

Karoline Elise Kalager

"Jeg prøvde å sentre til alle"

En kvalitativ studie av elevers forståelse og
praktisering av inkludering i kroppsøving

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

I kroppsøving

Veileder: Øyvind Bjerke, Ingrid Elnan og Torunn Klemp

Mai 2022

Karoline Elise Kalager

"Jeg prøvde å sentre til alle"

En kvalitativ studie av elevers forståelse og
praktisering av inkludering i kroppsøving

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.

I kroppsøving

Veileder: Øyvind Bjerke, Ingrid Elnan og Torunn Klemp

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Inkludering har vært et viktig begrep og prinsipp i Norge helt siden 1994 da vi sluttet oss til Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). I læreplanen i kroppsøving er det rettet et økt fokus på utvikling av elevers kompetanse i inkludering. Hensikten med denne studien er å få økt kunnskap om elevers forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøving. Økt kunnskap om dette vil gjøre at man som lærer kan legge til rette for utviklingen av elevers kompetanse i inkludering, på en bedre måte. Problemstillingen jeg vil belyse i denne oppgaven er, «*Hvordan forstår og praktiserer elever på fjerde trinn inkludering i kroppsøving?*». For å besvare problemstillingen er det blitt benyttet en kvalitativ metode med observasjon av undervisning og intervju med elever. Datamateriale tar utgangspunkt i observasjon av fire undervisningsøkter i kroppsøving på en time. I etterkant av observasjonene er 12 av elevene blitt intervjuet. Elevene ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg for å få et mangfoldig og rikt materiale, tross det lille antallet informanter. For å analysere datamateriale er det blitt brukt en konstant komparativ analysemetode. Observasjonene og intervjuene ble analysert hver for seg med den samme metoden.

Mine funn fra intervjuene viser at inkludering i kroppsøving er et krevende begrep for elevene. De knytter begrepet opp mot det å være en del av leken. I intervjuene ble det også tydelig at enkelte rammefaktorer i undervisningen påvirker elevenes inkludering av andre medelever. Dette er faktorer som antall elever på hver gruppe, hvilke elever man kommer på lag med, innholdet i undervisningsøkta, og reglene. Mine funn fra observasjonene viser også at reglene har betydning for elevenes inkludering av medelever. Gjennom observasjonene ble det også tydelig at elevene i større grad inkluderer eget kjønn, og at det finnes atferd som hindrer inkluderingen av alle elever. I tillegg inkluderer elevene i mindre grad andre elever, når det handler om å vinne.

Resultatene gir økt kunnskap om elevers forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøving. Dette gjør at man som lærer kan legge til rette for videre utvikling av elevers inkluderingskompetanse i kroppsøving. På samme tid trengs det mer forskning på elevers forståelser og praktisering av inkludering, og hvordan læreren kan legge til rette for videre utvikling av elever sin inkluderingskompetanse i kroppsøvingfaget.

Abstract

Inclusion has been an important concept and principle in Norway since 1994 when we joined the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994). In the curriculum in physical education, the focus is on the development of pupils' competence in inclusion. The purpose of this study is to gain increased knowledge about pupils' understanding and practice of inclusion in physical education. Increased knowledge of this will enable the teacher to facilitate the development of the pupils' competence in inclusion, in a better way. The thesis statement of this study is "*How do pupils in fourth grade understand and practice inclusion in physical education?*". To answer this thesis statement, a qualitative method has been used with observation of teaching and interviews with some pupils. My data material is based on observation of four teaching sessions in physical education in one hour. After the observations, I interviewed 12 pupils. They were selected through a strategic committee to get a diverse and rich material, despite the small number of informants. To analyze my data material, I used a constant comparative analysis method. The observations and interviews were analyzed separately using the same method.

My findings from the interviews show that inclusion in physical education is a demanding concept for the pupils. They link the concept of inclusion to being a part of the game. In the interviews, it also became clear that certain framework factors in teaching affect the pupils' opportunity to include other fellow pupils. These are factors such as the number of pupils in each group, which pupils who join your team, the content of the teaching session, and the rules. My findings from the observations show that the rules are important for pupils' inclusion of fellow pupils. Through the observations, it also became clear that pupils include the ones with the same gender as themselves, to a greater extent than others. In addition to this the observation shows that pupils behavior affects whether they include the others or not. In addition, pupils are less likely to include other pupils when it comes to winning.

The results provide increased knowledge about pupils' understanding and practice of inclusion in physical education. This means that you as a teacher can facilitate the development of pupils' inclusion competence in physical education. At the same time, we need further research on all pupils' understandings and practice of inclusion, and how the teacher can facilitate further development of pupils' competence in inclusion, in physical education.

Forord

Da har den tiden kommet som jeg har sett frem til i fem år. Denne masteroppgaven er sluttresultatet av fem fantastiske år som student i Trondheim. Arbeidet med oppgaven har til tider vært svært krevende og frustrerende, men jeg har lært enormt mye, og det er halvår jeg ikke ville vært foruten. Jeg vil takke mine engasjerte og fantastiske veiledere, Ingrid Elnan, Torunn Klemp og Øyvind Bjerke. Takk for all kunnskap dere har delt med meg, og for fine samtaler og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en stor takk til praksislærer og elevene som deltok i forskningsprosjektet, uten dere ville det aldri blitt en oppgave. Sist, men ikke minst vil jeg takke alle mine studievenner, lange skrive dager på lesesalen ville ikke vært det samme uten dere!

Karoline Elise Kalager

Trondheim, mai 2022

Innhold

Tabeller	x
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Kontekst.....	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Oppgavens struktur og videre oppbygging	3
2 Teori.....	4
2.1 Inkludering som begrep	4
2.2 Inkludering og integrering	6
2.3 Inkludering og tilpasset opplæring	6
2.4 Inkludering i styringsdokumenter.....	7
2.4.1 Opplæringsloven	7
2.4.2 Overordnet del i læreplanen	7
2.4.3 Læreplanen i kroppsøving	8
2.5 Idrettsaktivitet og konkurranse i kroppsøving	9
2.6 Kroppsøving som arena for inkludering	9
2.7 Målperspektivteori.....	10
2.8 Tidligere forskning	11
2.8.1 Inkludering i kroppsøving ut ifra elevers perspektiv	12
2.8.1.1 Følelsen av trygghet og nærhet til venner.....	13
2.8.1.2 Kjønn og inkludering.....	13
2.8.1.3 Elevenes opplevelser av kroppsøvingundervisningen.....	13
3 Metode	15
3.1 Metodisk tilnærming.....	15
3.2 Utvalg og kontekst.....	16
3.3 Undervisningsopplegg.....	17
3.4 Observasjon av undervisning.....	20
3.5 Kvalitativt forskningsintervju	21
3.5.1 Utforming av intervjuguide	22
3.5.2 Gjennomføring av intervju og transkripsjon	23
3.6 Analysemetode	24
3.6.1 Åpen koding.....	25
3.6.2 Fra koder til kategorier	26
3.7 Forskningens verdi	28
3.8 Forskningsetiske betraktninger	31
4 Resultater	33

4.1	Funn fra observasjon	33
4.1.1	Inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne	33
4.1.2	Inkluderer i større grad eget kjønn	35
4.1.3	Reglene påvirker inkluderingen	36
4.1.4	Atferd som hindrer inkludering	37
4.2	Funn fra intervju	38
4.2.1	Et krevende begrep	38
4.2.2	Å være en del av leken	39
4.2.3	Undervisningsrammene gjør det lettere eller vanskeligere	40
5	Diskusjon	43
5.1	Konkurransesom mulighet og utfordring i kroppsøving	43
5.1.1	Lærerens ansvar for et oppgaveklima	44
5.1.2	Reglenes betydning på inkluderingen	45
5.1.3	Elevenes interesser	46
5.2	Å øke elevenes kompetanse i inkludering	47
5.2.1	Inkludering er en del av en stor kontekst	48
5.2.2	Tilrettelegging for utvikling	49
5.3	Inkludering som tema i kroppsøving	51
5.4	Oppsummering av diskusjon og avsluttende betraktninger	52
	Litteraturliste	54
	Vedlegg	59

Tabeller

Tabell 3.1: En oversikt over alle øktene.....	18
Tabell 3.2: Oversikt over alle kategoriene	27

1 Innledning

Denne studien er en masteroppgave i kroppsøving ved grunnskolelærerutdanningen (1-7) ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, NTNU. Temaet for masteroppgaven er inkludering i kroppsøving, med utgangspunkt i et elevperspektiv. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på bakgrunnen for studien, konteksten og problemstillingen. Til slutt vil jeg kort ta for meg oppgavens videre oppbygging.

1.1 Bakgrunn for studien

Masteroppgaven handler om inkludering i kroppsøving, der fokuset er på elevers forståelse og praktisering i kroppsøving. Inkludering har vært et viktig prinsipp i skolen siden Salamancaerklæringen i 1994 (UNESCO, 1994). Den slo fast at alle elever skulle inkluderes i den ordinære undervisningen. Fokuset ble derfor på hvordan man kunne legge til rette for god læring for alle i den ordinære skolen og undervisningen. Erklæringen var et viktig steg for å forsøke å endre diskriminerende holdninger, og skape et inkluderende samfunn. Samtidig tyder det på at praksisen i skolen er en annen en idealet om den inkluderende skole. På bakgrunn av ulike artikler hevder Haug i en internasjonal kontekst at det ikke finnes land som har nådd idealet om et inkluderende skolesystem (Haug, 2017). Wendelborg et al. (2017) har tatt utgangspunkt i en norsk kontekst, her ble det også funnet et gap mellom intensjoner og praksis. Det samme ble funnet i norsk kroppsøvingssammenheng, der Svendby (2013, s. 169) trekker frem elever som ikke føler at de passer inn i kroppsøvingundervisningen på grunn av deres evner. En nyere studie av Wilhelmsen (2019, s. 56-57) av elever med nedsatt funksjonsevne som ikke føler seg inkludert i kroppsøvingundervisningen, støtter også opp under dette gapet. Som kommende lærer er målet at den praksisen elevene møter i mitt klasserom, i større grad skal gjenspeile intensjonen til norske styringsdokumenter om en inkluderende skole. Jeg er derfor svært positiv til at både overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) har fokus på utviklingen av elevers kompetanse i inkludering. Det er ikke nok at lærerne legger opp til en inkluderende undervisning, elevene må også føle at de blir inkludert av de andre elevene. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å få økt kunnskap om elevers forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøving. Økt kunnskap om dette gjør at jeg som lærer kan legge til rette og tilpasse undervisningen slik at elevene kan utvikle kompetanse til å inkludere andre. Denne masteroppgaven er derfor ment som et bidrag til en

mer inkluderende skole, der alle elever kan delta og lære ut ifra egne forutsetninger i et ordinært og mangfoldig klasserom.

1.2 Kontekst

Denne masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt, «Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher education», LAB-Ted (NTNU, u. å). Prosjektet er et samarbeid mellom to universiteter, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) og Norges arktiske universitet (UiT). Hensikten med prosjektet er å utvikle en måte å samarbeide på, mellom universitet og praksisfelt. Dette foregår gjennom regelmessige endringsverksteder med alle prosjektdeltagere der vi diskuterer spenninger og motsetninger i arbeidet med FoU- og masteroppgaven. Dette samarbeidet skal gjøre at vi både kan utvikle prosjekter som er interessante for skolen, men som også gir oss studenter i prosjektet god kompetanse til å skrive en oppgave på masternivå som er profesjonsrettet. Samtidig som vi utvikler kompetanse og erfaring i å bidra til skoleutvikling. Både i FoU-oppgaven og masteroppgaven har tematikk blitt diskutert i et trepartssamarbeid med student, praksislærer i skolen, og lærerutdannere på universitet.

1.3 Problemstilling

Etter en egen gjennomgang av tidligere forskning på inkludering i kroppsøving så jeg at mye av litteraturen på feltet dreier seg om elever med funksjonshemming og deres opplevelser og erfaringer med inkludering. Det er i mindre grad utforsket hva alle elevene, uansett bakgrunn og evner, forstår med begrepet og praktiseringen av det i kroppsøvingsundervisningen. Dette er kunnskap som er viktig å få innsikt i for at læreren bedre kan tilrettelegge for elevenes videre utvikling og et inkluderende læringsmiljø. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å undersøke elevenes forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøving. Problemstillingen jeg har jobbet ut ifra er:

Hvordan forstår og praktiserer elever på fjerde trinn inkludering i kroppsøving?

For å få økt kunnskap om dette har jeg observert undervisning og intervjuet elever. Denne prosessen vil jeg komme nærmere inn på i oppgavens metodedel.

1.4 Oppgavens struktur og videre oppbygging

I denne oppgaven vil jeg først presentere teori som er knyttet til inkludering. Jeg vil gjøre en begrepsavklaring, og koble begrepet opp imot nærliggende begreper som integrering og tilpasset opplæring. Videre i oppgaven vil jeg gå inn på hva det står om inkludering i ulike styringsdokumenter, der læreplanen i kroppsøving er det mest sentrale. I siste del av teorikapittelet vil jeg ta for meg målperspektivteori, ulike perspektiver på kroppsøvingsfaget, og tidligere forskning, da dette er sentrale momenter i oppgavens diskusjonsdel. Etter teorikapittelet vil jeg beskrive forskningsdesignet og metoden. Her inngår også en diskusjon om forskningens verdi, og en beskrivelse av de forskningsetiske overveielsene som er relevant for et slikt prosjekt. Videre vil jeg presentere studiens resultater, før jeg deretter diskuterer disse opp mot tidligere forskning, teori om inkludering og målperspektivteori. Til slutt vil jeg oppsummere diskusjonen og si kort noe om veien videre.

2 Teori

Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg i denne delen redegjøre for inkludering som begrep og prinsipp. Jeg vil først gjøre en begrepsavklaring der jeg tar for meg innholdet i begrepet, samt kobler det opp imot nærliggende begreper som integrering og tilpasset opplæring. I mye av forskningen rundt tematikken om inkludering har forståelsen av begrepet funksjonshemming blitt diskutert, men jeg har valgt å ikke ta for meg det begrepet. Dette er fordi det å klassifisere elever ikke er sentralt og relevant i min studie ettersom jeg har et fokus på inkludering av alle elever, og ikke kun elever med funksjonshemming. Etter begrepsavklaringen vil jeg se nærmere på prinsippet om inkludering opp imot statlige styringsdokumenter. Videre vil jeg se på hvilken plass idrettsaktivitet og konkurranse har i kroppsøvingfaget, og faget som arena for å lære om inkludering. Dette er deler som vil være sentralt når mine funn skal diskuteres opp mot teori og tidligere forskning i kapittel fem. Deretter vil jeg gjøre rede for målperspektivteori, da jeg har valgt å drøfte mine funn opp mot denne teorien i oppgavens diskusjonsdel. Bakgrunnen for dette er læringsklimaets store betydning for elevenes atferd og læring i kroppsøving. Til slutt i kapittelet vil jeg gå inn på tidligere forskning knyttet til inkludering i kroppsøving.

