

Som Anette antyder i sitatet ovenfor, og som er gjennomgående i alle intervjuene, er det ulike faktorer som påvirker lærernes opplevelser av hvorvidt inkludering av funksjonshemmede elever er gjennomførbart i praksis. Det er i all hovedsak disse faktorene som har vært kilde til diskusjon. I de neste delkapitlene vil jeg diskutere dette nærmere, og samtidig forsøke å vise hvordan dette kan indikere og avdekke skjulte maktforhold i kroppsøvfaget.

4.2 «Det er ikke det feltet som er mest brukt og tatt opp i utdanningen»

Som nevnt i teorikapittelet er posisjonen i et sosialt felt bestemt av mengden *feltspesifikk kapital* som aktøren besitter (Aakvaag, 2008). I denne sammenhengen kan man se for seg kroppsøvfaget som et sosialt felt, og kroppsøvfaglig kompetanse som feltspesifikk kapital. Fra lærerens ståsted vil den feltspesifikke kapitalen blant annet innebære de rent faglige kunnskapene han eller hun innehar, og pedagogiske og didaktiske ferdigheter som eksempelvis handler om hvordan man skal tilrettelegge opplæringen for elevmangfoldet. Besittelse av begge kvalitetene kan tolkes som besittelse av mye feltspesifikk kapital, og dermed også en høytstående posisjon i kroppsøvfeltet. Samtidig vil den regjerende doxaen i feltet spille en betydelig rolle for hva som har en selvfølgelig og naturgitt status, og hva som gjelder som kapital (Aakvaag, 2008). Hva som regnes som kapital og hvordan den tilegnes er noe av det jeg vil diskutere i dette delkapittelet.

Sitatet i kapitteloverskriften er hentet fra intervjuet med Simen, og beskriver et gjennomgående funn i datamaterialet. Som sitatet signaliserer, hevder flertallet av lærerne at tilrettelegging for

funksjonshemmede i liten eller ingen grad har vært et tema i deres utdanning innenfor kroppsøvingsfaget. På spørsmål om hvorvidt funksjonshemming har vært et tema i utdanningen, svarer Per og Kristian følgende:

*Per: Nei, hvis jeg tenker tilbake så husker jeg ingenting om det, at vi hadde noe om det.
(...) Kunne sikkert vært mer om det i utdannelsen, ja.*

Kristian: Nope. Ingenting i det hele tatt som jeg husker.

Forskning viser at lærere som har lang utdanning er mer fornøyd med egne faglige kvalifikasjoner enn lærere med kortere utdanning (Jakobsen, 2012). Et av funnene i litteratursøket var også at lærere med relevant opplæring er mer positive til inkludering (Jerlinder et al., 2010). En antakelse på forhånd var derfor at høy utdanningskapital ville føre til høyere opplevd kompetanse når det kommer til inkludering av elever med fysiske funksjonshemninger, i tråd med tidligere forskning. Til tross for at alle lærerne har høy utdanningskapital i form av flerårig utdanning, antyder utsagnene til flertallet av lærerne at den utdanningen de har ikke gjør dem i bedre stand til å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i sin undervisning. Fordi kroppsøvingsutdanningen ifølge lærerne ikke vektlegger temaet, virker det som at utdanningskapitalen ikke bidrar til at de føler seg kompetente på området.

Det er kun Lars som hevder at utdanningen innenfor kroppsøvingsfaget har bidratt til økt kompetanse når det kommer til å inkludere funksjonshemmede elever. Lars har imidlertid vært innom temaet i sin kroppsøvingsutdanning, i motsetning til de andre. Han spesifiserer likevel at pakken han har med seg fra utdanningen er liten. Det at inkludering av fysisk funksjonshemmede elever som tema i liten eller ingen grad er en del av kroppsøvingsutdanningen, kan ha sin forklaring i at man sjeldent møter elever med store fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingen. Dette er også noe flere av lærerne poengterer i sine intervju. Det kan imidlertid også indikere en doxa innen kroppsøvingsfeltet hvor de karaktertrekkene som har en selvfølgelig og naturgitt status har sin definisjon i å være funksjonsfrisk. Funksjonshemmede elever regnes således som avvik fra det som oppfattes som naturlig i faget, og får dermed lite fokus i utdanningen. Man kan også tolke fraværet av temaet i utdanningen som at kunnskap innenfor dette temaet ikke har betydning som kapital, altså at det ikke gir innflytelse og makt på feltet, fordi det er en overensstemmelse blant aktørene som sier at kroppsøving er et fag forbeholdt de funksjonsfriske (Aakvaag, 2008; Bourdieu & Wacquant, 1993).

Det kommer fram i flere av artiklene fra litteratursøket i kapittel 1.3 at kroppsøvingfaget bærer preg av etablerte normer og verdier med tradisjoner i idretten (Ring et al., 2019; Svendby & Dowling, 2013). Dette problematiserer også Lars i sitt intervju:

Lars: Det er bra at alle som kommer ut etter hvert nå er utdannet lektorer. Det er med og hever trøkket litt. Du underviser ikke i kroppsøving med mindre du har en solid pakke der (...) så har dere hvert fall et fokus som ufaglærte ikke har. Kommer på skolen ikke sant, «ja, du har gått Birken, da tar du kroppsøvingen». Hva er det for noe? Det er trist. (...) det er utrolig mye bra folk rundt omkring, men man tenker litt ulikt. Noen henger fremdeles igjen i prestasjons- og testregimet. Det er helt krise.

Utsagnet til Lars kan tolkes slik at det er andre ting enn bare kulturell utdanningskapital som gir høy status blant lærere i kroppsøvingfeltet, eksempelvis idrettsbakgrunn eller personlig egnethet. I tillegg til utdanning, er det ifølge Jakobsen (2012) ofte nødvendig at kroppsøvingslærere har en kroppsliggjort kapital i form av idrettslige ferdigheter for å tilegne seg faglig identitet og autoritet i de første årene som lærer. Videre er dette en årsak til at det er vanskelig å etablere andre muligheter for å skaffe seg autoritet og selvtillit som kroppsøvingslærer. Dette indikerer at det finnes en doxa innen kroppsøvingfeltet hvor det som gir prestisje og innflytelse, er gode ferdigheter innen idrett. Forskning viser lignende tendenser i praksisen i dagens kroppsøvingfag, som tilsynelatende favoriserer de elevene som allerede er involvert i fysisk aktivitet, og kanskje særlig de som driver med konkurranseidrett (Leirhaug, 2014). Elevene som premieres med de beste karakterene er de som viser god fysisk form, gode idrettslige ferdigheter og gode holdninger (Engelsrud & Aasland, 2018). Dette kan føre til at fysiske og helsemessige ulikheter blant elevene forsterkes, og fagets hovedmålsetning om å tilrettelegge for en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede for alle (Udir, 2015b) innfris ikke (Sæle, 2017).

Lars synes det er positivt at kompetansenivået for kroppsøvingslærere heves i form av høyere utdanning, men dersom utdanningene innen kroppsøvingfaget ikke i større grad vektlegger hvordan man kan inkludere og tilrettelegge for mangfold, i dette tilfellet elever med fysiske funksjonsnedsettelse, favoriseres den funksjonsfriske doxaen indirekte. Ved å i større grad vektlegge at lærerne skal tilegne seg kunnskaper om hvordan man kan inkludere alle, utfordres doxaen til å ikke ekskludere enkelte elevgrupper. Anette poengterer at man som kroppsøvingslærer før eller siden vil møte på elever med spesielle tilretteleggingsbehov, og at det derfor vil være hensiktsmessig med større fokus på temaet i utdanningen:

Anette: Det burde helt klart ha vært en større del, for når man jobber som lærer over en periode så vil man alltid komme utfor elever som har utfordringer. (...) Hvis man har litt mer faglig balast med seg fra utdanningen, så er det kanskje litt mindre famling i blinde.

Det er med andre ord viktig at både grunn- og videreutdanningen i kroppsøvningsfaget satser på å gi lærere en allsidig kompetanse, både pedagogisk og faglig (Jakobsen, 2012). Ved å rette fokus mot inkludering av fysisk funksjonshemmede elever i utdanningen, vil det kunne bidra til at lærerne føler seg mer kompetente til å ivareta denne elevgruppen, fordi de får med seg en relevant utdanningskapital.

Det er imidlertid ikke bare mangel på relevant utdanningskapital som gjør at lærerne synes det er utfordrende når de får elever med større tilpasningsbehov. Mona tror dette kan ha sammenheng med at hun har lite erfaring med det:

Mona: Det handler kanskje litt om erfaring og. Har man jobbet mye med ulike funksjonshemminger så tror jeg at man hadde hatt en mye større idébank om hva man kan gjøre og hvordan man kan gjøre ting. Jeg har ikke den erfaringen med å jobbe sånn.

Mona er ikke alene om å ha lite erfaring. Flere av lærerne nevner at de ikke har mye erfaring med funksjonshemmede elever, et funn som også går igjen i tidligere forskning (Eriksen, 2012; Grue, 2001). Hun hevder at mer erfaring vil føre til større idébank. Man kan se lignende tendenser i annen forskning, som sier at opplevelsen av muligheter for å handle i tråd med egne mål avhenger av erfaring (Helleve, Ulvik & Smith, 2018). Dette er interessant å se i sammenheng med Kristian sitt utsagn i forbindelse med å planlegge undervisning:

Kristian: Nå er jeg jo så erfaren at jeg trenger jo egentlig ikke å planlegge noe time. Jeg kan bare gå til gymsalen og så gjør jeg ting som er ferdig planlagt i hodet. Gjort det tusen ganger, og vet hva som fungerer.

I lys av Bourdieus kapitalbegrep kan man tolke dette som at Kristian har utviklet sin kulturelle kapital gjennom årevis med erfaringer (Coakley, 2017), noe som har ført til en solid idébank og en «kroppsliggjort» kapital. Med dette som bakteppe kan en mulig løsning på Anettes problemstilling være å implementere flere løsninger for inkluderende undervisning allerede i utdanningen, eller i kroppsøvingstimene man har i arbeidshverdagen, uten at man nødvendigvis har funksjonshemmede elever i klassen. Eksempler på dette kan være å justere regler og bruk av utstyr i tradisjonelle idrettsaktiviteter, eller implementere idrettsnisjer som elever flest ikke har kjennskap til, som Mihajlovic (2017) peker på. På denne måten opparbeider man en idébank som ligger klar den dagen man får en elev med fysiske funksjonsnedsettelse. Slik kan man gå

inn i en time med samme innstilling som Kristian, men med den kapitalen som trengs for å tilpasse opplegg som også passer for funksjonshemmede elever.