2.1 Inkludering som begrep

Inkludering som begrep fikk stor oppmerksomhet i 1994 da Norge sluttet seg til Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Dette gjorde at inkludering ble et sentralt prinsipp i norsk skole (Uthus, 2020, s. 17). Erklæringen innebærer at alle elever skal inkluderes i den ordinære undervisningen, og det skal legges til rette for god læring for alle, uansett kjønn, rase, religion og evner (UNESCO, 1994). Erklæringen har fokus på et utdanningssystem som skal møte alle elever der de er, og det skal tas hensyn til variasjonene mellom dem. Ifølge Nilsen (2017, s. 24) finnes det flere aspekter ved inkludering, en objektiv og en subjektiv. Den objektive siden handler om hvordan man legger til rette for at alle elever kan inkluderes i den ordinære undervisningen. Den subjektive handler derimot om hver enkelt elev sin opplevelse av inkludering.

Ca. 30 år etter at inkludering ble innført som prinsipp i Norge er det fortsatt utfordrende å lage en allmenn godkjent definisjon som tar for seg forståelsen av begrepet (Uthus, 2020, s.15).

Det eksisterer ulike forståelser, definisjoner og praksiser rundt begrepet, både i Norge, men også internasjonalt (Haug, 2014, s. 12). Samtidig mener Haug (2014, s.19) at det er de samme ideologiene de ulike forståelsene baserer seg på. Det handler om en likhetstenkning og likeverdighetstenkning som kan knyttes opp imot menneskerettserklæringen (Haug, 2014, s. 19). I ulike politiske dokumenter er det derfor lagt vekt på at inkludering er en evig prosess alle i skolen må arbeide etter for å anerkjenne ulikhetene som finnes mellom oss mennesker (NOU 1995: 18; OECD, 2000). Etter en egen gjennomgang er det tydelig at Haug (2014, s. 26-36) sin forståelse blir brukt av mange, sett i en norsk kontekst. Hans forståelse knytter seg til fire begreper, disse omtaler han som fire utfordringer som den inkluderende skole står ovenfor. Begrepene han trekker frem er; fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Felleskap og deltagelse handler om at elevene skal være en del av, bidra i, og ta del i felleskapet. Med medvirkning handler det om at alle sine stemmer og meninger skal komme frem og ha en påvirkningskraft. Utbytte handler derimot om at alle skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt. Haug (2014, s. 12-15) mener at begrepet inkludering kan dekonstrueres, og deles i ulike nivåer og sider. Han deler begrepet i en horisontal og vertikal side, hvor hver av de består av ulike nivåer. På den horisontale siden finner vi de fire begrepene jeg viste til over, mens på den vertikale siden finner vi de politiske føringene og praktiseringen av det. Videre peker han på at det ikke alltid viser seg å være samsvar mellom de ulike nivåene og sidene ved inkludering. Man kan ha politiske føringer som sier at skolen skal være inkluderende, uten at det er slik i praksis.

Djupedalutvalget utarbeidet en utredning som ble overlevert til kunnskapsdepartementet i 2015, der de satte søkelys på utbedring av elevers læringsmiljø (NOU 2015: 2). Utredningen kritiserte blant annet statlige styringsdokumenter sin forståelse og praktisering av inkluderingsbegrepet. Begrepet ble ofte brukt og knyttet opp mot elever med ulike særskilte behov (NOU 2015: 2, s. 18). Utvalget la vekt på at begrepet måtte brukes og forstås i et bredere perspektiv slik at fokuset legges på alle elever. De hevder derfor at man må endre praktiseringen av begrepet slik at det inkluderer alle (NOU 2015: 2, s. 22). Utvalget legger i tillegg vekt på at sosial tilhørighet er en viktig faktor for inkludering, og at skolen derfor må legge til rette for miljøer der elever føler seg trygge og respekterte (NOU 2015: 2, s. 154-155).

2.2 Inkludering og integrering

Før inkludering ble et sentralt prinsipp så var det en integreringspolitikk som gikk ut på at alle elever skulle plasseres i den samme skolen og i det samme læringsfellesskapet (Standal, 2015, s. 15). Dette gjorde at bruken av spesialskoler ble avvirket. Resultatet av en slik politikk var at ikke alle elever følte seg som en del av læringsfellesskapet, til tross for at det var målet. Det som Uthus (2017, s. 132-133) beskriver som en mislykket integreringspolitikk, ble i 1994 erstattet med prinsippet om inkludering som tok utgangspunkt i mange av de samme ideologiske aspektene, men med en annen organiseringen og et annet innhold (Uthus, 2017, s. 132-133). Nå handlet det ikke bare om å plassere alle elever inn i en felles skole, slik som integreringspolitikken tilsa. Med inkludering som prinsipp skulle også undervisningen og læringsmålene tilpasses til alle elever slik at elevene hadde like muligheter for læring og mestring (Uthus, 2020, s. 17). Inkludering skulle være en evig prosess som hele skolen jobbet for, slik at alle elever skulle være en naturlig del av helheten til tross for forskjellene mellom dem. Elevene skulle ikke lenger tilpasse seg organiseringen av skolen, men skolen skulle tilpasse seg mangfoldet av elevene i skolen (Standal, 2015, s. 16). Inkludering er fortsatt den strategien vi jobber ut fra i norsk skole i dag, samtidig mener Standal (2015, s. 12) at praksisen i skolen nødvendigvis ikke endres selv om politikken legger vekt på noe annet. Dette støttes av Haug (2014, s. 12-14). Som tidligere nevnt i oppgaven, poengterer han at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom de ulike nivåene av inkludering.

2.3 Inkludering og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring og inkludering er to begreper som må sees i sammenheng når det skal omsettes i praksis (Haug & Bachmann, 2007, s. 17), og jeg vil derfor kort gjøre rede for prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsipp er nedfelt i opplæringsloven §1-3 (1998), og der legges det vekt på at elever har rett til å få undervisningen tilpasset med utgangspunkt i egne forutsetninger og evner. Ifølge Haug og Bachmann (2007, s. 15) er ikke prinsippet like lett å omsette i praksis. Standal (2015, s. 12) hevder at begrepet kan forstås på ulike måter ut ifra hvilken politisk retning eller tidsepoke man tar utgangspunkt i. Dette forklares med at forskjellige politiske partier som sitter i regjering kan gi begrepet ulikt ideologisk innhold. Haug og Bachman (2007, s. 19) viser til en smal og vid forståelse av begrepet. I en smal forståelse tilpasser man undervisningen med utgangspunkt i hver enkelt elev og deres forutsetninger og evner. I en bred forståelse gjør man derimot tilpasninger i fellesskapet basert på den ordinære undervisningen. En smal forståelse ble mer brukt i perioden fra 1997 til

2005, mens den brede fra 2005 og utover (Jenssen & Lillejord, 2010). Standal (2015, s. 13) mener at et fokus på en bred forståelse kan gjøre at man kommer nærmere et inkluderende læringsmiljø. Samtidig hevder Haug og Bachmann (2007, s. 17) at for mye fokus på det ene begrepet kan skade det andre. De mener at inkludering har et overordnet fokus på fellesskap, mens tilpasset opplæring er mer knyttet opp mot den enkelte elev.

2.4 Inkludering i styringsdokumenter

I Norge er prinsippet om inkludering i skolen forankret i ulike nasjonale styringsdokumenter (Haug, 2014, s. 25). Disse styringsdokumentene bygger igjen på større internasjonale erklæringer som Menneskerettserklæringen, Salamancaerklæringen, FN's barnekonvensjon og FN's konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter (Haug, 2014, s. 25). For skolen er opplæringsloven og læreplanverket viktige nasjonale styringsdokumenter. Videre i teksten vil jeg kort gå inn på hva som ligger i disse dokumentene knyttet til inkludering.

2.4.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven (1998) er det overordnede lovverket som skolen er pliktet å forholde seg til. §1-1 er sentral i en slik sammenheng da den forteller oss om formålet med opplæringa i skolen. I denne paragrafen er prinsipper som respekt for menneskeverdet og likeverd viktige momenter, sett i lys av inkludering. § 9 A-2 er også en sentral paragraf å trekke frem fordi den forteller oss om elevenes rett til godt og skolemiljø der elevenes helse, trivsel og læring skal settes i fokus. § 9 A-4 skal sikre at alle som jobber på skolen følger prinsippet fra § 9 A-2, og det skal meldes ifra til rektor hvis noe annet skulle være tilfellet.

2.4.2 Overordnet del i læreplanen

Overordnet del er en del av læreplanverket og utdyper formålsparagrafen fra opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne er ansatte i skolen forpliktet til å følge. I overordnet del ser man igjen mange av de ideologiene som ligger bak begrepet inkludering.

Menneskeverdet står sterkt ved at det påpekes at alle mennesker er like mye verdt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I dette ligger viktige prinsipper som likeverd og likestilling, som også skal ivaretas og forsterkes i skolens praksis. Dette handler blant annet om at alle skal inkluderes i skolens fellesskap, og mangfoldet som befinner seg innenfor dette fellesskapet skal anerkjennes og verdsettes. I det inkluderende fellesskapet som skolen skal utvikles i, skal også elevene ta vare på og utvikle sin egen identitet (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 5). Denne balansegangen mellom med å få frem mangfoldet samtidig som man skal inkludere hver enkelt, er noe som krever et profesjonelt skjønn fra lærerens side (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I overordnet del er også et inkluderende læringsmiljø beskrevet som et viktig prinsipp for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Skolen skal være et sted der det fremmes trivsel, læring og mestring hos alle elever.

2.4.3 Læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving bygger på de samme prinsippene som står i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringslovens formålsparagraf (1998, §1-1). Ideologiene bak en inkluderende praksis inngår i mange deler av læreplanen for kroppsøving, både generelt og i spesifikke kompetsemål. Fagets relevans og sentrale verdier forteller oss at kroppsøving skal motivere til en livslang bevegelsesglede og fysisk aktiv livsstil hos elever, der alle har mulighet til å delta ut ifra sine egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreren skal legge til rette for aktivitet som gir «elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg skal faget bidra til å fremme momenter som «...samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kjerneelementet «deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019) er sentralt i en inkluderingsstankegang. I denne delen legges det vekt på at alle skal være en del av et læringsfellesskap der elevene anerkjenner ulikhetene mellom seg, og inkluderer alle.

I læreplanen for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) er inkludering nevnt eksplisitt i kompetansemålene. Kompetansemålene sier noe om kompetansen som elevene skal ha når de går ut av et visst trinn, og er et verktøy læreren skal bruke til å vurdere elevenes kompetanse ut ifra. Når elevene går ut av fjerde klasse skal elevene ha lært å «forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Læreplanen følger en progresjon og i tiende trinn skal elevene blant annet «... inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Å analysere læreplaner er ikke målet i denne oppgaven, men jeg vil kort trekke frem retningen læreplanen har gått i forhold til inkludering i kroppsøvingsfaget. Etter å ha sammenlignet læreplanene med hverandre så ser man tydelig forskjeller. I LK06 er ikke inkludering nevnt eksplisitt i formålet og hovedområde for faget (Kunnskapsdepartementet, 2015). Man må helt til kompetansemålene for Vg1 for at inkludering skal være nevnt eksplisitt. I denne læreplanen

er det satt mer fokus på fair play og det å respektere hverandre. I LK20 er inkludering nevnt eksplisitt i både fagets kjerneelementer, og i kompetansemålene for fjerde og tiende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne læreplanen er det også lagt vekt på begreper som likestilling og likeverd.

2.5 Idrettsaktivitet og konkurranse i kroppsøving

I 2015 ble det gjennomført en norsk kartleggingsstudie av innholdet i kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018). Studien inkluderte 3226 elever fra femte til tiendetrinn om deres oppfattelser av faget. Her svarer 65,9 prosent av elevene at de har ballspill ofte i kroppsøvingsundervisningen, og det høyeste antallet som svarer at de har ballspill veldig ofte er elever på barneskolen. I en studie av Svendby (2013, s. 95) intervjuet hun 10 barn fra 10-19 år med sjeldne diagnoser, også disse elevene delte mange av de samme erfaringene med faget som studien til Moen et al. (2018). De mente at kroppsøvingsundervisningen ofte besto av en idretts- og prestasjonsdiskurs. I 2020 ble det innført en ny læreplan i kroppsøving og denne viser at dagens læreplan i kroppsøving er mindre idrettstrettet enn tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig betyr ikke det at faget ikke skal inneholde idrettsaktiviteter, men dette går nå under begrepet ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.6 Kroppsøving som arena for inkludering

I læreplanen i kroppsøving er det blitt et økt fokus på at psykisk helse og fysisk aktivitet skal sees opp mot hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her inngår det å få kompetanse til å inkludere andre elever, det å forstå at alle elever har ulike evner, og at dette er noe som må anerkjennes. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) hevder at det å anerkjenne ulikhet er en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø. De mener at kroppsøving er en god arena til å lære om inkludering, da elevenes forskjeller er mer synlig for elevene, enn i andre fag. I kroppsøvingsfaget kan elevene se og erfare forskjellene som er mellom dem med kroppen. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) mener derfor at kroppsøving er en fin arena for å kunne lære om hverandre. De viser samtidig til den problematiske siden ved at ekskludering kan være synlig for alle. Ifølge Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) er det derfor viktig å skape et oppgaveorientert læringsklima, da det kan minske den sosiale sammenligningen mellom elevene.

Berg (2021) har lenge vært opptatt av en kroppsøvingsundervisning for alle. Hun mener at fokuset i kroppsøvfingsfaget må være rettet mot elevenes læring om en skal oppnå en mer likeverdighet i kroppsøvfingsundervisningen. Hun viser til en studie av Larsson og Karlefors (2015) der de har filmet 30 undervisningsøkter innendørs på åtte ungdomsskoler i Sverige. Funnene fra denne studien viser at formålet med undervisningen ikke ble tydeliggjort i stor nok grad for elevene. I de få tilfellene hvor formålet ble nevnt var det kjente og overordnede begreper fra læreplanen som ble presentert for elevene.

Utvikling av elevers sosiale kompetanse er en viktig del av opplæringen, og noe en skal jobbes med i alle fag, deriblant kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom inkludering har fokus på felleskap så kan ikke læreren gjøre dette alene. Elevene Dette vil ikke være et fokus i oppgaven min, men jeg har likevel valgt å kort si noe om sosial kompetanse og inkludering da jeg vil knytte disse begrepene opp mot hverandre i diskusjonsdelen, når jeg peker på aspekter som går på elevenes utvikling. Sosial kompetanse og inkludering er to begreper som er nært knyttet opp til hverandre. For å kunne inkludere andre elever og delta i ulike samspill, må elevene ha en viss sosial kompetanse (Lindbäck & Glavin, 2020, s. 15). Dette dreier seg om evnen til å samhandle med andre elever og voksne på skolen, samtidig som man ivaretar sitt eget behov for selvstendighet. Ogden (2002, s. 201) hevder at sosial kompetanse er noe som hele tiden er under utvikling, og at det derfor blir bedre og mer integrert når barn blir eldre. Lindbäck og Glavin (2020, s. 12) mener at den sosiale kompetansen er noe som ikke bare følger en utvikling, men som også må læres slik som elevenes faglige mål i skolen.

2.7 Målperspektivteori

For at alle elever skal føle seg inkludert i kroppsøvfingsundervisningen så er man avhengig av et godt læringsklima. Den betydningen læringsklimaet har på kroppsøvfingsundervisningen ble påpekt av en rekke psykologer på 1980 tallet gjennom «Achievement goal theory» (Skjesol & Ulvestad, 2021, s. 100). Ifølge Skjesol og Ulvestad (2021) var psykologene bak teorien Carole Ames, Carol Dweck, Marty Maehr og John Nicholls, og de utarbeidet teorien med utgangspunkt i flere motivasjonsteorier. I en norsk kontekst har flere blitt inspirert av teorien som på norsk er oversatt til målperspektivteorien, og i denne presentasjonen av teorien har jeg valgt å ta utgangspunkt i Ommundsen (2015, 47-49) sin vinkling. Han kobler målperspektivteorien opp mot læringsklimaet som en lærer skaper i undervisningen, men også elevenes egne motivasjonelle målperspektiv. Gjennom forskning har det blitt tydelig at

elevenes oppfattelse av det psykologiske læringsklima har mye å si for deres læringsutbytte (Duda, 2001, referert i Ommundsen, 2015, s. 47)¹ Annen forskning har også vist at elevenes motivasjonelle målperspektiv påvirkes av læringsklimaet de oppfatter i undervisningen (Ames, 1992, henvist i Ommundsen, 2015, s. 50)².

Ommundsen (2015, s. 47-49) skiller mellom et oppgaveklima og et prestasjonsklima, og hvilket klima som skapes vil avhenge av flere ulike faktorer. Noen eksempler på slike faktorer er hvilket fokus lærer har i tilbakemeldingene til elevene, valgmulighetene elevene har i undervisningen, om elevene får samarbeide eller deltar alene, og hvilket fokus man har i presentasjonen av aktivitetene. I et oppgaveklima er fremgang og innsats viktige faktorer for å kunne mestre (Ommundsen, 2015, 47-49). Alle elevene skal sees like mye og få like mye oppmerksomhet, uansett bakgrunn og evner. Elevene får lov til å utforske og feile, og det oppfordres til samarbeid og ulike former for grupper. I et prestasjonsklima er det derimot viktig å vinne, og sosial sammenligning er sentralt i forhold til elevenes mestring (Ommundsen, 2015, s. 47-49). De elevene som skiller seg positivt ut ved å vise gode resultater er de som vies mest oppmerksom av lærer. Elevene blir veiledet og evaluert i felleskap når alle hører på. Prøving og feiling blir ikke anerkjent, og samarbeid er en form som ikke er hensiktsmessig i læringsprosessen.

Alle elever har ulike motivasjonelle målperspektiv som er knyttet opp mot hva som skaper motivasjon hos enkelte (Ommundsen, 2015, s. 50). De oppgaveorienterte elevene har fokus på innsats fordi det er det som de mener gir fremgang. Egen mestring er knyttet til det å greie oppgaven de har fått utdelt eller gjøre det bedre enn tidligere. Elever som er prestasjonsorienterte har et fokus på å være flinkere enn de andre elevene, og er man det så har man lyktes i det man holder på med. Sosial sammenligning er derfor sentralt for elever som er prestasjonsorienterte i deres vurdering av prestasjonen.

2.8 Tidligere forskning

Etter Salamancaerklæringen i 1994 (UNESCO) har inkludering i skolen vært en populær tematikk å utforske, og dette har resultert i en mengde med forskningsartikler (Nilholm, 2021). I denne delen vil jeg gå inn på relevant forskning knyttet til tematikken. Jeg vil starte

¹ Da jeg ble klar over at denne kilden var relevant for min studie, var ikke originalkilden mulig å få tak i på grunn av lang venteliste på biblioteket

² Da jeg ble klar over at denne kilden var relevant for min studie, var ikke originalkilden mulig å få tak i på grunn av lang venteliste på biblioteket

med å ta for meg mer generell forskning på inkludering og problematikken som er knyttet til begrepet. Videre vil jeg knytte forskningen mer direkte opp mot min problemstilling og tematikk som er sentralt i oppgavens diskusjonsdel.

Tross mye forskning på tematikken mener Nilholm (2021) at det er visse mangler i forskningen på området. Ifølge Nilholm (2021) har det vært lite fremgang på utviklingen av teorier som har fått skolen mer inkluderende. Med ordet teorier mener Nilholm (2021) verktøy som kan være med å utvikle skolen i en mer inkluderende retning. Han mener at utvikling av slike verktøy er nødvendig for skolens utvikling på område. Nilholm og Göransson (2017) løfter sammen frem tanken om at ulikhetene og usikkerheten rundt begrepet også gjør det vanskelig for begrepets utvikling. I en av deres tidligere studier (Göransson & Nilholm, 2014) var formålet å kritisk se på tidligere forskning som var gjort innenfor tematikken om en inkluderende opplæring. I gjennomgangen fant de fire ulike forståelser av begrepet. Den første handlet om å sette elever med spesielle behov i ordinære klasserom. Den andre definisjonen gikk ut på å møte elevene med spesielle behov med faglig og sosial støtte. Den tredje handlet om å legge til rette for sosiale og faglige behov for alle elever. Den siste handlet om å opprette et fellesskap basert på omsorg og likeverd.

2.8.1 Inkludering i kroppsøving ut ifra elevers perspektiv

En egen gjennomgang av forskning som omhandler alle elevers forståelse og praktisering av inkludering viser at det er mangelfullt med forskning på området, både generelt og i en kroppsøvingssammenheng. Studien til Svendby (2013) som jeg var inne på i avsnitt 2.5 er eneste studien jeg har funnet som har sett på elevenes forståelse av inkludering. Disse elevene kobler inkludering opp mot verdiene «fellesskap, demokrati, likeverd og sosial rettferdighet» (Svendby, 2013, s. ii). Göransson og Nilholm (2014) poengterer i sin studie at det også er mangel på studier som har tatt for seg alle elevers syn. I en norsk kontekst har vi for eksempel fokusert på elever med funksjonsnedsettelse og elever med særskilte behov (Uthus, 2020, s. 14). Både i nasjonal og internasjonal kontekst er det gjennomgående at elever med ulike funksjonsnedsettelse ikke har følt seg verdsatt i undervisningen (Reina et al., 2019; Wilhelmsen, 2019). Videre vil jeg trekke frem tidligere forskning som jeg senere skal diskutere i lys av mine funn.

2.8.1.1 Følelsen av trygghet og nærhet til venner

En britisk studie så på elevers syn på inkludering der de tok i bruk deltagende forskning hvor elever i ulike alder fra seks ulike skoler skulle ta bilde av de stedene der de følte seg inkludert og ekskludert (Ryan, 2009). I studien var det både elever med ulike behov, og ikke, som deltok. De mest relevante funnene var at de stedene elevene følte seg inkludert ofte var knyttet opp mot en følelse av trygghet, og at vennene var til stede eller at de var en del av en større gruppe.

2.8.1.2 Kjønn og inkludering

En spansk studie tok for seg elevenes holdninger til kroppsøving der kjønn var en av variablene (Reina et al., 2019). Det var en tverrsnittundersøkelse med 976 elever fra 11-16 år som skulle besvare et spørreskjema. Her fant de blant annet at jenter hadde mer positive holdninger til inkludering av barn med funksjonshemming, enn gutter. Gutter var mer opptatt av å utføre den oppgaven de hadde fått udelt. I en norsk studie av tre ungdomsskolejenter med mangfoldig bakgrunn kom også kjønn opp som en faktor i en multietnisk kroppsøvingskontekst (Torjussen, 2021). Jentene følte seg marginalisert i undervisningen, i forhold til guttene. De fikk slengt negative kommentarer av flere gutter. Spesielt guttene hadde veldig høyt konkurranseinstinkt, og da var det vanskelig å samarbeide med dem.

2.8.1.3 Elevenes opplevelser av kroppsøvingsundervisningen

I en norsk studie av to ungdomsskoler, der en klasse ble undersøkt i dybden, ble det blant annet funnet at aktiviteter i lag var det elevenes generelt hadde mest positive erfaringer fra (Hovdal et al., 2021). Samtidig hadde elevene opplevd at noen av medelevene var egoistiske, og dette kunne påvirke aktiviteten negativt. Elevene i studien foreslo at læreren i starten av aktivitetene kunne snakke med elevene om at alle måtte gi fra seg ballen, og minne de på dette underveis i aktiviteten hvis det var elever som var ekskluderende. Det kom også frem at elevene ikke synes noe om andre elever sin eksklusive atferd, men at de enkelte ganger kunne gjøre det samme selv.

Det er studier som har sett på opplevelsene til elever i kroppsøvingsundervisning med konkurranse. Bernstein et al. (2011) gjennomførte en studie der de observerte kroppsøvingsundervisning og intervjuet elever om dere erfaringer med konkurranseaktiviteter. Datamateriale tar utgangspunkt i 24 elever fra 11-13 år, fra seks ulike

skoler. Funnene fra studien viser elever som er engstelig for en negativ atmosfære som kan være til stede når det er aktiviteter som konkurransepreget. De elevene som presterte høyt tok gjerne ballen med engang, dette var noe andre elever kunne mislike. Elever som presterte høyt og gjennomsnittlig koblet konkurranse opp mot ordet «fun». Lærerens tilrettelegging blir trukket frem som avgjørende i forhold til elevenes opplevelser og glede ved konkurranseaktivitet. Pedersen et al. (2009) har gjennomført en studie i en norsk kontekst der det er tatt utgangspunkt i 316 videregåendelever sine erfaringer med kroppsøving. Et av funnene peker på at elever som ikke deltar i konkurranseaktiviteter på fritiden har negative opplevelser med idrettsspesifikk undervisning.

3 Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for alle de metodiske avveiningene i forskningsprosessen. Jeg vil først starte med å gå inn på valg av forskningsdesign og metodisk tilnærming. Her inngår en beskrivelse av utvalget, konteksten og datainnsamlingsmetodene. Videre vil jeg beskrive metoden som er benyttet for å analysere datamaterialet. Avslutningsvis går jeg inn på forskningens verdi, der troverdighet, transparens og metodekritikk inngår, før jeg til slutt tar for meg etiske betraktninger.

3.1 Metodisk tilnærming

Målet med denne masteroppgaven er å få økt kunnskap om hvordan elever på fjerde trinn forstår og praktiserer inkludering i kroppsøving. Fokuset i forskningen er derfor på å få forståelse for et fenomen, fremfor en forklaring. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ nærstudie ettersom denne metoden kan benyttes for å få dyp innsikt i forståelsen av fenomener (Tjora, 2017, s. 24). Dette er en samfunnsvitenskapelig metode der jeg som forsker kan være tett på konteksten forskningen utføres i, samtidig som det åpner opp for en nær og åpen dialog mellom meg som forsker og elevene (Tjora, 2017, s. 24). Dette vurderes som helt nødvendig når jeg skal forsøke å få innsikt i elevenes praktisering og forståelse av inkludering. Metoden åpner også opp for mer spontanitet og tilpasning i situasjonen mellom forsker og deltager (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette vurderes som sentralt for å kunne utforme verktøyene som brukes i datainnsamlingen.

Når man skal gjennomføre forskning er det viktig å være bevisst på at det eksisterer ulike syn på hvordan vitenskapelig kunnskap om verden blir til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). En kvalitativ nærstudie som dette passer overens med et konstruktivistisk vitenskapssyn. I et slikt syn har man en oppfatning av at den sosiale virkeligheten ikke kan betraktes likt som den fysiske (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 28). Innen forskning kan dette gjøre at det ikke er en objektiv verden man utforsker, men heller flere virkeligheter som er skapt av oss mennesker (Høgheim, 2020, s. 22). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) er det fordi det i et slikt syn er vanskelig å skille mellom den som studerer, og det som blir studert. Dette betyr at den kunnskapen som kommer ut av denne studien er min oppfattelse av det jeg studerer

For å samle inn datamateriale har jeg valgt å benytte meg av observasjon av undervisning og intervju av elever. En kombinasjon av intervju og observasjon vil gi en mer helhetlig forståelse av problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-130). En kombinasjon av de to datainnsamlingsstrategiene vurderer jeg som nødvendig for å kunne besvare problemstillingen. Observasjonen kan bidra med innsikt i hvordan elevene praktiserer inkludering, samtidig som den kan bidra til å gi intervjuet retning. Gjennom observasjonen kan jeg få innsikt som gjør at jeg kan stille relevante spørsmål. Et eksempel kan vise dette. Underveis når jeg observerte så jeg at reglene påvirket deres inkludering. Jeg valgte derfor å spørre elevene i intervjuene om reglenes betydning for inkluderingen. På denne måten kunne intervjuene bidra til å utdype situasjoner fra undervisningen og gi innsikt i deres forståelser av inkludering. I avsnittene under vil utvalget og konteksten for studien utdypes nærmere, samt intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder.

3.2 Utvalg og kontekst

Når man gjennomfører forskning må man ta valg knyttet til hvem man ønsker å undersøke, og basert på denne gruppen må man gjøre et utvalg (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66). Dette handler om å velge ut noen i en større gruppe. I mitt prosjekt valgte jeg å se på fjerdeklasse elevens forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøving. Bakgrunnen for dette valget var det kompetansemålet som tilsa at elever som går ut av fjerdeklasse skal kunne inkludere andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etersom min praksislærer er en del av LAB-Ted prosjektet, der arbeid med masteroppgave er en sentral del, ønsket jeg å gjennomføre dette prosjektet i hans fjerdeklasser.

Forskningen ble utført på en stor byskole i Midt-Norge. Det var to lærere til stede i hver undervisningsøkt, og elevene var fra to forskjellige fjerdeklasser. Elevene er vant til å ha undervisning sammen. Til sammen var det rundt 45 elever i hver undervisningsøkt. Av disse hadde rundt halvparten av elevene fått foresatte til å skriftlig samtykke til at deres barn kunne delta i intervju. Datainnsamling er tidskrevende arbeid, og det var derfor nødvendig å finne et antall deltagere jeg hadde kapasitet til å intervju og observere alene. Jeg besluttet derfor å ha åtte fokuselever til sammen. Dette var et antall som kunne gi nok datamateriale, samtidig som jeg hadde kapasitet til å bearbeide alt datamaterialet i etterkant. Jeg valgte å fokusere på kun fire av fokuselevne i hver undervisningsøkt slik at jeg kunne observere disse til enhver tid. Disse fire elevene ble i etterkant intervjuet. Etter to undervisningsøkter byttet jeg til de fire siste fokuselevne, og gjennomførte disse ukene på samme måte som de foregående ukene.

For å velge de åtte fokuselevne måtte jeg og praksislærer gjøre et utvalg basert på fjerde klasseelevne som hadde levert inn samtykkeerklæringen til å delta i intervju. Jeg ansa et strategisk utvalg som hensiktsmessig ut ifra oppgavens problemstilling ettersom jeg ønsket et mangfold av elever. Når man gjør et strategisk utvalg velger man ut personer bevisst basert på visse kriterier som er knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Ved å benytte et strategisk utvalg kunne det oppnås et mangfoldig og rikt materiale, til tross for få fokuselever. To lærere som kjenner elevene godt bistod derfor til å velge ut elever fra begge kjønn som hadde ulike interesser, holdninger og ferdigheter i kroppsøving. De åtte fokuselevne ble delt i to tilfeldige grupper. Dette var det var ønskelig å fokusere på fire elever av gangen slik at jeg greide å ha et overblikk over disse til enhver tid. De fire første fokuselevne ble observert og intervjuet i de to første øktene, og de fire siste fokuselevne ble observert og intervjuet i de to siste øktene. Jeg observert før jeg gjennomførte intervjuene. Dette gjorde det mulig å stille spørsmål som fikk elevene til å sammenligne øktenes innhold knyttet til prinsippet om inkludering. Samtidig åpnet dette opp for at jeg kunne stille flere spørsmål om det var noe som trengtes klarere eller dypere innsikt i.