Selv om lærernes utdanning tilsynelatende ikke bidrar til at lærerne føler seg kompetente til å inkludere funksjonshemmede elever i kroppsøvingsfaget, er det flere av lærerne som føler at de ville håndtert en slik situasjon på en god måte. Både Kristian og Anette legger vekt på at det ikke er utdanningen som gjør at de føler seg kompetente, men heller personlige egenskaper og andre erfaringer:

Kristian: Jeg har jo sagt det mange ganger at jeg ikke føler at det er utdanningen min som gjør at jeg er den jeg er. Det er den allsidige bakgrunnen før jeg begynte å studere.

Anette: Jeg føler det er personavhengig nesten (...) menneskesynmessig så føler jeg at jeg har kompetanse, med tanke på kommunikasjonsevner og relasjonsbygging og den biten der.

Deres holdninger til å ha funksjonshemmede elever i klassen er positiv, og de er bestemt på at det ikke vil være et problem å inkludere dem grunnet deres personlige egenskaper. Dette kan tolkes som at lærernes kroppsliggjorte, kulturelle kapital og habitus har betydning for holdningene deres når det kommer til inkludering. Til tross for at Kristian har lite erfaring med funksjonshemmede elever, mener han at han er i stand til å kunne lykkes med inkluderingen, fordi han er den personen han er:

Kristian: Jeg driver jo med ganske mye tilrettelegging og inkludering i hverdagen min (...) så som person hadde jeg nok tatt den utfordringen ja, og prøvd og fått til noe som fungerer for alle.

Et annet interessant funn når det kommer til hvordan lærerne oppfatter sin egen kompetanse, er at selv om de opplever den som mangelfull på enkelte områder, vet de at de vil kunne skaffe seg den kompetansen de trenger via kontakter. Lars og Kristian sier følgende om dette:

Lars: Jeg føler at jeg har i og for seg fått den grunnpakken jeg trenger, men det øyeblikket jeg virkelig trenger hjelp, så vet jeg hvor jeg skal få hjelp og. (...) Jeg føler at jeg har den kompetansen jeg trenger til å skaffe meg den kompetansen jeg trenger.

Kristian: Sånn som ting er nå så hadde det ikke tatt lang tid i en prat rundt lunsjbordet her, så hadde jeg fått navnet til en som jobber med det. Det hadde gått en dag så hadde jeg sittet med noe opplegg, så hadde det bare videreutviklet seg.

Her blir den sosiale kapitalen til Kristian og Lars, i form av kollegaer, bekjentskap og kontakter, betydningsfull for deres opplevelse av kompetanse og trygghet med tanke på å tilrettelegge

undervisningen for en elev med fysisk funksjonsnedsettelse. Nettverkene tas i bruk for å skaffe seg kunnskap eller undervisningsopplegg knyttet til funksjonshemninger. Flere av de andre lærerne understreker også betydningen av et godt kollegialt samarbeid:

Simen: Det kollegiale samarbeidet er veldig godt. Vi snakker mye om hva vi kan gjøre og hvordan vi kan tilrettelegge for enkeltelever hvis det er behov for det.

Mona: Vi kroppsøvlingslærerne synes jeg er flink til å snakke sammen, drøfte problemstillinger og prøve å løse ting sammen.

Dette kan altså tolkes som at den sosiale kapitalen i form av godt kollegialt nettverk og samarbeid bidrar til at lærerne føler en trygghet når det kommer til å legge til rette for inkludering av funksjonshemmede elever. Det er i tråd med tidligere forskning som sier at det å ha støtte fra ledelse og kolleger bidrar til at lærernes holdninger til inkludering er mer positive (Jerlinder et al., 2010).

4.3 «Den største utfordringen er å planlegge opplegg som passer for alle»

Det er Mona som står bak sitatet i overskriften til dette delkapittelet, og hun belyser en problemstilling som flere av lærerne tok opp. Selv om alle lærerne er positive til at elever med fysiske funksjonshemninger burde inkluderes i ordinær undervisning, er det likevel flere som synes det er vanskelig å skulle ivareta de andre elevene samtidig. Per og Mona er blant de som ser på dette som en utfordring:

Per: Ulempen er at det kan være krevende og de trenger mye hjelp og oppmerksomhet da, og det går utover de andre elevene. (...) så hvis det er en elev som krever veldig mye, så blir det mindre på de andre da.

Mona: Det er viktig å tenke på de andre elevene oppi det her og, at man ikke på en måte bare skal planlegge rundt den ene eleven, men at man finner en fin mellomting sånn at det er ok for alle å være med.

Ut fra lærernes utsagn kan det virke som de føler at det blir feil at én elev skal legge premissene for hva alle de andre elevene skal gjøre. Som Mona påpeker, er det viktig å finne en balansegang. En løsning kan være å benytte seg av omvendt inkludering, som Mihajlovic (2017) nevner som en didaktisk strategi for å håndtere mangfold. Dette kan bidra til at elevgruppen blir positivt innstilt til aktiviteter knyttet til det å være funksjonshemmet, og flere av lærerne nevner at de har benyttet seg av slike aktiviteter i sin undervisning. I sammenheng med dette nevner alle lærerne at en av fordelene med å ha en fysisk funksjonshemmet elev i

klassen er at elevene lærer seg at man har ulike forutsetninger for bevegelse, og at man må ta hensyn til hverandre. Lærerne ser med andre ord et dannelsespotensial i det å ha en funksjonshemmet elev i klassen. Sitatene til Simen og Kristian setter ord på dette:

Simen: Det blir kanskje ikke nok aktivitet for dem som tenker at kroppsøving er et fag hvor man skal bli svett og krabbe ut i dusjen etterpå og være sliten. Men samtidig tror jeg at mange syntes det var lærerikt å se hvordan den som er blind opplever en kroppsøvingstime. Og at det er noe som bidrar til økt toleranse for den integreringen som skulle foregå da.

Kristian: Det er sikkert mange utfordringer man ikke klarer å tenke seg til, men det er jo like verdifullt for de andre elevene det også. Å lære å ta hensyn, og det er jo sånt som er en livserfaring, å kunne bidra til fellesskap og inkludering. (...) Ungdommene som bare bryr seg om dunjakken si og mobiltelefonen sin. Å få de til å tenke litt på andre istedenfor bare seg selv hadde sikkert vært fint.

Alle lærerne er opptatt av at undervisning som baserer seg på elevinvolvering og inkludering kan benyttes som en læringsarena for relasjonsbygging og samarbeid. Dette samsvarer både med fagets formål og veiledning til læreplan, som blant annet sier at opplæringen skal legge grunnlag for å inkludere medelever i aktiviteter uavhengig av forutsetninger (Udir, 2015b). Sitatene indikerer at lærerne ser inkluderingen fra et samfunnsperspektiv, altså med mål om å utvikle solidaritet, redusere fordommer og skape et mer inkluderende samfunn. Det er imidlertid viktig å ikke glemme individperspektivet, som retter fokus mot den enkelte elev. Gjør en det, kan eleven i verste fall bli offer for ideologien og ønsket om å endre samfunnet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det skal nevnes at samtlige lærere også ser inkluderingen fra individperspektivet, og er opptatt av at også en funksjonshemmet elev vil ha store fordeler av å være en del av klassen i kroppsøvingen. Lars er blant de som forsøker å se inkluderingen fra et «her og nå»-perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2013), hvor fokus rettes både mot læringsmiljøet og mot den enkelte elev:

Lars: Jeg synes jo det er et fag hvor det med klassemiljø og sosial tilhørighet er noe vi virkelig kan jobbe med (...) Skal eleven delta, så må han føle seg velkommen. Når jeg får en elev med litt spesielle behov for tilpasning, så er det å bruke de første øktene, den første delen av perioden eller av terminen da, på å bygge relasjon i klassen (...) At det er en selvfølge at vi tilpasser og tilrettelegger, og at også de andre elevene skjønner prinsippene.

Det å skape et støttende læringsmiljø er ifølge Mihajlovic (2017) den viktigste faktoren i undervisning av elever med spesielle behov i kroppsøvingen. Dette gjenspeiles også i læreplanen, hvor det står at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter *sammen med andre*, og at det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør

kroppøvingen til en viktig arena for å fremme respekt for hverandre (Udir, 2015c). Det kan virke som at Lars ønsker å ivareta begge disse punktene når han skal inkludere en elev med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppøvingen. Eleven skal føle seg inkludert og ivaretatt, samtidig som det skal oppfattes som en selvfølge hos de andre elevene at alle skal inkluderes uavhengig av forutsetninger. I lys av Bourdieu kan vi si at Lars utfordrer den regjerende doxaen, tilpasset funksjonsfriske, som tilsynelatende finnes i fagets praksis. Det kommer tydelig fram gjennom hele intervjuet at det viktigste for Lars er, som han sier selv, «at vi først og fremst skal lære å behandle hverandre skikkelig». Med andre ord går han bort fra doxaen som favoriserer de som allerede er involvert i fysisk aktivitet og konkurranseidrett, og retter fokus mot danning og medmenneskelighet. Dette kommer tydelig fram i sitatet under:

Lars: Jeg er ikke så veldig interessert i de her toppelvene, egentlig ikke. De klarer seg så fint. Men hvis jeg kan få snudd dem til å bli omsorgselever, da er det full score. Hvis de blir gode til å se de som trenger det, og den som trenger det blir sett, da har vi et fag som er helt nydelig å holde på med.

Selv om alle lærerne har en formening om at inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse kan være positivt både for elevgruppen og for den enkelte elev, er det likevel noen som ser på det som en utfordring. Omvendt inkludering kan være en god metode for å øke toleranse for inkludering, men enkelte av lærerne opplever likevel at det er vanskelig å få til en praksis som også ivaretar de funksjonsfriske elevenes behov. Mona sier følgende om dette:

Mona: Det er vanskelig å få til en god undervisning som skal treffe alle de andre elevene i tillegg til den ene eleven som har en funksjonsnedsettelse. Man kan på en måte ikke spille volleyball sittende på rumpa i flere uker, og at det skal være like gøy for de som kan gå på beina. Så det er noe med at kroppøvingen skal være like morsom for alle. Det er kanskje det som er den største utfordringen egentlig.