3.3 Undervisningsopplegg

Datainnsamlingen foregikk i fire uker der elevene hadde en undervisningsøkt hver uke som varte i en klokke time, ekskludert dusjing og skiftning. Det var jeg som hadde lagt opp alle undervisningsøktene disse fire ukene slik at jeg kunne styre målet og innholdet i hver økt. Det var elevenes vanlige lærere som instruerte og gjennomførte øktene. Alle øktene tok utgangspunkt i det samme læringsmålet, «delta aktivt i ulik aktivitet, og inkludere alle», men innholdet i undervisningen var ulik hver gang. I undervisningsøkt nummer en og tre var det aktiviteter som hadde fokus konkurranse. I undervisningsøkt nummer to og fire var det aktiviteter med fokus på konkurranse. Selv om undervisningsøktene hadde ulik vektlegging, var den didaktiske tilnærmingen lik i hver økt. Det var en induktiv tilnærming der elevene skulle prøve seg frem selv, for å så lære av dette og oppnå kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 25). Læreren var kun en tilrettelegger i øktene også var det opp til elevene hva slags regler dem ville ha internt i hver gruppe når de gjennomførte aktiviteten. En regel som for eksempel ble innført var at det ikke var lov å gå mer enn tre skritt når man hadde ballen. Hver undervisningsøkt startet med at læringsmålet ble presentert. Elevene fikk deretter enkelte refleksjonsspørsmål de skulle diskutere med en annen elev. Etter noen minutter med

diskusjonstid ble refleksjonsspørsmålene stilt i fellesskap. Dette var spørsmål knyttet til inkludering i undervisningsøkta som skulle gjennomføres.

Tabell 3.1: En oversikt over alle øktene

Økt nummer	1	2	3	4
Læringsmål	«Å inkludere alle i ulik aktivitet»			
Tematikk	Ballspill	Utvikle kroppslige bevegelser	Lek	Ballspill
Type aktiviteter	Konkurranse	Kreativitet og utforskning	Konkurranse	Kreativitet og Utforskning
Oppvarming	Ti-trekkeren	1.En gruppeaktivitet der elevene skal komme seg fra en side til en annen med et visst antall bein og armer 2. En gruppeaktivitet der elevene skal lage ulike bokstaver og tall av kroppen	Stiv heks	1.Sentre ball i grupper 2. Lille Per i midten
Hoveddel	Kongeball	En gruppeaktivitet der de skal lage en fortelling gjennom bevegelser med kroppen	Capture the flag	Hjørnefotball
Avslutning	Samtale om øktas innhold og mål	Gruppene viser fortellingen fra hoveddel	Samtale om øktas mål om innhold	Samtale om øktas innhold og mål

I første undervisningsøkt var temaet ballspill, og det var valgt aktiviteter som inneholdt konkurranseelementer. Som oppvarming hadde elevene «ti-trekkeren». Elevene ble derfor delt i seks lag, der to og to lag spilte mot hverandre. Målet var å få ti pasninger innad i laget uten at motstanderlaget fikk tak i ballen, eller at den gikk i bakken. Greide laget dette fikk de poeng, og laget med flest poeng vant. I undervisningsøktens hoveddel hadde elevene «kongeball». Elevene beholdt de samme lagene, og spilte mot det samme motstanderlaget. Gymsalen ble delt inn i tre ulike baner, hvor to og to lag spilte mot hverandre på. Hvert lag måtte utnevne en konge. Kongene ble plassert i hver sin ende av banen med en kjege som de hadde motsatt vei i hånden. Hullet i denne kjege var målet som de på laget skulle treffe. Laget som greide dette fikk poeng, og de med flest poeng når aktiviteten ble avsluttet vant. De øvrige reglene i spillet ble bestemt av elevene selv. Som avslutning ble elevene samlet i sirkel for å snakke om deres tanker rundt økta, knyttet til aktivitetene og læringsmålet.

I undervisningsøkt nummer to var temaet å utvikle kroppslige bevegelser. Aktivitetene tok utgangspunkt i elevenes kreativitet og utforskning. Dette ble tydeliggjort av læreren i starten av undervisningsøkta ved at elevene fikk beskjed om at det ikke var noe tidsbegrensning på oppgavene, og at de derfor kunne prøve seg frem til ulike løsninger. Oppvarmingen i denne økta var delt i to. I den første oppvarmingsøvelsen ble elevene delt i grupper på fem elever, og hver gruppe skulle bevege seg fra en side til en annen med et visst antall bein og armer. I oppvarmingsøvelse nummer to skulle elevene, sammen på gruppa, lage ulike bokstaver og tall med kroppen. Elevene hadde ingen tidsbegrensning på disse oppgavene. I øktas hoveddel skulle de samme gruppene fra oppvarmingen lage en fortelling gjennom bevegelser med kroppen. Etter 20 minutter skulle alle gruppene vise frem sin fortelling til de andre gruppene.

I den tredje undervisningsøkta var tematikken lek, og aktivitetene der inneholdt konkurranseelementer. Som oppvarming hadde elevene «stiv heks». Det var en konkurranse mellom de som var hekser og resten av elevene. Heksene skulle forsøke å ta alle de frie elevene, mens de frie elevene skulle unngå å bli tatt. Hvis elevene ble tatt måtte de stå med beina bredt slik at en annen elev kunne kripe igjennom og befri personen. I hoveddelen av økta skulle elevene ha «capture the flag». Elevene skulle løpe over på motstanderes side uten å bli tatt for å stjele til seg flagg. Laget med flest flagg vant leken. Som avslutning snakket elevene om målet med økta, og hvordan det fungerte i hver aktivitet.

I siste og fjerde undervisningsøkt var opprinnelig tematikken samarbeid utendørs, og med fokus på kreativitet og utforskning. På grunn av sykdom hos en av lærerne måtte denne økta

gjøres om kvelden i forveien. På grunn av usikkerhet rundt antall lærere ble det derfor besluttet å gjennomføre en undervisningsøkt som en lærer greide å gjennomføre alene. Det ble en undervisningsøkt hvor tematikken var ballspill, men med et fokus på kreativitet og utforsking. I oppvarmingen skulle elevene danne grupper på to og to. Gruppen skulle deretter sparke en ball mellom seg, og avstanden skulle justeres ut ifra gruppens ferdigheter. Elevene fikk beskjed om å utforske ulike måter de kunne sparke ballen på, for eksempel ved å sparke med høyre og venstre ben, og bruke innsiden og utsiden av benet. Etter litt tid skulle gruppene finne seg to andre grupper for å deretter ha «lille Per i midten». Her skulle de gjøre det samme som i forrige aktivitet, men med litt mer press i form av en som var lille Per. Denne personen skulle prøve å ta tak i ballen fra de andre elevene i gruppa. I siste aktivitet var det lagt opp til hjørnefotball, men med fokus på inkludering. Elevene fikk derfor beskjed i forkant av aktiviteten at de ble vurdert etter i hvilken grad de inkluderte de andre medspillerne. Som avslutning ble elevene samlet i en sirkel der de skulle snakke om aktiviteten og det overordnede læringsmålet.

3.4 Observasjon av undervisning

Ifølge Brottveit (2018, s. 98) er observasjon en datainnsamlingsmetode som ofte kombineres med intervju, og en slik kombinasjonen er valgt i denne studien. Det er gjennomført en åpen observasjon i undervisningsøktene, noe som betyr at jeg ikke hadde forhåndsdefinerte kategorier, men heller skrev ned egne tanker underveis i øktene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 54). Observasjonen hadde samtidig et tydelig fokus, noe Postholm og Jacobsen (2011, s.50) trekker frem som viktig under observasjonen. Underveis i observasjonen prøvde jeg å beskrive atferd og utsagn fra elevene som kunne si noe om samspillet mellom elevene. For å holde dette fokuset lagde jeg meg en observasjonsprotokoll til hver undervisningsøkt, da dette ble anbefalt av Brottveit (2018, s. 99). I protokollen skrev jeg ned stikkord i forkant som gikk på det jeg ønsket å fokusere på i hver økt. Fra første undervisningsøkt hadde jeg for eksempel skrevet ned i observasjonsprotokollen at jeg blant annet ville se på om alle på laget fikk ballen av medspillerne, kroppsspråket til elevene, hvilke regler de la til eller fjernet, og reaksjoner på laginndelingen. Fokuset i observasjonen var på de elevene som hadde blitt plukket ut gjennom et strategisk utvalg. Jeg hadde da mulighet til å observere disse elevene til enhver tid gjennom øktene, det hjalp meg til å holde et fokus. Samtidig observerte jeg enkelte ganger interessante momenter fra andre elever enn fokuselevene, og dette valgte jeg å inkludere i datamateriale. Deler av datamateriale fra observasjonen er derfor fra de andre 15 elevene som hadde skrevet

under og levert samtykkeerklæringen. Det var en kjent observasjon slik at alle elevene som deltok i øktene var informert om at det foregikk observasjon i disse fire undervisningsøktene.

Det finnes flere ulike former for observasjon, og i et slikt prosjekt kunne det vært hensiktsmessig å ha det Brottveit (2018, s. 98-100) kaller en passivt deltagende observasjonsrolle. På denne måten kunne man stilt spørsmål til elevene underveis i økta, samtidig som man ikke er en del av aktivitetene. Men fordi ikke alle foresatte hadde skrevet under samtykkeerklæringen, så valgte jeg å ta en rolle som Brottveit (2018, s. 98-100) omtaler som ikke deltagende observatør. Dette var for å ikke forstyrre den ordinære undervisningen. Jeg valgte å observere fire undervisningsøkter slik at jeg kunne få godt med observasjoner samtidig som jeg hadde nok tid til å bearbeide alt datamateriale i etterkant.

Brottveit (2018, s. 99) kommer med en rekke tips til observasjon som jeg har valgt å følge. I forkant av observasjonen var jeg på observasjonsarenaen for å få oversikt over arealet og forholdene jeg skulle observere i. I etterkant av hver undervisningsøkt satt jeg meg ned for å gå igjennom notatene slik at jeg kunne bearbeide notatene og inntrykkene. Dette var for å utdype notatene og observasjonene ytterligere slik at jeg hadde tydelige og detaljerte beskrivelser å arbeide med i etterkant når datamaterialet skulle analyseres.

3.5 Kvalitativt forskningsintervju

Etter hver observasjonsøkt ble det gjennomført forskningsintervjuer. Intervju som datainnsamlingsmetode er ofte benyttet i forskningsprosjekter der problemstillingen bruker spørreordet «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). I mitt prosjekt gir intervjuet meg kunnskaper om hvordan fjerdeklasseelevene forstår inkludering i kroppsøving ved jeg får snakket med elevene om deres perspektiver knyttet til inkludering som prinsipp. Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervjuer med elevene. Dette er fordi fokusgruppeintervjuer kan føre til at elever påvirkes av andre elevers utsagn og farges av det (Eide & Winger, 2003, s. 69). Dette var noe jeg ville unngå fordi jeg ønsket å få kunnskap om hver enkelt elev sin forståelse. Når intervju benyttes som datainnsamlingsmetode gjennomføres ikke intervjuene med utgangspunkt i en trinnvis metode man skal følge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35-36). Det finnes mange ulike former for forskningsintervju. Videre vil jeg derfor gå inn på de valgene jeg har gjort underveis i prosessen fra utformingen av intervjuguidene til gjennomføring av intervjuene.

3.5.1 Utforming av intervjuguide

Intervju kan kategoriseres ut ifra grad av strukturering. Følger man Postholm og Jacobsen (2018, s. 73) sin kategorisering av intervjuer strekker kategoriseringen seg fra de fullstendig ustrukturerte til de sterkt strukturerte. De intervjuene som ble gjennomført i dette prosjektet befinner seg midt på denne skalaen; det halvstrukturerte intervjuet. Med en slik strukturering kunne jeg ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 75) ha noen spørsmål klare i forkant, samtidig som jeg kunne gå videre inn på interessante og relevante tematikker som dukket opp underveis i intervjusituasjonen. I tillegg til at jeg kunne bruke observasjonen inn i intervjuene. Eide og Winger (2003, s. 62-63) anbefaler en slik struktur når man skal intervju barn fordi strukturen gjør at man kan ha visse rammer samtidig som man åpner opp for elevenes refleksjon.

Det ble laget en intervjuguide for hver uke. Dette ble gjort ved at jeg i forkant av observasjonen og intervjuene skrev ned noen spørsmål som jeg så for meg kunne være relevante. I etterkant av observasjonen så jeg gjennom spørsmålene jeg hadde skrevet ned i forkant og supplerte med interessante tematikker og spørsmål som hadde dukket opp under observasjonen. Det var denne prosessen som dannet grunnlaget for hver intervjuguide. Underveis i intervjuene dukket det også opp tematikker som var interessante å diskutere med flere av deltagerne, og disse ble derfor inkludert i de neste intervjuene.

I intervjuguiden ønsket jeg å ha spørsmål som både gjorde at jeg fikk innblikk i elevene sine forståelser av inkludering i kroppsøving, og noen spørsmål som gikk på deres praktisering av inkludering i kroppsøving. Jeg valgte å starte med noen spørsmål som var åpne for å så fortsette med mer presise spørsmål. Dette er en strukturering som blir trukket frem av Eide og Winger (2003, s.77-80) når man skal intervju barn. Jeg valgte derfor å starte med å spørre elevene om hva de tenker inkludering i kroppsøving handler om. Videre spurte jeg om de kunne fortelle om en gang de følte seg inkludert. Videre gikk jeg over på mer presise spørsmål som for eksempel hvem de tenker har ansvar for inkluderingen i kroppsøvingsundervisningen. Videre forsøkte jeg å ha varierende spørsmål knyttet til inkludering i kroppsøving slik at jeg kunne få økt kunnskap om dere forståelse og praktisering av inkludering.

3.5.2 Gjennomføring av intervju og transkripsjon

I utgangspunktet skulle jeg intervjuer åtte fokuselever, to ganger. På grunn av covid-19 fikk jeg kun intervjuet fire av elevene to ganger på grunn av sykdom hos flere av elevene. Elevene som var syke ble derfor erstattet med andre informanter på intervju nummer to. Til sammen intervjuet jeg derfor 12 elever, der fire ble intervjuet to ganger. Alle intervjuene ble gjennomført i timen etter kroppsøvingsøkta slik at innholdet i undervisningsøkta fortsatt var relativt ferskt i minne. Samtidig hadde jeg litt tid til å ferdigstille intervjuguiden etter observasjonen fordi elevene hadde lunsj mellom disse øktene. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en lydopptaker slik at jeg kunne konsentrere meg om kun intervjuene, og at alt ble korrekt gjengitt i etterkant med pauser og ordbruk. Dette er momenter som Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) trekker frem som fordeler ved å bruke lydopptaker under intervju. Lengden på intervjuene varierte fra åtte til femten minutter, med et gjennomsnitt på ti minutter. Variasjonen på lengden av intervjuene skyldes at noen svarte mye på hvert spørsmål, mens andre svarte kortere, eller ikke svarte på enkelte spørsmål.

Eide og Winger (2003) trekker frem det å skape trygghet som viktig når en skal gjennomføre intervju med barn. Dette var også fokus i mitt prosjekt. Noen måneder i forkant av datainnsamlingen var jeg praksis i de klassene som datainnsamlingen skulle foregå. Elevene viste derfor hvem jeg var, og de ble i forkant informert om at det var jeg som skulle gjennomføre intervjuene og observere undervisningen. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene i et av klasserommene til elevene, da Eide og Winger (2003) anbefaler å bruke barnas miljøer underveis i datainnsamlingen. I forkant av intervjuene fikk læreren informasjon om hvilke elever jeg ville intervjuer slik at læreren kunne forberede elevene og spørre de om de ønsket å delta.

I starten av hvert intervju valgte jeg å følge Eide og Winger (2003, s. 76-77) sine råd om oppstart av intervju med elever. Disse rådene innebar å fortelle elevene om hvordan intervjuet skulle foregå, hva jeg forventet at eleven skulle gjøre, temaet for intervjuet og hva jeg skulle med de elevene sa. I tillegg informerte jeg om at det var deres tanker jeg ønsket å få innsikt og at det derfor ikke var noe riktig eller galt svar, samt at elevene når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Jeg avsluttet hvert intervju med å takke elevene for at de ville dele sine tanker med meg. Jeg opplevde det å intervjuer barn som nytt og krevende da jeg enkelte ganger måtte gjøre om på spørsmålene underveis for at elevene skulle forstå innholdet, eller at jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål for å få utdypende svar om tematikken. Samtidig ble

dette lettere, jo flere intervjuer jeg gjennomførte. Jeg var derfor glad for at jeg hadde mulighet til å gjennomføre intervjuene i fire omganger slik at jeg kunne justere intervjuguiden for hver gang, ut ifra hva jeg trengte mer innsikt i.

Når intervjuene var ferdig startet jobben med å transkribere alle lydopptakene slik at de kunne brukes i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Lydopptakene transkriberte jeg rett etter ukas intervjuer slik at de var ferskt i minne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207-208) legger også vekt på at må man velge seg ut noen strategier for hvordan man ønsker å transkribere slik at man benytter samme strategi over hele datamaterialet. Med min problemstilling som utgangspunkt valgte jeg å transkribere intervjuene ordrett. Dette var fordi alt elevene sa kunne ha betydning for studien. I tillegg valgte jeg å notere andre hendelser som kunne ha betydning for problemstillingen i parentes. For eksempel valgte jeg å notere ned de gangene elevene brukte lang tid på å svare. Rett etter intervjuene transkriberte jeg datamaterialet. Å transkribere datamateriale etter hver uke gjorde at jeg allerede kunne danne meg noen tanker om materialet. Dette kaller Kvale & Brinkmann, (2015, s. 207) en tidlig analyse av datamateriale. Dette gjorde at det dukket opp flere spørsmål, og disse hadde jeg mulighet til å stille elevene uka etter. Videre i teksten vil det gås inn på analysen av datamaterialet. Dette var noe som skjedde i etterkant av datainnsamling og transkribering.

3.6 Analysemetode

Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 101) er analyse noe som skjer gjennom hele forskningsprosessen. Underveis i forskningsprosessen har jeg blant annet skrevet ned tanker som har slått meg når jeg har arbeidet med datamateriale. Disse har jeg skrevet i et eget dokument, kalt «tidlig analyse». Etter at datamateriale var samlet inn og transkribert startet den mer systematiske analysen. Jeg har valgt å gjennomføre en form for konstant komparativ analyse som er inspirert av Nilssen (2012). Jeg valgte denne metoden fordi jeg anså den som hensiktsmessig ut fra det jeg ønsket å undersøke i mitt prosjekt. Konstant komparativ metode bygger på Glaser og Strauss (1967, s. 1-20) sin «grounded theory», og ut ifra denne teorien har de utviklet den konstant komparative analysemetoden (Glaser & Strauss, 1967, s. 101-116). Det er denne Nilssen (2012) har latt seg inspirere av. Ifølge Nilssen (2012, s.79) er tilnærmingen induktiv ved at man ikke har noen forhåndsdefinerte kategorier. I en slik metode har man ikke noen tanker om hva man skal lete etter i datamaterialet, man forsøker heller å se om man kan finne noen mønster i det (Nilssen, 2012, s. 78-100). Dette kan gjøres ved å stille spørsmål til datamaterialet man har innhentet. Et virkemiddel som kan tas i bruk ved en slik

prosess er flip-flop teknikken. Dette vil behandles nærmere i de neste avsnittene, hvor jeg vil forklare metoden og min analyseprosess nærmere.

3.6.1 Åpen koding

Jeg valgte å analysere datamateriale fra intervjuene og observasjonen hver for seg med å benytte den den konstant komparative analysemetoden (Nilssen, 2012). Jeg analyserte meg først ferdig med datamateriale fra intervjuene, før jeg tok for meg observasjonene.

Rekkefølgen de ble analysert i var helt tilfeldig da jeg ifølge Nilssen (2012, s. 78) uansett måtte forsøke å gå inn i hvert materiale med et åpent sinn. Det første steget jeg startet med var en åpen koding (Nilssen, 2012, s. 78-85). Her handler det om å få et stort datamateriale ned i mindre og forståelige enheter. En må da prøve å identifisere kjerneinnholdet i datamaterialet. Da jeg startet, var datamaterialet sortert etter hvilken dato de var gjennomført. Jeg valgte å gjøre om på dette slik at jeg heller sorterte intervjuene etter hver enkel elev. Tanken bak dette valget var å skape en åpen holdning til hva datamaterialet forteller meg, slik Nilssen (2012, s. 78) påpeker. Jeg så for meg at det kunne vært vanskelig å se helheten i materialet hvis jeg hadde tatt for meg svarene uke for uke fordi det kunne vært lett for å kun sammenlignet svarene til elevene på hvert enkelt spørsmål. Datamaterialet fra observasjonene valgte jeg å sortere undervisningsøkt for undervisningsøkt.

Da datamaterialet var sortert gikk jeg gjennom alle intervjuene fra hver enkelt elev. Jeg tok for meg setning for setning, og satt et navn for innholdet. Dette var navn som beskrev setningen. Jeg har valgt å ta med et utsagn fra en elev som eksempel på hvordan jeg gjorde dette. På et spørsmål om noe skulle vært gjort annerledes svarte eleven, «kunne kanskje hatt litt flere regler». På dette utsagnet valgte jeg å sette navnet «regler» ettersom innholdet i den var knyttet til reglene i aktiviteten. I tillegg til å sette navn på alle setningene stilte jeg meg spørsmål underveis i materialet. Fant jeg noe interessant som kunne ha verdi for problemstillingen markerte jeg dette i gult. Et eksempel på et slikt spørsmål var, hvorfor har eleven brukt ordet alene? Skjer det flere ganger i intervjuet eller i tidligere intervjuer?

Jeg streket også under ord som var gjentatt flere ganger og hos flere elever. Det hendte flere ganger at det dukket opp enten nye navn, interessante momenter eller gjentakende ord. I slike tilfeller valgte jeg å gå gjennom materialet på nytt for å se om de nye momentene også fantes tidligere. Underveis i materialet så jeg plutselig at «å sentre» og «å være med i leken» var mye gjentatt. Jeg valgte derfor å gå tilbake til de første dokumentene jeg analyserte for å se

om disse ordene også var synlig her. Å gå nøye gjennom flere ganger er en viktig del fordi det er i denne delen man velger ut hva som er data og ikke (Nilssen, 2012, s. 84). Uten en slik gjennomtenkt og nøye gjennomgang kan man komme i en situasjoner der de endelige kategoriene ikke representerer hele datamaterialet. Den samme prosessen som er beskrevet over med intervjumaterialet, ble gjort med observasjonene. Når hele datamaterialet var gjennomgått gikk jeg over i fase nummer to som er utvikling av kategorier.

3.6.2 Fra koder til kategorier

I fase i to i konstant komparativ analyse handler det om å få materialet til mindre og mer meningsbaserte enheter (Nilssen, 2012, s. 85-100). Man skal da se etter mønstre i kodene, og se om det kan være noen sammenhenger mellom dem. Målet er å komme frem til et fåtall av kategorier som kan beskrive hele datamateriale (Nilssen, 2012, s. 78). Samtidig påpeker Nilssen (2012, s. 85-86) at det er viktig at kategoriene fra intervjuene ikke bare er svarene på de ulike spørsmålene som ble stilt. For å starte denne delen av analysen valgte jeg å plassere alle kodene fra steg en inn i et samlet dokument etter navn, der alle kodene ble plassert under riktig navn. På den måten fikk jeg et mer oversiktlig materiale å arbeide ut ifra. Underveis når jeg så etter mønstre og sammenhenger mellom kategoriene benyttet jeg meg av flip-flop teknikken (Corbin & Strauss, 2008, s. 79-80). Dette handler om å snu opp og ned på datamaterialet, og se det fra andre perspektiver. Et eksempel på dette kan være hvis man observerer at elevene trekkes mot det biologiske kjønn de tilhører så skulle man med denne teknikken spurt seg selv, er det i noen situasjoner man ikke gjør det? På denne måten snur man opp ned på materialet slik at man kan se det fra en annen side.

Etter å ha sett etter mønster og sammenlignet alle kodene så jeg at det var enkelte momenter som gikk igjen i datamaterialet, og som kunne slås sammen til en overordnet kategori. Jeg valgte derfor å skrive ned disse som foreløpige kategorier for å så gå gjennom datamateriale på nytt. Jeg sjekket da om de kategoriene jeg hadde kommet frem til representerte datamateriale som helhet. Etter denne gjennomgangen ble kategorinavnene beholdt, mens innholdet i noen av dem ble utvidet. Dette var fordi flere utsagn og temaer passet inn under den aktuelle kategorien. Fra datamateriale til intervjuene sitter jeg igjen med tre kategorier. Disse er, «et krevende begrep», «å være en del av leken», og «undervisningsrammene gjør det lettere eller vanskeligere». Analyseprosessen til observasjonene foregikk på samme måte som intervjuene, og jeg sitter igjen med fire kategorier fra analysen av observasjonsmaterialet. Disse er, «inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne», «inkluderer i større grad eget

kjønn, «reglene påvirker inkluderingen», og «atferd som hindrer inkludering». Under har jeg laget en tabell som viser alle syv kategoriene. I tillegg har jeg valgt å ta med et eksempel for hver kategori for å vise hva jeg eksempelvis legger i de ulike kategoriene.

Tabell 3.2: Oversikt over alle kategoriene

Kategorier fra observasjon	Kategorier fra intervju
<p>Inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne</p> <p><i>I «kongeball» var det en av elevene som fikk tak i ballen fort. Denne eleven valgte i denne situasjonen å løpe rett mot mål for å score, uten å inkludere noen av de andre elevene på banen.</i></p>	<p>Et krevende begrep</p> <p><i>Omtrent halvparten av elevene sa at inkludering er et vanskelig begrep. Dette kom frem da jeg direkte spurte elevene om de syntes det var lett, greit eller vanskelig. Den andre halvparten av elevene syntes begrepet var lett. Samtidig kunne flere av elevenes kroppsspråk tyde på at det var en viss usikkerhet rundt begrepet.</i></p>
<p>Inkluderer i større grad eget kjønn</p> <p><i>I «kongeball» og «ti-trekkeren» var det flere av jentene som ikke ble inkludert av guttene. Dette var til tross for at mange av de viste signaler om at de var «ledig», og ønsket å få ballen.</i></p>	<p>Å være en del av leken</p> <p><i>Da elevene fikk spørsmål om hva inkludering i kroppsøving handlet om svarte flertallet av elevene slik som sitatene til Henriette og Jonas, «å være med i leken» eller «å ta med andre i leken».</i></p>
<p>Reglene påvirker inkluderingen</p> <p><i>Det var flere av lagene som ble enige om å innføre at ballen skulle være innom alle på laget før man fikk poeng. På en bane gjorde dette at elevene hele tiden jobbet mot å få ballen sendt til alle slik at de kunne få poeng. På en annen bane var det derimot tre elever som valgte å dekke opp en av</i></p>	<p>Undervisningsrammene gjør det lettere eller vanskeligere</p> <p><i>I analysen av intervjuene kom det frem at undervisningsrammene påvirker elevenes inkludering. Noen av rammene gjør det lettere for elevene å inkludere, mens andre gjør det vanskeligere.</i></p>

<p><i>spillerne slik at motstanderlaget slet med å få ballen innom alle på laget.</i></p>	
<p>Atferd som hindrer inkludering</p> <p><i>I flere undervisningsøkter var det elever som av en eller annen grunn ikke viste interesse for aktiviteten som foregikk. Dette ble synlig gjennom elevenes kroppsspråk og atferd. Disse elevene brukte ikke blikket til å vise interesse for aktiviteten, og de tok ofte litt avstand til det som skjedde.</i></p>	

3.7 Forskningens verdi

I all forskning er det spørsmål knyttet til forskningens kvalitet. I denne delen vil det redegjøres for, og diskutere forskningens kvalitet opp imot begrepene troverdighet og transparens. Etter dette trekkes en generell kritikk av metoden frem. Troverdighet handler om hvor pålitelig undersøkelsens data er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). I denne sammenheng er forholdet mellom forsker og deltagerne i studien relevant å trekke frem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). I et intervju med en voksen og en elev kan det fort skje at elevene tilpasser seg innholdet som de tror forsker vil høre. Jeg valgte derfor å starte hvert intervju med å fortelle elevene at de måtte si det de tenkte og at det ikke var et noe som var rett eller galt. Jeg fortalte at jeg kun ønsket å høre deres tanker. Fra forskers side opplevde jeg at flertallet sa det de følte og tenkte, men det var også situasjoner der jeg følte at noen elever tilpasset innholdet etter det de trodde jeg ville høre. Dette var erfaringer jeg gjorde underveis i intervjuet, og en semistrukturert intervjuguide gjorde at jeg i disse situasjonene kunne forsøke å vinkle spørsmålet på andre måter. Dette erfarte jeg at hjelp i enkelte situasjoner, og at jeg med en annen vinkling fikk innsikt i elevenes faktiske tanker. Elevene snakket i disse situasjonene mer rundt tematikken enn i de foregående spørsmålene, og trakk frem eksempler fra ulike undervisningsøkter.

Elevene har hatt om inkludering tidligere i skolegangen så dette er et begrep de har kunnskaper om. Samtidig er dette et prinsipp og en tematikk som de har hatt i mange andre

settinger enn kroppsøving. Dette kan ha hatt betydning, og gjør at en ikke kan se svarene isolert i fra kroppsøvingsfaget. De fikk i tillegg informasjon om hva forskningen skulle omhandle i informasjonsskrivet. Dette ble gjort for å holde meg til det etiske prinsippet om informert samtykke (NESH, 2021). At elevene var kjent med tematikken før intervjuene kan ha påvirket resultatene. Hvis spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet har vært tatt opp i elevenes hjem kan dette ha påvirket elevenes forståelse av begrepet før datainnsamlingen.