Dette kan ses i sammenheng med det som ble diskutert i forrige delkapittel, med at enkelte av lærerne føler at de mangler en idébank som kan brukes for å inkludere funksjonshemmede elever i kroppøvingen. Den sjeldne forekomsten av fysisk funksjonshemmede elever i kroppøvingefaget kan føre til at tilrettelegging for denne elevgruppen blir nedprioritert, og kan også være en av årsakene til at doxaen i faget er så «funksjonsfrisk» som den er. Det som forekommer sjeldent regnes som et avvik, og passer således ikke inn under det som regnes som normalt og naturlig. Hvis man ikke har funksjonshemmede elever i gruppa, vil opplegg for funksjonsfriske elever naturligvis dominere. Dersom man kun har planlagt opplegg for funksjonsfriske elever, og dermed ikke har noen erfaringsbank med opplegg man kan benytte

seg av, vil det antageligvis føles vanskelig og mer krevende å tilpasse oppleggene slik at funksjonshemmede elever også kan delta. Det er imidlertid ikke gitt at en funksjonshemmet elev skal kreve mer enn andre elever, men dersom aktiviteten er lagt opp til at man er nødt til å være funksjonsfrisk for å få til å gjennomføre, så vil den funksjonshemmede eleven, som Per nevner i sitatet innledningsvis, trenge mye hjelp. I denne sammenhengen er det interessant å se på hva Per sier når han blir spurt om mulighetsbegrensninger knyttet til inkludering:

Per: Jeg tenker jo det er vanskelig med elever som sitter i rullestol og sånne ting. Jeg tenker at det er vanskelig å inkludere dem. (...) Det er mange av aktivitetene de ikke kan være med på. Sånne vanlige aktiviteter.

Det Per sier her kan tolkes som en medisinsk forståelse av funksjonshemming, fordi det fremstilles som at det er elevens funksjonshemming som gjør at det er krevende med inkludering. Ikke-deltakelsen naturaliseres gjennom at eleven har en fysisk begrensning. På denne måten kan man si at de funksjonshemmede elevene blir utsatt for symbolsk vold, da aktørene i feltet er innforstått med at det å ha en fysisk funksjonshemming ikke passer innenfor kroppsvøvingfeltets doxa. I likhet med Eriksen (2012) virker det ikke som at det blir tatt spesielle hensyn som gjør det enklere for en funksjonshemmet elev å ta del i den undervisningen som Per vanligvis legger opp til.

Det er også interessant at Per bruker begrepet «vanlig» når han snakker om aktiviteter, uten at han videre definerer hva han legger i begrepet. Dette gjøres sannsynligvis ubevisst, og antyder at han har en formening om at kroppsvøvingfaget skal bestå av visse elementer og aktiviteter. Dette kan tolkes i to retninger; den første som en indikasjon på en tradisjonell, idrettslig og funksjonsfrisk doxa i fagets praksis. Lærere har en jobb som styres av objektive rammefaktorer som eksempelvis politiske lover og læreplaner, og innenfor rammen av disse vedtatte forordningene har læreren sitt profesjonelle handlingsrom (Helleve et al., 2018). Innen kroppsvøvingfaget åpner læreplanen for stort handlingsrom i valg av læringsaktiviteter og arbeidsmetoder (Udir, 2015b). Med unntak av svømming, er ingen av kompetansemålene i faget basert på en gitt standard av elevers prestasjon eller utvikling av idrettslige ferdigheter (Säfvenbom & Rustad, 2018). Man er med andre ord ikke begrenset til å gjøre «vanlige», tradisjonelle idrettsaktiviteter, men den rådende doxaen i fagets praksis kan ha ført til at Per tar det for gitt at det er slik det skal være. Her ser man altså at læreplanen og kompetansemålene kan tolkes i lys av den dominerende doxaen, som således bidrar til en undervisningspraksis som bryter med fagets overordnede hensikt i forbindelse med bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger (Udir, 2015c). Slik kan doxaen også føre til ekskludering basert på

manglende evne, til tross for en læreplan som gir rom for mangfold og inkludering. Dette er i tråd med tidligere forskning (Ring et al., 2019). Her kan man trekke linjer til *den skjulte læreplanen*, et begrep som brukes om det elevene lærer på skolen som ubevisst formidles gjennom handlinger, oppgaver, språk og holdninger. Dette innebærer at elevene lærer noe om seg selv i forhold til andre, noe som vil påvirke atferd, gjeldende normer og hvilke roller en innehar i en gruppe. Lærdommen kan være i strid med de intensjonene man finner i den offisielle, vedtatte læreplanen (Garmannslund, 1983; Nielsen, 2009). Hvis lærerens undervisning styres av den funksjonsfriske doxaen, lærer både den funksjonshemmede eleven og de funksjonsfriske elevene, gjennom den skjulte læreplanen, at elever med funksjonsnedsettelse ikke hører hjemme i kroppsøvingfaget. De funksjonshemmede elevene utsettes dermed igjen for symbolsk vold.

Den andre måten å tolke Pers oppfatning av «vanlige» aktiviteter på, er som et resultat av hans kroppsliggjorte habitus. I tillegg til å være den eneste av lærerne med trenerutdanning, nevner Per eksplisitt i sitt intervju at han er glad i idrett. Blant annet sier han følgende når han beskriver hva han mener er det beste med å være kroppsøvingslærer:

Per: Kombinasjonen med idrett og det å være sammen med ungdom, det er vel det som er det beste med kroppsøvingfaget.

Man kan tolke dette som at Per har tatt med seg sin idrettslige habitus inn i kroppsøvingfaget. Med andre ord kan de aktivitetene Per anser som «vanlige», og som eksempelvis rullestolbrukere ikke kan være med på, ha sitt utspring i hans habitus og kroppsliggjorte kapital. Hans væremåte og handlinger er således basert på en instinktiv forståelse av hva kroppsøvingundervisningen skal bestå av (Aakvaag, 2008). Det at lærere fyller faget med tradisjonelle idretter de selv har drevet med kan føre til mistriivsel i faget (Sæle, 2017), og kan videre medføre at elever med fysiske funksjonsnedsettelse ikke inkluderes.

4.4 «Jeg prøver å unngå å se at det er noen forskjell på elevene»

Når det gjelder elevenes posisjon i kroppsøvingfeltet, kan man si at den feltspesifikke kapitalen går på elevenes kompetanse i faget. Jo høyere kompetanse, jo høyere kapital, jo bedre posisjon i feltet. En vesentlig forskjell mellom den feltspesifikke kapitalen og posisjonen i kroppsøvingfeltet for lærerne og elevene er imidlertid at elevene skal vurderes med karakter. Således kan man si at deres kapitalmengde ikke bare er avgjørende for posisjonen i feltet, men også for karakteren i faget. Høy besittelse av det som regnes som kapital vil med andre ord gi

en god karakter. I utgangspunktet bør kompetanse forstås i vid forstand og i lys av de retningslinjer som gis i læreplanverket. På denne måten kan man se kompetanse som en kombinasjon av de fire temaene som er grunnleggende for fysisk aktivitet, da alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving kan knyttes til disse. Disse temaene er *fairplay og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring*, og *kompetanse og forståelse* (Udir, 2015b). Elevens kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen, og deres evne til å vise kompetanse etter egne forutsetninger er et viktig element i mange av disse kompetansemålene. Videre skal den enkelte elev ikke vurderes i forhold til andre elever (Udir, 2015a). Med dette som utgangspunkt er det ingenting som tilsier at elever med fysiske funksjonshemninger ikke skal kunne oppnå en god karakter i faget, men på grunn av fagets regjerende doxa og de kravene og forventningene som verdsettes i feltet, kan det likevel være vanskelig for disse elevene å oppnå en god karakter, og således høy posisjon i feltet. Kompetanse og dyktighet vurderes etter de doxiske forestillingene i faget, som synes å være god fysisk form og idrettslige ferdigheter (Engelsrud & Aasland, 2018), selv om det er i strid med Utdanningsdirektoratets retningslinjer. En av lærerne som virker å stille seg imot denne oppfatningen er Simen. Han poengterer at det å ha en funksjonshemming ikke nødvendigvis betyr at du har dårligere ferdigheter enn andre elever. Han vurderer de funksjonshemmede elevene han har i klassen på samme grunnlag som de andre elevene:

Simen: Jeg har opplevd at en som har nedsatt fysisk funksjonsevne kan være vel så bra som en som ikke har nedsatt fysisk funksjonsevne, i en del sammenhenger. (...) Forskjellen vil være der, men samtidig trenger den ikke å være så forferdelig stor. Så de kan ha like stort utbytte av å jobbe sammen i grupper. (...) Det her med å ha nedsatt funksjonsevne er et kjempevidt begrep, og ofte tror jeg kanskje at vi lager noe som ikke trenger å være der.

Simen: De to elevene jeg har i dag som har en form for fysisk funksjonsnedsettelse er med, og de vurderes på samme grunnlag som en vanlig elev for å si det sånn. Jeg betrakter dem som vanlige elever. For meg så er det ikke noen stor forskjell på dem. (...) Og så får de vurdering ut ifra hva de får til å gjøre, og de får til å gjøre veldig mye. Og det de får til å gjøre er veldig bra.

Videre prøver simen å understreke at en funksjonshemmet elev har samme behov for å bli utfordret fysisk som en hvilken som helst annen elev. På denne måten handler ikke inkluderingen for hans del kun om det sosiale utbyttet ved inkludering, som ellers fremstår som særs viktig for lærerne (jf. kapittel 4.1). Det fysiske-motoriske utbyttet blir også vektlagt, og som han poengterer i neste sitat, har alle elever behov for å bli utfordret fysisk, uavhengig av funksjonsevne.

Simen: Jeg prøver å unngå å se at det er noen forskjell på elevene. Jeg tenker at den eleven som for eksempel har cerebral parese også har samme fysiske behov som de andre. (...) Altså det å lære seg metoder i utholdenhet er det samme for en som har CP som for en som er funksjonsfrisk. Så jeg tenker vel egentlig ikke at det er så forskjellig.

Sitatene fra Simens intervju viser at han forholder seg til elevene sine som en gruppe, og at alle skal få mulighet til å utvikle sin kompetanse eller feltspesifikke kapital. Ifølge Ommundsen (2013) kan kroppsøvningsfaget bidra til å øke fysisk-motorisk kompetanse, som videre vil være av betydning for elevenes allmenndannelse, personlighetsutvikling og bevegelseslyst. Som Eriksen (2012) belyser kan dette styrke de fremover til et voksent liv. I lys av Bourdieu kan dette ses som en del av den feltspesifikke kapitalen innen kroppsøvningsfeltet, men også som viktig kapital i det sosiale rommet i samfunnet som helhet. Det er viktig for alle elever, noe Simen spesifiserer mot slutten av sitt intervju:

Simen: Det å være funksjonell i hverdagen er det viktigste de trenger å lære seg noen gang. Uavhengig av funksjonskrav.