Utvalget i studien kan ha betydning for forskningens verdi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226-227). For å få en dybdeforståelse for det jeg undersøker måtte jeg velge ut noen fokuselever å ta utgangspunkt i. Det er derfor et lite utvalg elever, og dette gjør at jeg ikke greier å si noe mer enn akkurat denne konteksten. Resultatene kan med det ikke generaliseres, noe som er sentralt å ta stilling til i forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Samtidig vil det at jeg er detaljert i min metodedel gjøre at de som leser forskningen får en forståelse for konteksten og hvordan forskningen er gjennomført. Leseren kan ut ifra dette gjøre en vurdering på kunnskapen jeg bringer frem gjennom mitt prosjekt, og deretter avgjøre dens gyldighet for egen kontekst. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 227) kan elevene som er en del av utvalget påvirke studiens resultater. Studien min er kun basert på halvparten av de elevene der foresatte hadde skrevet under samtykkeerklæringen. Det er derfor både elever som hadde skrevet under som ikke er med i utvalget, og elevene der foresatte ikke samtykket. Hadde disse elevene vært med kunne dette ha påvirket resultatene. Det kan for eksempel være elever som ikke ønsket å delta fordi de har negative erfaringer med tematikken. Dette kunne gjort at resultatene annerledes.

Som forsker er det vanskelig å være helt objektiv, noe som heller ikke er et mål i seg selv. Det er heller viktig å reflektere over forskerens egen påvirkning (Tjora, 2017, s. 224). I forkant av forskningen var jeg bevisst på at jeg kunne ha påvirkning på forskningen, og jeg gjorde derfor flere grep for å minske egen subjektivitet. Thagaard (2018, s. 190) trekker frem utfordringen som kan være til stede når en er kjent med konteksten man studerer i fra før. I en slik situasjon mener hun at det kan være lett for å bare gjenkjenne egen forståelse, og ikke se nyansene i det man studerer. Jeg forsøkte derfor å utforme åpne spørsmål slik at de ikke ble førende for elevenes svar. Samtidig erfarte jeg at de åpne spørsmålene gjorde det vanskelig for elevene å svare, og jeg måtte derfor spørre mer spesifikk underveis. For eksempel gikk jeg fra å spørre om «hvilke tanker har du rundt inkludering i kroppsøving?», til «hva er inkludering i kroppsøving?» og «hvordan kan man inkludere i kroppsøving?». Jeg valgte også å ikke

bekreftede eller avkreftede det elevene så slik at jeg ikke skulle påvirke de i noen retning. Slik jeg har forklart i «analysemetode», forsøkte jeg å ha en åpen holdning til hva datamateriale ville fortelle meg i analysen slik at egne erfaringer og kunnskaper ikke skulle påvirke analysen. Dette var noe Nilssen (2012, s. 78) påpekte var viktig i en analyseprosess.

Transparens er et viktig krav man må forsøke å oppnå i kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 248-250). Dette handler om hvor vidt man greier å formidle hvordan man har gått frem i presentasjonen av studien slik at en leser kan kunne vurdere forskningens kvalitet. Jeg har derfor valgt å gi en detaljert og nøye beskrivelse av hvordan forskningen er gjennomført metodisk. Underveis i disse beskrivelsene har jeg valgt å ha med eksempler slik at den som leser kan få innsikt i hva jeg har tenkt, og hvordan. Jeg har også inkludert endringer som har skjedd underveis i forskningsprosessen slik at hele forskningsprosessen er synlig for leser. I presentasjonen av funnene har jeg også valgt å ha med ulike sitater fra intervjuene som beskriver innholdet i funnene. Jeg har også benyttet fiktive navn i presentasjonen av funnene slik at det skal være anonymt samtidig som leseren får se hvordan jeg har benyttet empirien, slik Tjora (2017, s. 250) anbefaler for å øke transparensen. I presentasjonen av funnene fra observasjonene, har jeg økt transparensen ved å ta med eksempelsituasjoner som beskriver innholdet i funnene. På denne måten kan den som leser forstå hvordan jeg har tolket det jeg har sett og hørt (Tjora, 2017, s. 249).

Forskningen er gjennomført basert på grundige og gjennomtenkte valg, samtidig er det viktig å påpeke eventuelle svakheter som kan være ved forskningen. På grunn av Covid19 pandemien var det mye sykdom på trinnet da jeg gjennomførte datainnsamlingen. Dette gjorde at jeg ikke fikk intervjuet alle de åtte elevene to ganger slik som planlagt. Fire av elevene fikk jeg intervjuet to ganger, mens de som var syke valgte jeg å erstatte med andre tilfeldige elever fra klassene. Dette var for å få nok innsikt i tematikken. En annen svakhet ved studien er knyttet til det at jeg ikke tok videoobservasjon av undervisningen, men heller observerte alene ved hjelp av utvalgte fokuselever. En videoobservasjon hadde vært gunstig for å få oversikt over alt, men i praksis var dette vanskelig å gjennomføre på grunn av samtykkeerklæringen som alle måtte skrive under for å kunne ta video av undervisningen.

Behovet for samtykkeerklæring gjorde at jeg valgte å ikke være passivt deltagende observatør. Dette kunne vært hensiktsmessig for å kunne stille elevene spørsmål underveis når hendelsene oppsto, men jeg følte at det ikke var riktig å forstyrre undervisningen når ikke alle elevene hadde skrevet under samtykkeerklæringen. Jeg stilte elevene spørsmål fra

undervisningen i intervjuene i etterkant, men erfarte samtidig at flere elever synes det var vanskelig å huske situasjonene jeg henviste til. Det er også en svakhet i at den ene undervisningsøkten ble endret rett i forkant av økta på grunn av sykdom. I det nye opplegget var det ikke like mye fokus på utforskning og kreativitet som i det opprinnelige.

3.8 Forskningsetiske betraktninger

Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt må man forholde seg til en rekke etiske prinsipper. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, er en komité som ble opprettet i 1990 for å utvikle og ivareta forskningsetiske retningslinjer innenfor fagområdene, samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2021). I de neste avsnittene vil de mest sentrale prinsippene for dette prosjektet trekkes frem.

Forskeren har alltid ansvaret for å handle i tråd med retningslinjene og det som er forsvarlig (NESH, 2021). Et viktig prinsipp man må forholde seg til som forsker er å respektere deltagerens menneskeverd, ivareta deres integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021). Dette gjøres blant annet ved å informere og innhente samtykke av alle deltagere i prosjektet. Prosjektet er meldt og vurdert av NSD (se vedlegg nummer en), som konkluderte med at prosjektet er i tråd med regler for personvern. Etter jeg fikk tilbake vurderingen av NSD, sendte jeg ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring til elevene. Disse måtte tas med hjem til foresatte for en underskrift om de ønsket å delta. Dette var fordi elevene ikke var fylt 15 år. Et viktig prinsipp som ble beskrevet i informasjonsskrivet var at deltagelsen var frivilling. I tillegg til samtykkeerklæringen valgte jeg å spørre alle elevene før intervjuet startet om de ønsket å delta. Jeg informerte i tillegg om at de når som helst kunne trekke seg sin deltagelse, både underveis i intervjuet, men også i etterkant. Jeg fikk inn underskrift av rundt halvparten av elevene, og det er kun disse elevene datamateriale tar utgangspunkt i.

Et annet viktig prinsipp jeg har måtte forholde meg til under hele prosessen er knyttet til konfidensialitet og taushetsplikt (NESH, 2021). Gjennom informasjonsskrivet informerte jeg om deltagerens krav til at opplysninger skal bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at informasjonen jeg får underveis skal behandles fortrolig. Samtidig har jeg som forsker forholdt meg til taushetsplikten jeg har. Jeg har derfor tatt opp alle intervjuene med en lydopptaker, og deretter transkribert og slettet lydfilene.

Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt må personen som utfører forskningen forholde seg til forskningsetisk hensyn under hele forskningsprosessen (NESH, 2021). Dette handler

om at deltagerne ikke skal bli utsatt for risiko for skade eller belastning ved å delta. Når intervjuene skulle gjennomføres valgte jeg derfor å unngå spørsmål om deres følelse av å være inkludert eller ikke. Dette var for å ikke støte bort temaer som kunne være vanskelig for enkelte elever. Jeg hadde også fokus på å være støttende og anerkjennende underveis i intervjuene slik at konteksten skulle oppleves som trygt for elevene.

4 Resultater

I denne delen vil jeg presentere forskningens resultater. Etter å ha gjennomført en konstant komparativ analyse har jeg kommet frem til syv kategorier som beskriver datamaterialet, fire kategorier fra observasjonene og tre fra intervjuene. Jeg har valgt å presentere kategoriene fra observasjon og intervju hver for seg, for deretter å se de opp mot hverandre i oppgavens diskusjonsdel. På denne måten unngår jeg at viktige poeng forsvinner fra resultatene ved å eventuelt skulle utvikle nye kategorier basert på både intervjuene og observasjonene. Videre i teksten vil jeg først presentere resultatene fra observasjonen, før jeg deretter presenterer resultatene fra intervjuene.

4.1 Funn fra observasjon

Etter analysen av observasjonene fant jeg fire kategorier som representerte datamaterialet. Disse var «inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne», «inkluderer i større grad eget kjønn», «reglene påvirker inkluderingen» og «atferd som hindrer inkludering». Videre vil jeg beskrive alle kategoriene hver for seg.

4.1.1 Inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne

Analyse av observasjonene fra alle øktene viser tydelig at elevene inkluderer i mindre grad de gangene de oppfatter at aktiviteten handler om å vinne. Læringsmålet for alle øktene var «å delta aktivt i ulik aktivitet, og inkludere alle», men i enkelte aktiviteter observerte jeg at det var viktigere å vinne, enn å inkludere alle medspillerne. Dette ble tydelig gjennom atferden til elevene. I de aktivitetene der elevene skulle treffe et mål for å få poeng, så observerte jeg at blikket til elevene var mer rettet mot mål, enn på medspillerne som sto rundt. Gjentatte ganger var det elever som valgte å løpe opp mot mål for å score, uten å inkludere andre medspillere. Dette skjedde selv i de situasjonene der det var medelever som sto godt plassert til å treffe mål. Eksempler fra konkrete aktiviteter kan illustrere dette. Da elevene hadde «kongeball» var det blant annet en av elevene som fikk tak i ballen raskt. Denne eleven valgte å løpe rett opp til mål for å score, uten å inkludere andre enn kongen og seg selv. I «ti-trekkeren» var det flere av elevene som kastet ballen tilbake til den de fikk den av, istedenfor å kaste til de andre medspillerne. Dette hjalp laget til å få poeng, da en slik strategi gikk raskere enn å sende til

flere på laget. Jeg observerte misnøye i flere av elevenes ansiktsuttrykk i etterkant av slike hendelser. Et av lagene foreslo i etterkant av en slik hendelse å ha en regel som sa at det ikke var lov å sende tilbake til den man fikk ballen av, noe flertallet av elevene var enige i. Da aktiviteten ble avsluttet var det flere av jentene som uttrykte en misnøye til lærerne over mangelfull inkludering på laget.

Da elevene hadde «hjørnefotball» sa læreren at fokuset var på inkludering, og at de ble vurdert etter grad av inkludering av de andre medspillerne. Læreren ropte i tillegg ut til elevene underveis at de måtte huske å inkludere alle fordi det var læringsmålet. Ut ifra observasjonen var det derimot lite tegn til inkludering fra elevenes side. Elevene som hadde mye kompetanse i fotball fikk overtaket, og de fokuserte på å få ballen fortrest mulig i mål. I en av omgangene tok det ti sekunder fra omgangen startet, til ballen var i mål. Under store deler av aktiviteten sto halvparten av elevene kun på banen og så på de elevene som hadde ballen. Etter cirka ti minutter med aktivt spill spurte læreren, «hvilke regler skal vi ha for at alle elevene skal få være med?». En av elevene foreslo at de kunne ha fem pasninger innad i laget før det ble mål. Forslaget ble nedstemt av elever som ropte ut at de var uenig. Dette var de samme elevene som fikk overtaket i starten av spillet. I denne økta kom det derfor tydelig frem at det å vinne var viktigst for flere av elevene.

I økt nummer to sa læreren til elevene at de skulle legge vekt på kreativitet og utforskning når de skulle løse oppgavene. Elevene fikk også beskjed om at de ikke hadde noe tidsbegrensning på oppvarmingsøvelsene. I aktiviteten der elevene skulle justere antall bein og armer observerte jeg at det var mer inkludering av alle elever, enn i de andre øktene. Det samme gjaldt også i aktiviteten der elevene skulle lage ulike tall og bokstaver. Det var ulikt hvordan gruppene løste oppgavene og hvor lang tid de brukte, men inkluderingen og deltagelsen var vesentlig bedre i begge disse aktivitetene. I siste aktivitet der hver gruppe skulle lage en fortelling så var det to elever som gikk fra gruppen sin for å spille basket, og flere ganger valgte gruppa å hente disse elevene. I intervjuet jeg hadde med Josefine valgte jeg å spørre om hva som skjedde, og hun svarte at de hadde valgt å hente elevene slik at alle på gruppa skulle være med i planleggingen av fortellingen. Hun mente at hvis alle var med i planleggingsprosessen kunne det øke motivasjonen for aktiviteten til hele gruppa.

4.1.2 Inkluderer i større grad eget kjønn

Et gjentakende mønster i de fire undervisningsøktene er at elevene inkluderer i større grad eget kjønn. I alle aktivitetene som innebar pasninger med ball så sentret elevene oftere til medelever av samme kjønn, enn andre. I «kongeball» var det for eksempel tre gutter som kun sendte til hverandre og ikke andre medspillere. I «ti-trekkeren» kastet oftest jenter til andre jenter, og den samme tendensen så jeg også hos guttene. I «capture the flag» observerte jeg at guttene i de fleste situasjoner tok gutter ut av fengsel før jentene, og i «stiv heks» befridd flertallet av elevene det samme kjønn før de andre ble befridd.

I den siste undervisningsøkta la jeg opp til at elevene kunne velge gruppene selv for å se hvordan de løste dette. I første omgang fikk elevene i oppgave å danne grupper på to og to, og så og si alle elevene valgte en elev av samme kjønn. Jeg observerte kun en gruppe der elevene var av ulikt kjønn, og dette var et par læreren hadde satt sammen. Ut i økten fikk elevene i oppgave å gå sammen med to andre grupper slik at de fikk grupper på seks. Det samme skjedde her som da de skulle danne par. Jentegruppene valgte å slå seg sammen med to andre jentegrupper, mens guttegruppene valgte to andre guttegrupper. Dette skjedde tross av at jente- og guttegruppene sto blandet rundt i gymsalen.

I enkelte av aktivitetene uttrykte flere av jentene en misnøye over at flere av guttene ikke inkluderte de i aktivitetene. Dette kom spesielt frem i «ti-trekkeren», «kongeball» og «capture the flag». I «kongeball» og «ti-trekkeren» observerte jeg at det var flere av jentene som ikke ble inkludert av guttene. Dette skjedde selv om jentene viste signaler om at de var «ledig». I etterkant av økten med «capture the flag» valgte jeg å spørre elevene som ble intervjuet om deres inntrykk av økten, og mer spesifikt om de følte at alle hadde befridd alle. Jentene mente at guttene kun hadde befridd gutter, mens jentene selv mente å ha tatt den eleven som sto ytterst eller lettest tilgjengelig. Observasjonsnotatene støtter dette. Det var en tendens til at guttene valgte å ta andre gutter ut av fengsel, mens jentene så ut til å velge den eleven som var nærmest.

Under oppvarmingsaktivitetene i økt nummer to var det en av gruppene som slet med samarbeidet, og da ble inkludering av eget kjønn tydelig. Det var ingen på gruppa som tok ledelsen, og dette resulterte i at gruppen delte seg i to etter kjønn. De tre guttene sto og diskuterte et sted, mens jentene sto halvannen meter lenger bort og diskuterte egne løsninger på oppgavene. Læreren valgte å ha en samtale med elevene på denne gruppa der ble det

fokusert på at alle sammen måtte diskutere løsningsforslag sammen. I etterkant av denne samtalen greide de å gjennomføre oppgavene de fikk utdelt, men det var fremdeles et tydelig skille med tanke på hvem elevene sto ved siden av og snakket med.

4.1.3 Reglene påvirker inkluderingen

Gjennom analysen av observasjonene kommer det tydelig frem at reglene påvirker elevenes inkludering av andre medelever. I undervisningsøktene var det noen regler som elevene valgte å innføre som gjorde at alle elevene ble inkludert i større grad enn før regelen var lagt til, men det var også regler som førte til ekskludering. Under «ti-trekkeren» stoppet læreren aktiviteten og spurte elevene om det var regler de ønsket å endre eller legge til. Fire av seks lag ble enige om å innføre en regel om at ballen måtte innom alle på laget før man kunne få poeng. På en bane førte dette til at flere av elevene ble inkludert ved at de ble presset til å sende til alle for å få poeng. På en annen bane var det derimot tre elever som valgte å dekke opp en av spillerne på motstanderlaget slik at laget slet med å få ballen innom alle. Dette gjorde at laget greide å ekskludere en av spillerne på motstanderlaget på grunn av regelen som ble innført. I den samme aktiviteten ble regelen om at elevene ikke kunne sentre tilbake til den man fikk ballen av lagt til. Dette gjorde at elevene ble presset til å inkludere flere på laget før de fikk poeng. I etterkant av denne økta valgte jeg å spørre elevene jeg intervjuet om de hadde noen tanker om hvorfor disse reglene ble valgt. Flertallet av elevene svarte at regelen om at ballen skulle innom alle på laget før det ble poeng var en måte å få med alle i spillet.

I «kongeball» la elevene til en regel om at man ikke kunne ta flere enn tre skritt før man måtte kaste fra seg ballen. Dette bidro til at elevene inkluderte flere på laget før ballen gikk i mål. Hva som var bakgrunnen for dette valget har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om, men Martin nevnte denne regelen under intervjuet da han fikk spørsmål om reglens betydning. Han mente at dette var en regel som bidro til mer inkludering fordi det ble vanskeligere å være egoistisk.

I «capture the flag» var det i starten vanskelig å komme seg fra fengsel og over på eget friområde. Dette var fordi man ble tatt av motstanderlaget med en gang man tråkket ut av fengselsområde. Slik jeg observerte det var disse elevene på en måte inkludert i leken, men på en annen måte ikke fordi de kun sto i fengsel. Læreren spurte om det var noen regler de ville justere eller legge til, og de valgte å innføre en regel som sa at det ikke var lov å ta de elevene som hadde blitt befridd før de var kommet over på eget område. Dette gjorde at det var lettere

å komme seg fra fengsel og over på sitt område, og i etterkant var det flere elever som var aktivt med i aktiviteten.

4.1.4 Atferd som hindrer inkludering

Gjennom observasjonen ble det tydelig at det finnes atferd blant elevene som hindrer inkludering av alle elever. I flere undervisningsøkter var det elever som ikke viste interesse for aktivitetene som foregikk. Dette ble synlig gjennom elevenes kroppsspråk og atferd ved at de blant annet ikke brukte blikket til å vise interesse for aktiviteten, og de tok ofte avstand til de andre medelevene og aktiviteten. Et illustrerende eksempel som kan vise dette er fra undervisningsøkt nummer en da elevene hadde «ti-trekkeren». Underveis i denne aktiviteten var det to jenter fra hvert sitt lag som ekskluderte seg selv fra aktiviteten. Lagspillerne deres sto samlet i en haug der de kjempet om ballen slik at de kunne få poeng. De to jentene sto derimot et par meter unna de andre elevene, og danset samtidig som de snakket med hverandre. Jentene hadde ikke blikket rettet mot bakken, og de hadde ikke hendene oppe i mottaksposisjon slik at de eventuelt kunne være klare for å ta imot ballen fra lagspillerne sine. Lagspillerne deres hadde derimot blikket på ballen, hendene i mottaksposisjon og ropte etter ballen. De beveget seg også i forhold til ballens bevegelse slik at de hadde best mulig utgangspunkt for å få tak i ballen, eller plasserte seg slik at de minsket sjansene motspillerne hadde til å kaste fra seg ballen. Jeg observerte også at flere av medspillerne til disse jentene hadde blikket mot dem, men det kunne se ut til at det var vanskelig å kaste til de, da de ikke var klare til å ta imot ballen fordi de ikke fulgte med i spillet. Etter cirka fem minutter fikk den ene jenta ballen av en på laget sitt, noe som resulterte i at de begge beveget seg nærmere lagspillerne. Etter cirka to minutter beveget de seg tilbake igjen, og fortsatte med å danse og snakke. Da økta skulle oppsummeres felles på slutten av timen var det en av disse jentene som snakket mest av alle elevene. Denne eleven var positiv til det de hadde fått til når det gjaldt inkluderingen av alle elever. I etterkant intervjuet jeg denne jenta og jeg spurte om hva hun tenkte inkludering i kroppsøving handlet om. Jenta la vekt på det å ha noen å være med, og dette kan være med på å forklare elevenes positivitet etter undervisninga, selv om hun hadde en atferd som gjorde det vanskelig for de andre å inkludere henne i aktiviteten.

Et annet eksempel som kan illustrere innholdet i kategorien er fra undervisningsøkt nummer tre der elevene hadde stiv heks.

Her var det atferd blant elever som gjorde det vanskeligere å inkludere alle. En gruppe på åtte elever stod innenfor det markerte området elevene hadde stiv heks, men var ikke aktivt med i leken fordi de enten stod og pratet med hverandre eller så opp i taket. Underveis observerte jeg at flere elever forsøkte å få de mer med i aktiviteten, men uten hell. Elevene sto med beina spredt helt til noen elever befridde dem, også fortsatte de med å snakke eller se opp i lufta. Jeg observerte at flere av de elevene som hadde sisten ikke tok disse elevene utover i aktiviteten, selv om de hadde mulighet til det. Disse åtte elevene sto på samme plassen hele tiden selv om det beveget seg elever med sisten rundt dem.

Det er mange elever som har en atferd som gjør det enklere for inkluderingen. Disse elevene har samlet sett en positiv holdning til aktivitetene som ble synlig gjennom smil, aktiv deltagelse og positive utsagn. De brukte også blikket til å vise sin interesse for aktiviteten, de samarbeidet med de andre elevene på gruppa, og tok initiativ. Slik som beskrivelsen av medelevene til de to jentene i «ti-trekkeren».

4.2 Funn fra intervju

Kategoriene som kom frem etter analysen av intervjuene var, «et krevende begrep», «å være en del av leken», og «undervisningsrammene gjør det lettere eller vanskeligere». Videre i teksten vil jeg beskrive alle kategoriene hver for seg.

4.2.1 Et krevende begrep

Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at inkludering er et krevende begrep for elevene i en kroppsvingssammenheng. Dette kom både frem da de konkret ble spurt om hvordan de synes begrepet var, men også gjennom andre spørsmål og elevenes kroppsspråk under intervjuene. Halvparten av elevene sa at inkludering var et vanskelig begrep, og dette kom frem da jeg direkte spurte elevene om det var lett, greit eller vanskelig. Den andre halvparten av elevene syntes begrepet var lett, samtidig kunne elevenes kroppsspråk tyde på at det var en usikkerhet rundt begrepet. Dette kom til uttrykk gjennom vage besvarelser, og disse vage besvarelsene ble ofte etterfulgt av et usikkert kroppsspråk. Mange brukte mye tid til å tenke før de svarte, og de stoppet ofte opp underveis når de svarte. Det kan derfor tyde på at begrepet er krevende for elevene. Mange av elevene svarte ofte med «vet ikke» på spørsmål som de utgangspunktet burde klart å svare på om innholdet i begrepet var lett. Flere synes det for eksempel var vanskelig å si hva de selv kan gjøre for å bli inkludert og hva lærerne kan

gjøre for å bidra til inkludering i undervisningen. Det var også elever som syntes det var krevende å skulle forklare hva inkludering i kroppsøving handler om.

Inkludering ser ut til å være et krevende begrep for elevene, og ut ifra analysen av datamaterialet kan det se ut til at elever ikke har kompetansen til å forstå kompleksiteten i begrepet. Et sitat fra intervjuet til Martin kan vise dette. Han fikk spørsmål om hvordan begrepet var og svarte, «det er et ganske lett begrep, det handler bare om å la andre være med i leiken». Denne forståelsen av at det kun handler om å være med i leken eller ikke, viser seg å være representativt for intervjuene med Martin og flere andre elever. Sitatet til Martin tar oss videre til neste kategori, «å være en del av leken».

4.2.2 Å være en del av leken

Gjennom analysen av intervjuene ble det tydelig at elevene har en forståelse av at inkludering i kroppsøving handler å være en del av leken. Denne kategorien kom tydelig frem både da jeg så datamaterialet i sin helhet og når alle kodene ble sammenlignet. Da elevene fikk spørsmål om hva inkludering i kroppsøving handlet om svarte flertallet av elevene slik som sitatene til Henriette og Jonas, «å være med i leken» eller «å ta med andre i leken». Dette skjedde selv etter jeg som intervjuer hadde sagt tydelig at det var i en kroppsøvingsssammenheng det var snakk om. Under analysen av intervjuene kom det også frem at tilstedeværelsen i leken spiller en sentral rolle i inkluderingen i kroppsøving. Både Annikken, Eivind, Synne og Henriette svarte på ulike spørsmål at inkludering handler om å være en del av leken, og ikke være alene. Dette kan både bety at man kun trenger å være fysisk med i leken for å være inkludert, men det kan også kobles opp mot følelsen av å være inkludert eller ekskludert. Hva elevene faktisk legger i det har jeg ikke datamateriale til å konkludere med, da det kan være at elevene legger mer i det enn det de sier. Tilstedeværelsen i leken ble også trukket frem i intervjuene til Fredrik, Silje og Mats. De ble spurt om hvordan en kan avgjøre om en elev er inkludert eller ikke. Elevene svarte at det kunne man avgjøre ved å se om de er med i leken eller ikke. Svarene til disse elevene kan tyde på at den fysiske tilstedeværelsen man har i leken, der man enten er innenfor eller utenfor, er sentral for forståelsen til flere av elevene. Dette ble også tydeliggjort gjennom intervjuet med Josefine da hun fikk spørsmål om hva hun legger i inkludering i kroppsøving. Hun svarte «at ingen skal stå utenfor». Det ser derfor ut til at mange fjerdeklasseelevers forståelse av inkludering i kroppsøving handler om å være en del av leken, og ikke stå utenfor.

Den oppfatningen av at inkludering i kroppsøving handler om å være med i leken kom også frem gjennom snakk om ballspill, da mange av elevene knyttet inkludering til det å få med alle i aktiviteten ved å sentre til alle. Da Ina fikk spørsmål om hun gjorde noen inkluderende handlinger i «lille Per» svarte hun, «jeg prøvde å sentre til alle». Det synet om at inkludering kan handle om å bli sentret til eller kom også frem i intervjuene med Emma og Mats. Mats sa blant annet «i fotball handler det for eksempel om at alle skal få ballen». Emma sa noe av det samme, «sentre til dem som ikke har rørt ballen». I disse tre sitatene handler det om å være med i leken, men det er koblet opp mot det å være med i ballspillet ved at man får ballen. Samtidig kan de tre sitatene tyde på at de har en større forståelse for inkludering, enn bare forså at det handler om å ta med alle i leken. De viser at de forstår at man har et ansvar for å involvere alle i aktiviteten. Dette er mer enn kun den fysiske tilstedeværelsen i leken.

Det elevene ikke nevner eksplisitt i intervjuene er følelsen hver enkelt elev kan sitte igjen med underveis etter å ha deltatt eller ikke å ha deltatt i leken. De sier også lite om hva som skjer inne i selve leken. Det elevene derimot sier noe om er hvilken påvirkning undervisningsrammene har på deres inkludering, og dette vil jeg gå nærmere inn på i neste kategori.

4.2.3 Undervisningsrammene gjør det lettere eller vanskeligere

Analysen av intervjuene viser at undervisningsrammene påvirker elevenes inkludering av andre elever. Noen av rammene gjør det lettere for elevene å inkludere andre medelever, mens andre rammer gjør det vanskeligere for elevene å inkludere andre elever.

Reglene er en av de faktorene som alle mente påvirket inkluderingen i kroppsøving. Dette er også et funn fra observasjonene. Gjennom intervjuene kom reglenes betydning frem både når de eksplisitt ble spurt om det, men også implisitt gjennom andre spørsmål. Hva som ble lagt til grunn er derimot ulikt blant elevene. Ina sa blant annet, «reglene gjorde at inkluderingen ikke var så bra». Da hun fikk spørsmål om hvilke regler man eventuelt kunne lagt til svarte hun, «man kan for eksempel ha at man må sentre til alle før man kan score». Dette er en regel som ble trukket frem av flertallet av elevene. Andre regler som ble nevnt var mer varierende blant elevene. Martin foreslo at man kunne innføre en regel om at det kun var lov til å ta tre skritt med ballen. Han mente at regelen kunne bidra til at flere fikk ballen fordi man ikke kunne være egoistisk. En regel som ble nevnt av flere elever var at man måtte sende ballen til både jenter og gutter før det ble mål. Det kom også frem andre argumenter for reglenes

påvirkning. Fredrik sa blant annet, «ikke alle reglene er mer inkluderende». Dette tyder på at han forstår at man må tenke gjennom hvilke regler man velger fordi ikke alle regler er inkluderende i praksis. Annikken mente at det var viktig at alle var enig i reglene som de skulle ha. Hvis mange var uenig i reglene så kunne det ende med at flere ikke ble med i aktiviteten, og da var ikke reglene inkluderende.

Gruppeinndelingen ser også ut til å påvirke elevenes inkludering på flere måter. Antallet elever på hver gruppe ser blant annet ut til å ha stor påvirkning. Flertallet av elevene synes det er vanskeligere å inkludere når det er mange på en gruppe. Grunnene til dette er det derimot delte meninger om. Jonas sa blant annet «det er lettere å sentre hvis det er mindre i forhold til mange [færre deltagere]. Det er lettere å snakke med dem når det er mindre». Jonas mener det er lettere å inkludere om det er færre elever per gruppe. Mats begrunner det med noe annet, «hvis man er veldig mange så kan det bli litt vanskeligere å sentre til alle». Mats synes det kan være vanskelig å sentre til alle om man er veldig mange elever på hver gruppe. Samtidig er det også noen elever som synes det kan være vanskelig med få elever per gruppe. Under intervjuet forklarer Synne blant annet:

Det er kanskje litt vanskelig når man er mindre [færre deltagere] for hvis man for eksempel er en som er veldig god i ting så blir kanskje den andre litt utenfor. For hvis man er flere så er det kanskje flere som må sentre til de forskjellige. Da er man ikke alene med ansvaret å inkludere.