Simen legger på denne måten vekt på at kroppsøving er et fag med viktig læringsutbytte. Annen forskning gjør også et poeng av at funksjonshemmede elevers mulighet til fysisk aktivitet i skolen kan gi erfaringer som de tar med seg videre i livet, og kan potensielt bedre deres funksjonsevne (Elnan, 2010). Dette er viktig med hensyn til læring, mestring, kropp og selvhjelpenhet (Eriksen, 2012), noe også Lars påpeker som en viktig grunn til å ivareta prinsippet om inkludering:

Lars: I vår fagseksjon er vi krystallklar på at du skal ikke ha fritak. Vi skal tilrettelegge for deg. Du skal komme hit, du skal ha helsefaglig utbytte av det her, du skal ha en forståelse av egen helse som er en viktig del av faget. Og ikke minst så ønsker vi at du skal være med i gruppa og kjenne på at du etter hvert mestrer noe. Det gir deg så mye mer enn et fritak. Jeg synes at fritak er et svik mot elevene.

4.5 «Det er ofte at omgivelsene setter noen standarder for hva som er mulig å gjøre av inkludering»

I dette delkapittelet vil jeg, som overskriften antyder, drøfte hvilke ytre faktorer lærerne har kjent på som begrensende eller mulighetsgivende i arbeidet med inkludering. Selv om lærerne ser positive sider ved elevmangfold, og gjerne ønsker å lykkes med en undervisning hvor alle er inkludert, er det likevel mange av lærerne som opplever grenser for hva som er mulig å få til i praksis. En av grunnene til dette er manglende utstyr:

Kristian: Der jeg jobber er vi jo i steinalderen allerede, med en hall fra tidlig 80-tall og ikke noe nytt utstyr. (...) Sånn som vi er satt opp nå så tipper jeg kanskje at det hadde vært litt frustrasjon med tanke på at vi er dårlig utstyrt på skolen.

Anette: Det er jo det med utstyr og muligheter til å ha og kjøpe inn det utstyret vi trenger for å kunne tilpasse. Og gjerne ha det tilgjengelig i gymsalen sånn at de ikke må dra et annet sted eller ut av gymsalen for å gjøre andre aktiviteter.

Mona: Vi har kanskje ikke riktig utstyr for å gjøre ting enklere for de som har de ulike funksjonsnedsettelsene.

Simen: Litt for ofte kan utstyret være en utfordring. (...) Hvis jeg skal få inkludert en blind elev og la de andre få føle på hvordan det er for den eleven å være blind, hvilken opplevelse han har av å spille fotball eller leke sura eller ja, så må vi ha utstyr for å kunne få det til. Så utstyr kan ofte være en barriere eller et hinder.

Det lærerne sier her samsvarer med forhold som også er beskrevet av andre. En kartlegging som ble gjennomført i 2013 avslørte at nesten 80 prosent av grunnskolene i Norge ikke er tilgjengelige nok for fysisk funksjonshemmede. Trapper, manglende heiser, vanskelige og tunge dører og manglende tilgjengelige toaletter utgjør fysiske barrierer i skolebyggene (Bufdir, 2019). I artikkelen til Ring et al. (2019) blir også utstyr og hinder i kroppsvøingsfaget beskrevet som utfordrende av de funksjonshemmede elevene. Utstyrsmangelen kan ha sammenheng med den dominerende doxaen som har blitt beskrevet tidligere; utstyret som er tilgjengelig begunstiger først og fremst de funksjonsfriske og idrettsaktive. På denne måten kan man si at omgivelsene «skaper» funksjonshemmede elever, fordi miljøet er konstruert på en slik måte at toleransegrensen for avvik er lav (Dalen, 2013). Dette begrenser således muligheten for deltakelse hos de funksjonshemmede elevene, i tråd med en medisinsk forståelse av funksjonshemming. I denne sammenhengen er det interessant å se hva Simen legger i det å være funksjonshemmet:

Simen: Hvis jeg tar utgangspunkt i meg selv, så tenker jeg at en funksjonshemmet kan gjøre det samme som meg, bare på en annen måte eller innenfor et annet tidsperspektiv, og kanskje også med hjelp av annen type utstyr enn hva jeg ville brukt for å gjøre en bevegelse.

I stedet for å fokusere på kroppens «mangler», retter Simen oppmerksomheten mot ytre forhold, i tråd med en sosial forståelse av funksjonshemming (Grue, 2004). Han sier altså at en funksjonshemmet person kan gjøre det samme som han, men med hjelp av annen type utstyr. Ved å gå til anskaffelse av brukervennlige produkter, eksempelvis hansker, forskjellige typer baller og køller, tau med knuter og løkker osv., åpnes det for å samsvare ferdighetene til de funksjonshemmede elevene med de funksjonsfriske elevene (Ring et al., 2019). Når

omgivelsene og utstyret tilpasses på denne måten vil det kunne være enklere for den funksjonshemmede eleven å delta. Man kan således si at eleven blir mindre funksjonshemmet, fordi gapet mellom elevens funksjonsevne og omgivelsenes krav til funksjon blir mindre (Lid, 2020).

Noe annet som antyder at doxaen i kroppsøvningsfaget hovedsakelig gagnar de funksjonsfriske (og idrettsaktive) elevene er det store antallet elever per lærer. Flere av lærerne synes at det kan være krevende med for store elevgrupper i kroppsøvingen, ikke bare i forbindelse med inkludering av funksjonshemmede, men også på generell basis. Lars kunne ønske at klassene var mindre:

Lars: Jeg skulle ønske klassene var litt mindre, rett og slett. Har jeg under 25 elever synes jeg at jeg blir kjent med dem. Har jeg 30 så sliter jeg. Det går et skille der en plass, med hvor mange du rekker å se i løpet av en økt.

Grue (2001) påpeker, i likhet med dette, at det er en sammenheng mellom lærerholdninger og skolestørrelse. Å undervise ved skoler fra små og mer gjennomsløst miljø førte til at lærerne fikk større oversikt og innsikt i elevenes liv. Det gjorde også at de fikk frigjort tid og energi som så kunne brukes på funksjonshemmede elever (Grue, 2001). Eriksen (2012) hevder at det i kroppsøvningsfaget er tilsynelatende flere elever per lærer enn i øvrige fag. Hvis elevgruppen er for stor, reduserer dette muligheten for individuell tilrettelegging og tilpasset opplæring. De som ender opp med det dårligste tilbudet er elever med funksjonsnedsettelse. De deltar så godt de kan, men kommer til kort når aktiviteter som krever høyere fart og koordinasjon blir vektlagt. Eleven passiviseres i forhold til de andre elevene, og dette skjer oftere jo høyere grad av funksjonshemming eleven har. Dette kan for elevens del føre til en negativ utvikling av interesse og motivasjon for faget, for fysisk aktivitet og for ens egen kropp (Eriksen, 2012). En mulighet er å ta den funksjonshemmede eleven ut av faget, noe Eriksen (2012) påpeker at gjøres ved enkelte tilfeller. Da mister man riktignok det sosiale aspektet ved faget, et aspekt som anses som viktig både av lærerne i denne studien, og i annen forskning (Grue, 2001; Svendby & Dowling, 2013). Et annet tiltak kan være bruk av assistent, et tilbud som mange funksjonshemmede får i skolen. Noen av lærerne nevner at det kan være fordelaktig med ressurser i form av en ekstra person i kroppsøvingstimen for å enklere kunne ivareta alle:

Mona: Men har man flere med kompetanse, altså mer hjelp, så kan det hende at det gjør inkluderingen enklere. Å stå i sånne klasser helt alene, det er utfordrende.

Anette: Det å ha hjelp i gymsalen er helt uvurderlig egentlig. I den klassen jeg har nå, uten at det er snakk om noen funksjonshemming, så har jeg tre elever som ikke vil eller ikke klarer å ha gym. Og for meg da så har det vært fryktelig vanskelig å ha en klasse på 30 elever, og tre stykker som kanskje plutselig forsvinner ut av gymsalen. (...) Sånn at det med å ha en ekstra ressurs når det er litt ekstra krevende tilfeller, det er veldig viktig.

Forskning viser at personlig assistent kan være avgjørende for om den funksjonshemmede eleven deltar i kroppsøvingen. Samtidig signaliserer det fra elevens side at man ikke er som andre elever (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008), og at man således skiller seg ut fra normalen. Det er også en indikasjon på at man ikke er i stand til å følge «spillereglene» i fagets doxa, særlig hvis man bli satt på sidelinjen eller må gjøre andre aktiviteter med assistenten fordi undervisningen ikke er egnet for en elev med funksjonsnedsettelse. Lars stiller seg kritisk til bruk av assistent:

Lars: At det går en assistent og dingler sammen med en blind elev for eksempel, det synes jeg ikke er en særlig god form for inkludering.

Selv om en assistent i enkelte tilfeller er helt nødvendig for at eleven skal kunne være med i kroppsøvingen, er det vesentlig at assistenten hjelper eleven med å delta *sammen med klassen* for å ivareta prinsippet om inkludering. Vedkommende burde kanskje heller fungere som en hjelpende hånd for hele gruppa, og ikke bare den funksjonshemmede eleven. På denne måten minker man muligens synligheten av funksjonshemmingen, en synlighet elevene selv ofte opplever som en barriere (Grue, 2001). Som Mona antyder i sitt forrige utsagn, er det viktig at den ekstra personen innehar riktig kompetanse. Ved en senere anledning snakker hun om at hun tror at assistenter ikke nødvendigvis har nødvendig fagkompetanse:

Mona: Det er kanskje ofte at de elevene som har en funksjonsnedsettelse har en assistent. Jeg er ikke helt sikker på det, men jeg tror ikke alle assistenter har en faglig bakgrunn eller kompetanse til å ha kroppsøving da, og da blir det, jeg vet ikke jeg, annen type aktivitet eller, ja.

Utsagnet kan sies å reflektere at opplæringslova per i dag ikke stiller noen krav til utdanning for assistenter i grunnskolen. I 2017 hadde kun 24 prosent av assistentene i skoleverket fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Selv om assistentene utgjør en viktig yrkesgruppe i grunnskolen, skal de imidlertid ikke drive undervisning og vurdering (Nymo & Stensig, 2017). Likevel tyder forskning på at kroppsøving for funksjonshemmede elever følges opp av skoleassistenter (Elnan, 2010; Eriksen, 2012). Dette er også noe Lars er inne på. Han poengterer at selv om assistenter kan inneha mange gode kvaliteter, ønsker han først og fremst at eleven skal dra nytte

av hans kompetanse som kroppsøvlingslærer. Da er det imidlertid mangelen på planleggingstid som oppstår som en barriere for inkludering:

Lars: Det er litt stygt å si det, men vi holder liksom litt pusten alle sammen når det kommer elever med store tilpasningsbehov, fordi vi får ikke noen tidsressurs. Du får en assistent, men vi trenger en tidsressurs. (...) Det kan være ålreit med en assistent, eller det kan være en miljøterapeut med all verdens god kompetanse, men jeg vil at eleven først og fremst skal få min faglige kompetanse, sammen med de andre. Og da trenger jeg tid. (...) Hvis jeg fikk litt redusert undervisningstid hadde jeg hatt tid til å sette meg inn i ting og forberede meg på det.

Lars ønsker seg altså mer tid framfor en assistent. Flere av de andre lærerne presiserer også at det tar lengre tid å planlegge undervisning når man har elever med fysiske funksjonsnedsettelse i klassen. Lars er imidlertid den av lærerne som snakker mest om tidsmangel som en begrensning, og forteller dette:

Lars: Hvis du har hundre prosent kroppsøving i videregående, da har du fort 300 elever, og det er et voldsomt kjøp på blant annet vurdering, og det er mye som skal dokumenteres og du skal planlegge mange økter. Og har du da en elev eller en klasse hvor det er sånne behov, så krever det masse forberedelser. Og det er utfordrende, rett og slett. Jeg har jo møtt ekstremt velmenende og kompetente kolleger som har hatt elever med total blindhet, som er kjempefrustrerte fordi de føler at de ikke strekker til. De får et lite kurs, får en ball med en bjelle i og vær så god, her er en assistent og der er utfordringen. Hvordan i all verden skal jeg rekke å sette meg inn i alt og planlegge alt og tilpasse alt. Det krever mye tid de første gangene du har noe sånt. (...) Jeg får det til, men du verden jeg trenger mye tid.

Som Lars påpeker i sitatet ovenfor, handler det for hans del ikke om mangel på kompetanse, men han ønsker seg mer tid til å planlegge. Ifølge Lars har man et visst antall klasser dersom man har 100 prosent stilling, og som han sier, gjelder dette uansett om man har en funksjonshemmet elev eller ikke. Den funksjonshemmede eleven inngår således som en del av den helhetlige elevgruppen. Dette trenger ikke å være et problem i de teoretiske fagene, men i kroppsøvlingsfaget vil en fysisk funksjonshemming kunne utgjøre en større barriere, fordi bevegelse med kroppen utgjør kjernen for både læring og vurdering i faget (Udir, 2015b). Deltakelse i aktivitetene er med andre ord betinget av elevenes fysiske evner i mye større grad enn i de teoretiske fagene. Her kan man trekke linjer til en relasjonell forståelse av funksjonshemming, da en elev med en funksjonsnedsettelse vil kunne oppfattes som mer funksjonshemmet i kroppsøvlingsfaget enn i andre fag, fordi faget stiller større krav til funksjon. Derfor vil det, som Lars forteller, kreve mer tid å lage opplegg som også inkluderer de funksjonsfriske elevene. Dette gjelder særlig hvis undervisningen er preget av en funksjonsfrisk

og idrettslig doxa. Lars har tidligere uttalt seg på en måte som gir inntrykk av at han opponerer mot en slik doxisk forestilling; han ønsker virkelig å få til fullstendig inkludering i sin praksis. Likevel fører mangelen på planleggingstid, som ifølge Lars er et resultat av at man ikke får frikjøpt undervisning, til at det er vanskelig å få til. Dette kan være et tegn på at doxaen i fagets praksis nok en gang gagner de funksjonsfriske elevene, men det kan også være et tegn på at kroppsøving som fag ikke prioriteres på lik linje med andre fag. Lars forteller:

Lars: Vi har noen diskusjoner på skolen av og til, hvor vi er litt sånn sovende noen av oss i perioder da, ikke sant, fordi en lærer er syk. En kollega er syk, og man blir spurt om å kjøre dobbelt, ha to klasser på en gang. Jeg sier nei, jeg. Jeg synes vi skal si nei alle sammen. Vi skal ha vikar. For det er ikke å ta faget seriøst. (...) Da driver vi jo bare sånn aktivitetsfag da. Det kan jo hvem som helst gjøre. Kan da stå en løk der i dongeribukse og fløyte og blåse. Vørsågod, hjørnefotball, kanonball, nappe hale. Ferdig! Det er ikke kroppsøving. (...) Det er et fag som fort blir nedprioritert. Jeg har inntrykk av at det er ganske mange skoleledelser rundt omkring som ikke er spesielt opptatt av fagligheten i kroppsøvingen altså.

At faget nedprioriteres i skolen er det flere av de andre lærernes utsagn som også tyder på. I sitatene nedenfor forteller Kristian om en gang de fikk en blind elev på skolen, og Anette snakker om at det er de teoretiske fagene som prioriteres:

Kristian: Vi fikk jo noe kursing på det kompetansesenteret som var da. En uke der, men det var jo for alle lærere. Så det var lite for kroppsøving da. (...) det var jo sikkert bare en time i gymsalen eller noe sånt.

Anette: Gym blir kanskje litt sånn stemoderlig behandlet i spesped-sammenheng også. Det er liksom norsk, matte og engelsk som er de store, hvor de putter inn ressursene. Jeg føler kanskje at kroppsøvingen ramler litt utenfor spesped-bolken da.

Alle tre utsagnene gir inntrykk av at kroppsøvingsfaget havner i andre rekke, og gjenspeiler på mange måter fagets lave status i skolen. At faget nedprioriteres kan blant annet skyldes det økende fokuset på målbare resultater i skolen. Den norske skolen har de senere årene hatt et forsterket fokus på utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter, blant annet som en følge av at norske elever presterte under OECD-gjennomsnittet på PISA-undersøkelsene i både lesing og matematikk (Ommundsen, 2013). Dette har resultert i et arbeid med å forbedre elevenes *grunnleggende ferdigheter*, som er digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. Disse ferdighetene skal elevene øve på i alle fag, også kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det virker som at denne utviklingen har ført til en marginalisering og endret legitimering av kroppsøvingsfaget, ved at det svekkes som lærings- og danningsfag til fordel for ivaretagelse av de grunnleggende ferdighetene (Ommundsen,

2013). I lys av Bourdieu kan vi derfor si at kroppøving som fag har en lav posisjon i det sosiale feltet som skolesystemet som helhet inngår i, for det første fordi det ikke har direkte målbare resultater å vise til på samme måte som de teoretiske fagene. For det andre fordi kognitive ferdigheter er det som vektlegges som kapital i utdanningsfeltet (og muligens i det sosiale rommet generelt). Hvorfor er ikke fysisk-motoriske ferdigheter betraktet som en grunnleggende ferdighet på lik linje som de andre ferdighetene? Å mestre bevegelseskompetanse i form av gode fysisk-motoriske ferdigheter kan være like viktig for allmenndannelsen som de andre ferdighetene, da det utgjør en viktig forutsetning for å ta del i fysisk og sosialt fritidsliv som barn og ungdom, og fungerer som grunnlag for fysisk funksjon, selvhjulpenhet og velvære som voksen og gammel. I tillegg viser forskning at økt fysisk aktivitet kan ha betydning for elevers kognitive funksjon og læring i skolen. Til tross for dette vies betydningen av fysisk-motorisk ferdighet som en viktig del av inngangsbilletten til kunnskapssamfunnet lite oppmerksomhet (Ommundsen, 2013). Disse ferdighetene vektlegges med andre ord ikke som kapital i skolefeltets doxa.

Videre kan en marginalisering skje ved at man reduserer fagets intensjon til å kun fokusere på å bedre elevenes helse. En slik helselegitimering er særlig gjeldende hos politikere (Ommundsen, 2008). Som Lars var inne på i sitatet ovenfor, kan faget også marginaliseres ved at man lar det forvitte til ren rekreasjonsaktivitet i en ellers teoritung skolehverdag. Begge disse legitimeringsgrunnlagene kan virke paradoksale, fordi man fjerner verdifull tid til læring i et fag som representerer viktige aspekter ved elevenes allmenndanning (Ommundsen, 2013).

4.6 «Det handler veldig mye om tillitt mellom elev og lærer, tenker jeg»

Det er Lars som står bak sitatet i overskriften, som belyser noe mange av lærerne anser som en viktig faktor for å lykkes med inkluderingen, nemlig en god og gjensidig relasjon mellom lærer og elev. Anette og Mona forteller:

Anette: Jeg prater ofte med de elevene det gjelder og blir enige med dem om hva de kan gjøre og hva de ikke kan gjøre.

Mona: For å få til å lære bort øvelser og aktiviteter i undervisningen, så er det mye enklere hvis elevene er åpne om hva de får til og ikke får til, og at elevene rundt er klar over det og heller kan hjelpe til hvis det er noe som er vanskelig da.

Anette og Mona nevner dialog og åpenhet som to viktige forutsetninger for inkludering. Dette er i tråd med tidligere forskning som sier at god relasjon, samarbeid og dialog med

kroppøvlingslæreren er avgjørende for at de funksjonshemmede elevene skal føle seg inkludert (Apelmo, 2019; Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Flere studier hevder at forholdet mellom lærer og elev også er betydningsfullt for elevenes læringsresultater, skolefaglige interesse og atferd. En god lærer-elev-relasjon avhenger av i hvilken grad elevene føler seg forstått og lyttet til. For å bygge en positiv relasjon er det viktig at læreren viser vilje til å bry seg om alle elevene, viser interesse for den enkelte, er støttende og har forventninger om utvikling. Det er også viktig at elevene får anledning til å uttrykke sine meninger, at de blir respektert og forstått (Bø & Hovdenak, 2011; Udir, 2016). En god lærer-elev-relasjon utgjør også en sentral del når det gjelder utviklingen av et godt læringsmiljø, noe som av Mihajlovic (2017) vektlegges som en viktig faktor i undervisning av elever med spesielle behov i kroppøvlingsfaget.

Relasjonskompetanse er med andre ord en viktig egenskap å inneha som lærer, men forskning viser at så mye som 20 prosent av alle lærere aldri lærer seg hvordan de skal få et godt forhold til klassen. I den andre enden er det hos omlag 20 prosent så og si et medfødt naturtalent. For de øvrige 60 prosentene er det noe som kan erverves og læres. De som ikke har medfødte evner til å mestre relasjoner i en klasse, må øve og etablere internalisert relasjonell atferd (Kamp, 2016; Spurkeland, 2015). I lys av Bourdieus begrepsapparat kan man se på medfødt relasjonskompetanse som et resultat av en kroppsliggjort habitus, tilegnet gjennom tidlig sosialisering. Den relasjonskompetansen som må læres kan ses på som en form for kulturell, relasjonell kapital, som kan erverves gjennom utdanning eller andre personlige opplevelser og erfaringer (Bourdieu, 1995; Coakley, 2017). For Anette kan det virke som at slik kapital er minst like viktig som annen kulturell kapital når det kommer til opplevd kompetanse i å inkludere elever med funksjonshemninger i kroppøvlingsfaget:

Anette: (...) menneskesynmessig så føler jeg at jeg har kompetanse, med tanke på kommunikasjonsevner og relasjonsbygging og den biten der.

Som Anette og Mona var inne på i de forrige sitatene, kan man snakke og samarbeide med eleven for å skaffe seg kunnskap om hva eleven kan og eventuelt ikke kan gjøre. Slik viser læreren vilje til å bry seg, og eleven føler seg lyttet til og forstått. Simen belyser dette:

Simen: I noen tilfeller så mener jeg at jeg har, etter hvert som jeg lærer eleven å kjenne, god nok greie på å være godt nok i stand til å kunne gi den eleven de utfordringene den trenger for å kunne både føle seg involvert, inkludert og en del av gruppa, og også fysisk utfordret.

Ved å etablere en god relasjon gjennom å lære eleven å kjenne, kan man enklere legge til rette for at eleven kan inkluderes og delta i undervisningen. I studien til Apelmo (2019) sier de funksjonshemmede elevene selv at kroppsøvfingsfaget kan bli bedre dersom man har en god dialog med læreren. På denne måten kan eleven bidra med erfaringer og kunnskap om sin egen kropp, og som lærer får man dermed kunnskap om elevens funksjonshemming, noe som også blir nevnt som en betydningsfull faktor for hvor vellykket inkludering blir opplevd av elevene (Grue, 2001). Videre blir man bevisst på hvilken kapital eleven besitter, og kan gjennom de nye kunnskapene om eleven, enklere legge til rette for deltakelse. På denne måten kan også eleven utvikle sin feltspesifikke kapital, og således forbedre sin posisjon i kroppsøvfingsfeltet.

Ved å legge til rette for inkludering og deltakelse for funksjonshemmede elever kan læreren også bidra til å utfordre doxaen i kroppsøvfingsfeltets praksis, og danne nye definisjoner for hva som regnes som kapital på feltet. I tillegg kan det bidra til at de funksjonshemmede elevene gjør seg erfaringer som de tar med seg videre i livet, med hensyn til mestring og selvhjulpenhet (Elnan, 2010; Eriksen, 2012). I denne sammenhengen vil jeg avslutte kapittelet med et sitat fra Simen sitt intervju, som kan ses som et eksempel på akkurat dette:

Simen: Jeg husker fremdeles navnet altså, på han første funksjonshemmede eleven jeg hadde. Han hadde CP, han gikk med krykker og han brukte heis førsteåret. Vi hadde et mål om at når han gikk ut av videregående, så skulle han gå trapper. Og det gjorde han. Det var jeg veldig fornøyd med.

5 Avsluttende kommentarer og videre utviklingsaspekt

Formålet med denne masteroppgaven har vært å bidra til økt forståelse av hvordan kroppsøvingslærere opplever å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger. Videre har jeg sett på hvordan disse opplevelsene, i lys av Bourdieus begrepsapparat, kan indikere og synliggjøre skjulte maktforhold i kroppsøvingsfaget. I analysekapittelet har jeg også forsøkt å bidra til å etablere en mal for bedre inkludering.

De sentrale funnene i denne oppgaven viser at lærernes holdninger til inkludering av fysisk funksjonshemmede elever generelt sett er positive, og det er det sosiale aspektet ved inkludering som utmerker seg som det viktigste å ivareta for lærerne. Videre tyder flertallet av lærernes uttalelser på at utdanningen innen kroppsøvingsfaget ikke bidrar til økt opplevd kompetanse i forbindelse med inkludering og tilrettelegging for funksjonshemmede elever. I stedet for vektlegges godt kollegialt samarbeid og sosialt nettverk som betydningsfullt for opplevd kompetanse. I lys av Bourdieu har jeg tolket dette slik at utdanningskapitalen ikke er relevant fordi utdanningen ikke vektlegger inkludering av funksjonshemmede som tema, noe som indikerer en doxa i kroppsøvingsfeltet som favoriserer funksjonsfriske. Sosial kapital framtrer som viktig i tilegnelse av opplegg, og fører dermed til økt opplevd kompetanse.

Andre sentrale funn er at lærerne, til tross for positive holdninger, synes det er utfordrende å ivareta alle elever samtidig. Flere ser på det å inkludere en funksjonshemmet elev i klassen fra et samfunnsperspektiv med mulighet for dannelse, men noen nevner også utfordringen med at én elev ikke skal legge premissene for alle de andre. Videre vektlegges ytre faktorer som mangelfullt utstyr, stor elevmasse og dårlig tid til planlegging som begrensende barrierer for inkludering hos lærerne. Flere nevner at en god lærer-elev-relasjon er en viktig forutsetning for å lykkes med inkluderingen.

Lærernes opplevelser indikerer en doxa i kroppsøvingsfeltet hvor de karaktertrekkene som har en naturgitt status har sin definisjon i å være funksjonsfrisk. Idrettslige ferdigheter virker også å gi innflytelse og status på feltet. Fagets doxa, men også lærernes personlige habitus og kapitalmengde, synes å påvirke hvorvidt lærerne opplever inkludering av funksjonshemmede elever som gjennomførbart. Dette til tross for en læreplan som gir stort handlingsrom.

Mine forslag til bedre inkludering med hensyn til fysisk funksjonshemmede elever har basert seg på hva som blir nevnt som suksessfullt i tidligere forskning, samt hva lærerne selv

vektlegger som viktig for å lykkes med inkludering. Eksempler på forslag for å etablere en mal for bedre inkludering er blant annet større fokus på temaet i lærerutdanningen, mindre klasser, bedre tilgang på utstyr og bedre ressurser både i form av tid og bemanning. Alt dette er ting som oppjonerer mot den dominerende doxaen i fagets praksis, som tilsynelatende favoriserer de funksjonsfriske og idrettsaktive.

Som et oppspill til tidligere forskning kunne det vært interessant å ta et dypdykk i de ulike lærerutdanningene i landet, og undersøkt hvilke tema som vektlegges og hvilke verdier som reproduseres i utdanningen av kroppsøvingslærere. For meg er det et paradoks at skolen har en ambisjon om å være samlende og inkluderende, men at funnene i denne masteroppgaven tyder på at inkludering av fysisk funksjonshemmede elever som tema i liten grad vektlegges i lærerutdanningen. Det er særlig problematisk at dette forekommer i et fag som kan ha mange positive følger for denne elevgruppen. I takt med en økende etterspørsel etter spesialpedagogisk kompetanse i skole og barnehage, har antallet studieplasser innen spesialpedagogikk økt ved flere høyskoler og universiteter (Befring & Simonsen, 2018). Selv om dette kan oppfattes som positivt, er det likevel motstridende at spesialpedagogikk ikke er et tema som blir tatt opp oftere i pedagogikk- og didaktikkundervisningen på lektorutdanningen, når målet er en inkluderende skole for alle. Man kan argumentere for at alle som skal jobbe i skolen burde ha en eller annen form for spesialpedagogisk kompetanse, både fordi elevmangfoldet er så stort og fordi etterspørselen etter spesialpedagoger øker. En likeverdig inkludering hvor alle elever opplever å bli verdsatt og får ivarett sine omsorgs- og opplæringsbehov, vil ikke være realistisk uten spesialpedagogikkens verdibaserte kompetanse (Befring & Simonsen, 2018).

Videre er det aktuelt å lytte til flere læreres opplevelser, for å undersøke ytterligere hvordan undervisningspraksis defineres og påvirkes både av fagets doxa og av lærernes kapitalmengde og habitus. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å utforske forskjeller mellom nyutdannede lærere og lærere med lang erfaring i skolen, da annen forskning viser at yngre lærere er mer positive til inkludering (Jerlinder et al., 2010). Det kunne også vært interessant å undersøke hvorvidt kjønn har betydning for undervisningspraksis og innhold i faget. Forskning tyder på at kvinner og menn velger ulike aktiviteter i fagene, og at disse aktivitetene gjerne er knyttet til tradisjonelle kjønnsmonstre (Kroppsøvingsforskning, 2017). I tillegg er kroppsøvingsfaget, som jeg har vært inne på ved flere anledninger i denne oppgaven, påvirket av idretten, og sport og idrett var i utgangspunktet forbeholdt gutter og menn. Denne maskuline dominansen videreføres også i vår tid, med overvekt av menn i alle ledd i idretten (Brekke,

2008). Med utgangspunkt i dette kunne det vært interessant å undersøke eventuelle forskjeller mellom kvinnelige og mannlige læreres undervisning med hensyn til inkludering av funksjonshemmede elever. Tilslutt kunne det naturligvis vært svært interessant å intervjuer funksjonshemmede elever og få økt kunnskap om deres opplevelser av kroppsøvningsfaget.

Inkludering og tilrettelegging for funksjonshemmede elever er et viktig tema som det trengs økt kunnskap om, og det kan derfor være nødvendig med mer forskning på flere områder av temaet. Forskning har imidlertid begrenset betydning dersom den ikke får praktiske konsekvenser. Etter arbeidet med denne masteroppgaven er min forståelse at det er et viktig arbeid å ruste kommende, nyutdannede og erfarne lærere til å møte den sammensatte og utfordrende oppgaven med å inkludere funksjonshemmede elever i kroppsøvningsfaget. Som jeg alt har vært inne på, kan et tiltak være å fokusere mer på spesialpedagogikk i allmenn lærer- og lektorutdanning for å øke lærernes kulturelle kapital. Kurs, møter og erfaringsutveksling med andre skoler og lærere, hvor man deler kunnskaper og etablerer bekjentskap, kan også bidra til at man utvikler og øker både den kulturelle og sosiale kapitalen.

Samtidig er det tydelig at det kreves en endring i overensstemmelsen om hva som gir prestisje og innflytelse, og hva som oppfattes som normalt og selvfølgelig i kroppsøvningsfeltet. Doxaen som favoriserer funksjonsfriske og idrettsaktive må utfordres og endres, slik at alle elever kan delta og dra nytte av faget. Fagfornyelsen, som gradvis trer i kraft fra høsten 2020, har tilsynelatende mindre fokus på idrett og idrettsaktiviteter enn den gamle læreplanen fra LK06. I introduksjon til hva som er nytt i læreplanene i kroppsøving etter fagfornyelsen, presiseres det at det skjer en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag (Udir, 2019a). Den gamle læreplanen nevner ordet *idrett* hele 26 ganger, mens ordet kun nevnes seks ganger i den nye læreplanen (Udir, 2015c; Udir, 2019b). Dette er en markant reduksjon, og man kan således si at læreplanen etter fagfornyelsen beveger seg bort fra den dominerende idrettsdoxaen. Det er imidlertid viktig at endringen også skjer i den operasjonaliserte læreplanen, altså i den faktiske undervisningen, for å utfordre doxaen i fagets praksis. Med andre ord trengs det også en holdningsendring og en konkretisering av hva kroppsøvningsfaget skal dreie seg om i praksis, og hva som skal gjelde som kapital. Samtidig må omgivelsene tilrettelegges slik at toleransegrensene for avvik er vide, og alle får mulighet til å delta. Hvis det overordnede målet om full deltakelse og likestilling for funksjonshemmede i Norge skal tas på alvor, fordrer det både ressurser og kompetanse. Det må anerkjennes at retten til å delta i samfunnslivet dreier seg om grunnleggende menneskerettigheter, noe som også burde gjelde for deltakelse i skolen og i kroppsøvningsfaget.

I et slikt menneskerettighetsperspektiv blir spørsmålet om økonomi av underordnet betydning, men ressurs hensyn gjør dessverre at det kan ta tid å realisere målet (NOU 2001:22).

Mennesket er født for bevegelse (Bahr, 1999), og vi vet at fysisk aktivitet har en positiv effekt både for fysisk og psykisk helse (Helsenorge, 2019). I tillegg kan kroppsøvningsfaget bidra til en følelse av sosial tilhørighet, varig bevegelsesglede, selvforståelse og identitetsutvikling, og på sikt styrke elevene framover i livet gjennom fysisk-motoriske ferdigheter. Dette er faktorer som gjenspeiles i flere av fagfornyelsens tverrfaglige tema, samt i kjerneelementene i den nye læreplanen for kroppsøvningsfaget (Udir, 2019a). For å ivareta dette burde visjonen om en skole for alle prioriteres, og lærere må derfor jobbe aktivt for at alle elever, funksjonshemmet eller ikke, inkluderes i kroppsøvningsundervisningen.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Apelmo, E. (2019). 'You do it in your own particular way.' Physical education, gender and (dis)ability. *Sport, Education and Society*, 24(7), s. 702-713. DOI: 10.1080/13573322.2018.1452198
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at School as Experienced by Teenagers with Physical Disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), s. 153–161. DOI: 10.1080/11038120802022045
- Bahr, R. (1999). Mennesket – skapt for bevegelse. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 119(13). Hentet 26. mai 2020 fra <https://tidsskriftet.no/1999/01/redaksjonelt/mennesket-skapt-bevegelse>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, 20. februar). Barn med nedsatt funksjonsevne i skole og fritid. Hentet 29. april 2020 fra https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Nedsatt_funksjonsevne/Oppvekst_og_utdanning/Skole/
- Befring, E. & Simonsen, E. (2018). Spesialpedagogisk kompetanseutvikling. *Spesialpedagogikk*, 83(1), s. 6-13. Hentet 26. mai 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202018.pdf>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Oslo: Pax Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt : artikler i utvalg* (A. Prieur, Overs.). Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse* (Kvalsvik, B. N., Overs.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Brekke, S. (2008, 01. august). Kjønn i kroppsøving. *Adresseavisen*. Hentet 2. juni 2020 fra <https://www.midnorskdebatt.no/meninger/kronikker/article1126021.ece>
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), s. 69-85. Hentet 11. mai 2020 fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>
- Coakley, J. (2017). *Sports in Society. Issues and Controversies* (12. utg.). New York: McGraw-Hill Education.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste? «Det kommer så an på». Rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema. I Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker* (s. 138-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elnan, I. (2010) *Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysiske aktivitet* (Rapport 2010). Hentet 7. mai 2020 fra:
https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366407/Rapport,_Idrett_for_alle%20WEB.pdf?sequence=1
- Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018, 23. mai). Kroppsøving bør tilpasses alle elever. *Utdanningsforskning*. Hentet 25. april 2020 fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppsoving-bor-tilpasses-alle-elever/>
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77(7), s. 6-15. Hentet 4. februar 2020 fra
<https://oda.hioa.no/en/funksjonshemmede-kroppsoving-og-tilpasset-opplaering-i-skolen>
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I Prieur, A. & Sestoft, C. (Red.), *Pierre Bourdieu. En introduktion* (s. 71-115). København: Hans Reitzels Forlag.
- Flemmen, M. (2012, 21. januar). Vår tids viktigste sosiolog. Hentet 15. januar 2020 fra
<https://manifesttankesmie.no/ar-tids-viktigste-sosiolog/>
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier. Vardering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4. utg.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Forvaltningsloven. (1970). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet 20. mars 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Garmannslund, K. (1983). *Kan ikke jenter regne? Har gutter og jenter forskjellige holdninger til faget? Hvorfor? Er gutter flinkere enn jenter i regning? Hva skjer i klasserommet? Hva er «den skjulte læreplan»?*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grue, J. (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Grue, L. (2001). *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hagen, Ø. (2007). *Organisasjonsteoriens behandling av forholdet mellom organisasjon og omgivelse* (Working Papers no.1/2007). Hentet 20. januar 2020 fra https://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=2259cdf-78f5-49a1-9549-3554f9d7d06f&groupId=10370
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» – lærerens profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica*, 12(1). Hentet 5. mai 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/>
- Helsenorge. (2019, 2. januar). Hva fysisk aktivitet gjør med kroppen. Hentet 26. mai 2020 fra <https://helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen>
- Holmlund, J. T. (2017, 17. april). For 50 år siden ble hun angrepet fordi hun er kvinne. I dag løp Kathrine (70) Boston maraton igjen. *Dagbladet*. Hentet 23. januar 2020 fra <https://www.dagbladet.no/sport/for-50-ar-siden-ble-hun-angrepet-fordi-hun-er-kvinne-i-dag-lop-kathrine-70-boston-maraton-igjen/67493428>
- Jakobsen, A. M. (2012). *Trivsel hos norske kroppsøvingslærere: Hvor godt trives lærerne som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen i Norge og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Nordland). Hentet 6. mai 2020 fra <http://www.idrottsforum.org/articles/jakobsen/jakobsen120307.pdf>
- Jerlinder, K., Danermark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), s. 45-57. DOI: 10.1080/08856250903450830
- Kamp, M. (2016). Professor Theo Wubbels: – Dyktige lærere er vennlige og tar styringen. *Bladet utdanning* 147(5), s. 24-26. Hentet 11. mai 2020 fra <https://epserver.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2016/utdanning-05-2016.pdf>
- Kassah, A. K. & Kassah, B. L. L. (2009). *Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kroppsøvningsforskning. (2017, 9. november). Slik blir timene forskjellige med mannlig eller kvinnelig gymlærer. Hentet 2. juni 2020 fra <https://xn--kroppsvingforskning-gcc.no/slik-blir-timene-forskjellige-med-mannlig-eller-kvinnelig-gymlaerer/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet 14. mai 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Leirhaug, P. E. (2014, 22. september). Kroppsøvningsfaget baklengs inn i fremtidens skole [Blogginlegg]. Hentet 25. april 2020 fra <https://blogg.forskning.no/nih-bloggen/kroppsovningsfaget-baklengs-inn-i-fremtidens-skole/1108864>
- Lid, I. M. (2020, 7. januar). Gap-modellen. *Store norske leksikon*. Hentet 5. februar 2020 fra <https://snl.no/gap-modellen>
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (2000). The Only Generalization is: There is no Generalization. I Gomm, R., Hammersley, M. og Foster, P. (red.), *Case Study Method: Key Issues, Key Texts* (s. 27–44). London: Sage.
- Mihajlovic, C. (2017). Pedagogies for Inclusion in Finnish PE: The Teachers' Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 10(2), s. 36–49. DOI: 10.5507/euj.2017.009
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(3), 129-148. Hentet 20. januar 2020 fra https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf
- Nielsen, I. M. (2009). Synspunkter på AKT (atferd, kontakt og trivsel) i den inkluderende skole. I Tetler, S. & Langager, S. (Red.), *Specialpedagogik i skolen – en grundbog* (s. 175-192). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet 15. mai 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet 15. mai 2020 fra <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00002591>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 14. mai 2020 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- NTNU. (u.å.). Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8-13. Hentet 18. mai 2020 fra <https://www.ntnu.no/studier/mlkidr/om>
- Nymo, T. P. & Stensig, N. (2017, 03. februar). Bruk av assistenter i Grunnskolen. Hentet 11. mai 2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I Arneberg, P. & Briseid, L. G. (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), s. 155-166. Hentet 6. mai 2020 fra https://www.nfk.no/_f/p34/i1349bbfb-1189-4362-8029-c13e817db519/2013-ommundsen-y-fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsoring-et-viktig-bidrag-til-elevenes-allmenndanning-og-laring-i-sk.pdf
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 13. februar 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 6. februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet 3. juni 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Ring, M., Kristén, L. & Klingvall-Arvidsson, B. (2019). Norms and materialities in physical education and health- ‘I feel that I cannot contribute enough in sport’. *Sport, Education and Society*, 24(4), s. 349-360. DOI: 10.1080/13573322.2017.1394837
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag – mangfoldige kropper. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018). Hva skal elevene lære i kroppsøving? *Utdanningsforskning*. Hentet 6. mai 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skal-elevne-lare-i-kroppsoring/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet 11. mai 2020 fra <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Svendby, E. B. & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), s. 361–378. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2012.735200>
- Sæle, O. O. (2017). Mind the gap! Kroppsøvningsfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre skole* 29(4), s. 14-19. Hentet 3. juni 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Teigen, K. H. (2016, 8. desember). Opplevelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. juni 2020 fra <https://snl.no/opplevelse>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2019, 27. mai). Sosialkonstruktivisme. *Store norske leksikon*. Hentet 20. januar 2020 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Traustadóttir, R. (2009). Disability Studies, the Social Model and Legal Developments. I Arnardóttir, O. M. & Quinn, G. (Red.), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives* (s. 3-16). Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 11-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.mld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet 14. mai 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Endringer i faget kroppsøving. Udir–8–2012. Hentet 7. mai 2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 17. august). Kroppsøving - veiledning til læreplan. Hentet 27. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 28. april 2020 fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni). Lærer-elev-relasjonen. Hentet 11. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet 25. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 11. april). *Film: Hva er nytt i kroppsøving?* [Videoklipp]. Hentet 3. juni 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet 28. april 2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 59-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østergaard, C. (2011). Bourdieu – smag, distinktion og idretten som et sosialt felt. I Thing, L. F. & Wagner, U. (Red.), *Grundbog i idrætssociologi* (s. 50-66). København: Munksgaard.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD (tre sider).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (tre sider).

Vedlegg 3: Intervjuguide (to sider).

Vedlegg 4: Praktisk informasjon om lydfiler og transkriberingsprosess (én side).

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Inkludering av elever med fysiske funksjonshemninger i kroppsøvfaget

Referansenummer

827978

Registrert

09.01.2020 av Ragnhild Eggen - ragnhegg@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arve Hjelseth, arve.hjelseth@ntnu.no, tlf: 97603162

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ragnhild Eggen, raggi95@hotmail.com, tlf: 95488810

Prosjektperiode

06.01.2020 - 06.06.2020

Status

29.01.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

29.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 29.1.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 6.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante

og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervju hvordan dette skal håndteres. Intervjuet bør derfor gjennomføres slik at det ikke fremgår om lærer snakker om nåtidige eller tidligere elever. Dersom læreren har undervisningserfaring med under 5 elever, bør dette ikke fremgå.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om inkludering av funksjonshemmede elever i kroppsøvfingsfaget

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Ragnhild Eggan, og jeg er masterstudent ved lektorutdanningen for kroppsøving og idrett på NTNU i Trondheim. Jeg skal skrive den avsluttende masteroppgaven denne våren, og har valgt inkludering av elever med fysiske funksjonshemminger i kroppsøvfingsfaget som tema for oppgaven. Jeg ønsker å finne ut hvordan kroppsøvfingslærere opplever arbeidet med å inkludere og tilrettelegge for elever med fysiske funksjonsnedsettelse i undervisningen sin, og er blant annet interessert i å undersøke om (og eventuelt hvorfor) dette er utfordrende.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere kroppsøvfingslærere, og er derfor på leting etter aktuelle informanter. Jeg er ute etter lærere som har erfaring med undervisning av elever med fysiske funksjonshemminger (det være seg døve, svaksynte, rullestolbrukere eller andre fysiske funksjonsnedsettelse). Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om undervisningspraksis, erfaringer, utdanning og holdninger knyttet til inkludering. Det er viktig at informantene har 60 studiepoeng eller mer i kroppsøving og/eller idrettsfag.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Dersom du velger å delta i studien vil det innebære ett intervju, og vi blir sammen enige om tid og sted for gjennomføring. Det vil være mulig å gjennomføre intervjuet via telefon, skype e.l. dersom annet ikke lar seg gjøre. Intervjuet vil ha en varighet på inntil 60 minutter, og det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Dataen som genereres i intervjuet vil transkriberes, analyseres og anvendes som sitater i masteroppgaven. Opplysningene om deg vil behandles konfidensielt, og du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Konkret informasjon som kan knyttes til deg, eksempelvis navn, arbeidsplass osv., vil anonymiseres i transkriberingen og sitatene som brukes i oppgaven. Din personalia vil i tillegg lagres adskilt fra øvrige datamateriale. Alle opplysninger, opptak og transkriberinger slettes når oppgaven er ferdigstilt (8. juni 2020). Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD).

Dine rettigheter

Deltakelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke samtykket ditt uten å oppgi grunn. Dette gjelder helt fram til prosjektets slutt, og dersom du velger å trekke deg vil all informasjon om deg slettes umiddelbart. Opplysningene om deg baseres på ditt samtykke, og behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Underveis i prosjektet har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet (og eventuelt slettet) personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet) og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan du finne ut mer?

Dersom du ønsker å delta, eller har noen spørsmål knyttet til oppgaven, kan jeg kontaktes per e-post eller på telefon:

Ragnhild Eggan

Tlf: +47 954 88 810

E-post: ragnhegg@stud.ntnu.no eller raggi95@hotmail.com

Hvis du har andre spørsmål angående studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- **Veileder for oppgaven:** Førsteamanuensis Arve Hjelseth. Han kan kontaktes per e-post på arve.hjelseth@ntnu.no
- **NTNU's personvernombud:** Thomas Helgesen.
E-post: thomas.helgesen@ntnu.no
Tlf: +47 930 79 038
- **NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.**
E-post: personverntjenester@nsd.no
Tlf: 55 58 21 17

Samtykke til deltakelse

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven, og ønsker å stille til intervju. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 8. juni 2020.

(Signatur prosjektdeltaker)

(Dato)

Intervjuguide: Inkludering av elever med fysiske funksjonshemminger i kroppsøvfingsfaget

Formalia

Takk for at du vil delta som informant i studien min! Det er satt av omlag én time til dette intervjuet, og vi vil komme inn på spørsmål som omhandler din undervisningspraksis, utdanning og holdninger knyttet til inkludering. Du kan ta pause når du vil, og du kan også trekke samtykket ditt når som helst, uten å oppgi grunn. Dette gjelder fram til oppgavens innleveringsfrist. Gi gjerne beskjed dersom noen av spørsmålene er uklare eller vanskelig å svare på, slik at jeg kan forsøke å omformulere.

Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuet, for å forsikre at ingen informasjon går tapt. Din personalia vil lagres adskilt fra øvrige data, og alle opplysninger, opptak og transkriberinger slettes når oppgaven er ferdigstilt (juni 2020).

Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

Introduksjonsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Kan du fortelle litt om din arbeidshverdag? (stilling, trinn, fag osv.)
3. Kan du kort fortelle litt om hvilken utdanning du har?
4. Har du noen form for spesialpedagogisk kompetanse? (Hvilken? Kan du fortelle mer om dette?)

Refleksjonsspørsmål

5. Hva legger du i det å være funksjonshemmet?
6. Hva legger du i begrepet «inkludering»?

Erfaring og undervisningspraksis:

7. Kan du fortelle litt om hvilken erfaring har du med elever med fysisk funksjonshemming i din kroppsøvfingsundervisning? (hvor mye/lite, hvilke funksjonshemminger?)

8. Hvordan er din undervisningspraksis når det gjelder å undervise elever med fysiske funksjonshemninger? Integrert/inkluderende undervisning? Eller undervisning i egne grupper?
9. Er det noe som setter grenser for hva som er mulig å få til når det kommer til inkludering av elever med fysiske funksjonshemninger? (Hvilke mulighetsbetingelser står du overfor? Kan du utdype dette?)
10. Hva legger du spesielt vekt på i inkluderingen av funksjonshemmede elever? (faglig utbytte, fellesskapsfølelse, fysisk aktivitet...?)
11. Kan du fortelle om hvordan dere arbeider med spesialpedagogikk på skolen du jobber på? (Skole-hjem-samarbeid? Kollegialt samarbeid?)
12. Hva gir de funksjonshemmede elevene selv uttrykk for at de ønsker i kroppsøvingundervisningen? (Eget opplegg eller å være med resten av klassen? Har elevene noen grad av medbestemmelse? Fritak?)

Utdanning:

13. I hvor stor grad/på hvilken måte var temaet «funksjonshemming» en del av den ordinære utdanningen din innen kroppsøving og idrett?
14. På hvilken måte føler du at utdanningen du har innen kroppsøving og idrett har gjort deg i stand til å inkludere funksjonshemmede elever i kroppsøvingen?
15. Føler du selv at du har tilstrekkelig kompetanse til å inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse i undervisningen din? (Hvorfor/hvorfor ikke?)

Holdninger:

16. Synes du at elever med funksjonsnedsettelse burde ta del i den ordinære kroppsøvingundervisningen? (eller burde de få eget tilbud utenfor klassen?) Kan du utdype dette? (Kom med eksempler – rullestolbrukere, svaksynte, astma/allergi etc.)
17. Hvilke fordeler og ulemper mener du kan komme av å inkludere alle elever i kroppsøvingen? (Fordeler/ulemper for deg som lærer, for de funksjonshemmede elevene og for øvrige elever)
18. Hva synes du er den største utfordringen med å ha en fysisk funksjonshemmet elev i klassen? (Hvilke mulighetsbegrensninger finnes?)

Avslutningsspørsmål

19. Hva synes du er det beste med å være kroppsøvingslærer?
20. Har du noen andre erfaringer eller tanker du ønsker å ta med?

Praktisk informasjon om lydfiler og transkriberingsprosessen

OBS! Det er ikke lov å overføre eller behandle lydfilene på privat datamaskin

Lydfilene som dere samler inn kan KUN behandles på NTNU Dragvoll i følgende lokaler: datasal 9420 og «transkripsjonsrommet» i vit.ass-losjen. Datasal 9420 er booket 08.00-16.00 fra og med onsdag 06. mars fram til fredag 05. april, med unntak 18. mars. Dette rommet må ikke bookes. Det er bare å møte opp. Dere kan i tillegg, som tidligere informert om, benytte dere av «transkripsjonsrommet», der dere skriver dere opp på en liste på døren for å reservere tid.

Husk:

1. Test lydopptakeren og les instruksene før intervjuet. Sjekk også at det er nok strøm på opptakeren og at SD-kortet ikke er fullt.
2. For å overføre filene til NTNU-datamaskiner får dere lånt kabel til opptakeren i ekspedisjonen på ISS.
3. Lydopptaket kan lagres på NTNU-maskinene på hjemmeområdet deres, men skal slettes med en gang det er transkribert. Send en bekreftelse på dette til Aurora (aurora.sorsveen@ntnu.no)
4. Headset/ørepropper må dere ha med selv.
5. Filer med transkriberte og anonymiserte intervjuer kan overføres og brukes på privat datamaskin.