Mange av elevene syntes også at gruppeinndelingen hadde en påvirkning. Elevene fikk eksplisitt spørsmål om det var noen det var lettere eller vanskeligere å inkludere og i så fall hvem. Gjennom analysen kom det frem at elevene synes det er lettere å inkludere vennene sine, de i samme klasse, eller de av samme kjønn. Det er derimot mange ulike grunner til dette, noe sitatene under illustrerer. Annikken synes det var lettere å inkludere samme kjønn, «med bare jenter så er det enklere fordi man forstår hva de tenker og mener». Synne sa, «man må sentre til de med motsatt kjønn, men det er kanskje lettere å sende til de med samme kjønn». Emma syntes det var lettere med noen, «det er lettere å inkludere de jeg kjenner. Det er fordi da blir jeg ikke så flau, og da vet jeg hva de kommer til å si tilbake. Det er en trygghet».

Innholdet i undervisningsøkta ser også ut til å påvirke elevenes inkludering av andre medelever. Da de fikk spørsmål om hvordan det var å huske læringsmålet underveis i økta så svarte flere at det enkelte ganger kunne være vanskelig å huske på når aktiviteten ble satt i gang. Grunnene til dette er derimot ulike. Fredrik sa blant annet, «jeg tenkte egentlig ikke så

mye på det læringsmålet. Jeg bare var veldig aktiv». Henriette har et annet syn på det, «det er lettere å huske om vi har flere inkluderingsleker. Det er lag og litt sånn». Annikken synes det derimot er vanskelig å inkludere når man har lyst til å score selv. I intervjuet sa hun:

Det er kanskje litt vanskelig å inkludere i gymmen for du har jo veldig lyst til, hvis man spiller fotball så har man veldig lyst til å skyte på mål selv, men man må jo kanskje også sentre til noen andre.

Dette viser noen av dilemmaene man kan stå ovenfor i en kroppsøvingsøkt. Man vil både inkludere de andre, men også score mål selv.

5 Diskusjon

Formålet med denne studien var å få økt kunnskap om fjerdeklasseelevers forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøving, noe analysen av datamateriale har gitt. I dette kapittelet vil jeg drøfte disse funnene opp mot teori om inkludering og målperspektivteori, samt tidligere forskning. I diskusjonen vil fokuset ligge på hvordan kroppsøvingslæreren kan bruke disse funnene til å jobbe videre med utviklingen av elevers forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøvingsfaget. Diskusjonen er tredelt, og i første del vil jeg diskutere hvordan konkurranse kan sees på som en mulighet og en utfordring i kroppsøvingsundervisningen. I del to vil jeg diskutere hvordan kroppsøvingslæreren kan øke elevenes kompetanse i inkludering. I tredje del vil jeg gå videre med denne tematikken ved å diskutere inkludering som undervisningstema i kroppsøving. Til slutt vil jeg avslutte med en oppsummering av hovedfunn og diskusjonen, og kort si noe om veien videre.

5.1 Konkurranse som mulighet og utfordring i kroppsøving

Mine funn fra observasjonen viser at elevene inkluderer i mindre grad når de oppfatter at aktiviteten handler om å vinne. Dette skjedde til tross for at inkludering var læringsmålet i alle undervisningsøktene. Gjennom intervjuet med Annikken trakk hun frem en utfordring som var knyttet til denne tematikken. Hun mente at det kunne være vanskelig å inkludere i kroppsøvingen fordi hun hadde lyst til å skyte på mål selv, men hun viste og forståelse for at man måtte sentre til medspillerne sine. I skolens læreplanverk kommer det tydelig frem at elevene i skolen skal lære seg å inkludere andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kompetansemålene for fjerde trinn står det blant annet at elevene skal kunne «forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Samtidig viser det seg at kroppsøvingsundervisningen domineres av ballspill og tradisjonelle konkurranseidretter (Moen et al., 2018; Svendby, 2013). Når mine funn tyder på at det å inkludere og konkurrere kan være vanskelig å forene for elevene, er det sentralt å ta stilling til hvilke grep læreren kan ta når en formidler en slik utfordring for elevene. I denne delen vil jeg derfor se på hvordan konkurranse kan sees på som en mulighet og en utfordring i utviklingen av elevenes kompetanse i inkludering.

5.1.1 Læreren ansvar for et oppgaveklime

I siste undervisningsøkt i datainnsamlingen sa læreren at elevene skulle spille fotball, men at de ville bli vurdert etter grad av inkludering av medspillere, og ikke antall mål. Ut fra mitt datamateriale vil jeg hevde at man som lærer i en slik situasjon krever noe av elevene som man ikke kan forvente at fjerdeklasseelever skal forstå. Det gis tvetydige signaler i form av at elevene både skal inkludere andre og delta i en konkurranseaktivitet, noe som viser seg å være utfordrende for elevene å gjennomføre. Som lærer må man ta bevisste valg i planleggingen og formidlingen av faget, slik at man kan hjelpe elevene i deres lærings- og utviklingsprosess. Teori om målperspektiv (Ommundsen, 2015, s. 45-47) kan hjelpe oss til å forstå de valgene lærere må gjøre når de skal tilrettelegge for et læringsklime i undervisningen som handler om inkludering. Lærerne må ut fra teori om målperspektiv (Ommundsen, 2015, s. 45-47) vurdere hva som skal vektlegges i undervisningen for å oppnå et læringsklime som elevene oppfatter som inkluderende, samt gjøre en vurdering av hver enkelt elev sitt motivasjonelle læringsklime. Gjennom forskning har det blitt tydelig at elevenes oppfattelse av det psykologiske læringsklime har mye å si for deres praktisering i faget (Duda, 2001, henvist i Ommundsen, 2015, s. 47). Annen forskning har også vist at elevenes motivasjonelle målperspektiv påvirkes av læringsklime de oppfatter i undervisningen (Ames, 1992, henvist i Ommundsen, 2015, s. 50). Mine funn viser at elevene inkluderer i mindre grad når de oppfatter at det handler om å vinne. Kobler man disse funnene opp mot målperspektivteori (Ommundsen, 2015, s. 47-49) kan det tyde på at elevene i min studie inkluderer i mindre grad når de oppfatter at det er et resultatorientert læringsklime i undervisningen, eller at elevene er resultatorienterte. Med et slikt utgangspunkt blir konkurranse en utfordring for elevenes praktisering av inkludering fordi det å vinne prioriteres foran inkluderingen av medelever. I min studie var utfordringen læreren utsatte elevene for, gjennom å velge konkurranseaktiviteter og et læringsmål med fokus på inkludering så åpenbar at Annikken selv kunne sette ord på dilemmaet hun opplevde.

Målperspektivteorien (Ommundsen, 2015, s. 47-49) kan være til hjelp når lærere skal forstå hvordan man kan skape et oppgaveklime i kroppsøvningsundervisningen. Et slikt klime kan gjøre det lettere for elevene å forene prinsippet om inkludering og det å vinne. Å skape et oppgaveklime kan dermed bidra til at konkurranse i kroppsøvningsundervisningen kan utnyttes som en mulighet for å lære om inkludering i kroppsøving. Læreren forming av læringsklime i kroppsøvningsundervisningen skjer både bevisst og ubevisst (Ommundsen,

2015, s. 47-49). Et eksempel på de bevisste valgene en lærer kan ta for å forme et oppgaveorientert læringsklima er ifølge Ommundsen (2015, s. 47-49) å se alle elevene i gruppa og gi alle like mye oppmerksomhet. I «hjørnefotball» kunne man som lærer for eksempel hatt fokus på elevenes inkluderende handlinger, og gitt de positive tilbakemeldinger i de situasjonene der de viser inkluderende handlinger. På denne måten ser man alle elevene, samtidig som man tydeliggjør læringsmålet for økten til elevene. I et oppgaveklima kommuniserer man også til elevene at samarbeid er positivt for læringsprosessen (Ommundsen, 2015, s. 47-49). I kroppsøvingsundervisning kan man sette fokus på situasjoner i spillet der det å inkludere flere spillere gjør at resultatet blir bedre slik at de forstår fordelene med et godt samarbeid. Slike situasjoner kan for eksempel være et godt pasningsspill som fører til scoring, eller der en spiller tiltrekker seg mange motspillere slik at det kan være hensiktsmessig å sende ballen videre til andre medspillere. På denne måten kan en lære elevene at de ikke bare skal inkludere hverandre for å inkludere, men at inkludering er et verktøy for å oppnå et bedre resultat.

5.1.2 Reglens betydning på inkluderingen

En studie av Bernstein et al. (2011) viser at flere elever er engstelig for den negative atmosfæren som kan oppstå når de har aktiviteter som er konkurransepreget. Studien trekker frem eksempler på elever som tar overtaket og kun sender til elever som er best i aktiviteten de holder på med. En studie av Torjussen (2021) viser tre ungdomsskoleelever som også har negative erfaringer med konkurranseaktivitet. Dette var fordi det var gutter med høyt konkurranseinstinkt til stede, og dette gjorde at det var vanskelig å samarbeide med disse elevene. Disse funnene kan sees i sammenheng med min studie der funnene peker på elever som tok overtaket i konkurranseaktivitet og ikke inkluderte andre medspillere når det handlet om å vinne, noe andre medelever viste en misnøye over i etterkant. Funnene mine fra både intervjuene og observasjonen pekte også på hvilken påvirkning reglene har på elevenes inkludering av andre elever. Hvilke regler aktiviteten inneholder vil være med å påvirke hvordan aktiviteten utarter seg og læringsklimaet i undervisningen. Dette kan igjen være med å påvirke elevenes opplevelse av konkurranseaktiviteter. Med utgangspunkt i et oppgaveklima (Ommundsen, 2015, s. 47-49) der samspill mellom elevene er viktig for elevenes læring, kan en legge vekt på regler som fremmer samarbeid mellom elevene. I flere av intervjuene jeg hadde ble regelen om at ballen måtte innom alle på laget før de fikk score nevnt. Dette er en regel som støtter opp under samarbeid mellom elevene, og som kan gjøre det lettere for

elevene å praktisere inkluderende atferd i konkurranseaktivitet. I undervisningsøktene jeg observerte var det flere grupper som valgte å innføre denne regelen. Samtidig ble det tydelig gjennom egne funn at denne regelen både kan virke etter og mot sin hensikt. På en gruppe virket den etter sin hensikt fordi flere elever ble inkludert etter innføringen av denne regelen. På en annen gruppe virket den mot sin hensikt da et lag valgte å agere ved å sperre inne en av elevene på motstanderlaget. Dette gjorde at det andre laget ikke fikk kastet ballen innom alle elevene på laget slik at de fikk poeng. I dette tilfellet førte regelen til ekskludering av en elev. Hvilke læringsklima en som lærer former spiller en stor rolle i en slik situasjon, og kan påvirke om konkurranse blir sett på som en mulighet eller utfordring for elevenes praktisering av inkludering. I situasjonen over kunne det å ha få deltagere være et alternativ til den regelen som virket mot sin hensikt, på denne måten blir man avhengig av de medspillerne man har.

I min studie fikk elevene lov til å bli enige om reglene i de ulike aktivitetene. Medvirkning er en av dimensjonene i Haug (2014, s. 33-34) sitt syn på en inkluderende praksis. Det at elevene får bestemme reglene påvirker samtidig læringsklima. I en slik situasjon kan læreren stå ovenfor et dilemma som kan påvirke om konkurranse blir en mulighet eller utfordring. På en side ønsker læreren å legge til rette for medvirkning, da dette er en viktig del i en inkluderende praksis. På en annen side kan forslagene påvirke læringsmiljøet i ekskluderende retninger. I slike situasjoner kan lærer måtte ta valg på hvorvidt man skal godta alle forslag fra elevene, noe som kan gå på bekostning av elevenes medvirkning i kroppsøvingssituasjonen. Kanskje er det slik at læreren ikke kan åpne opp for alle typer regler, men heller sette noen rammer som elevene må holde seg innenfor. Som lærer kan man for eksempel si at læringsmålet for økta er inkludering av andre elever, og deretter spørre elevene om de har noen forslag til regler som kan hjelpe oss med å nå et slikt mål. Videre kan man prøve ut reglene i praksis slik at man har et grunnlag for å diskutere hvordan de fungerte opp mot læringsmålet i etterkant. Dette kan også være med å gjøre at elevene utvikler en større forståelse for inkludering og en mer inkluderende praksis.

5.1.3 Elevenes interesser

Ved siden av å legge til rette for en inkluderende praksis skal undervisningen være planlagt og tilrettelagt for kroppsøvingsfagets hovedformål, «... stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For noen elever kan det å legge opp til konkurranseaktiviteter motivere til videre fysisk aktivitet livet ut, men slik vil det ikke være for alle. I en studie bestående av elever fra 11-13

år sa de høyt presterende og gjennomsnittlig elevene at «fun» var koblet opp imot deres erfaring med konkurranseaktiviteter (Bernstein et al., 2011). For elever som ikke deltar i konkurranseaktiviteter på fritiden kan en idrettsspesifikk undervisning føre til negative opplevelser slik det gjorde hos en gruppe elever på videregående skole (Pedersen et al., 2019). For disse elevene kan konkurranse i kroppsøvingen påvirke negativt på deres motivasjon for en videre aktiv livsstil. Samtidig peker læreplanen på aspekter som inngår i en inkluderende praksis og det å delta i konkurranseaktiviteter. Et eksempel som illustrer dette er at kroppsøvingsundervisningen skal «...gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan skape en vanskelig situasjon for læreren som både skal inspirere elevene til videre fysisk deltagelse, men også legge til rette for utviklingen av elevenes inkluderende kompetanse, noe konkurranseaktivitet kan bidra til. Hvordan en som lærer skal forene disse målene er avhengig av hver enkelt situasjon og kontekst, men en reflekterende holdning til slike spørsmål vil være viktig for elevenes opplevelser og videre utvikling.

5.2 Å øke elevenes kompetanse i inkludering

Min studie viser at fjerdeklasseelevne synes at inkludering er et krevende begrep. I skolen er inkludering et viktig mål og prinsipp. Som lærer må man legge til rette for at elevene kan få kompetanse til å utøve en inkluderende praksis. I tillegg har skolen en plikt til å inkludere alle, noe som blir tydeliggjort i overordnet del; «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Etter å ha tolket inkluderingens mål i skolen ut ifra overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) så handler inkludering om at skolen skal legge til rette for at elevene kan tilegne seg en kompetanse til å forstå hvordan en selv skal handle i et stort fellesskap, samt utvikle en kompetanse slik at elevene kan justere seg selv etter andre, uansett hvem de andre er. Inkluderingens mål i skolen er noe som gjennomsyrrer hele grunnopplæringen, helt fra første til trettende klasse. Det handler om å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og dette er noe som må læres slik som all annen læring. Får å få til dette kreves det at skolen er bevisst på hvilke faktorer som kan påvirke utviklingen, og hvordan en kan legge opp undervisningen slik at elevene kan nå målet etter endt utdanning. I denne delen vil jeg diskutere hvordan denne kompetansen kan utvikles i en kroppsøvingssammenheng.

5.2.1 Inkludering er en del av en stor kontekst

Gjennom analysen av intervjuene ble det tydelig elevene knytter inkludering i kroppsøving opp mot «å være en del av leken». Dette var selv etter at de ble spurt eksplisitt hva det handlet om i en kroppsøvingssammenheng. Elevenes forståelse kan være påvirket av at elevene har lært om inkludering helt siden de var små, da inkludering er en type sosial kompetanse som både barnehagen og foreldre flest er opptatt av at barna skal utvikle. Inkludering er et begrep som ikke bare kobles til kroppsøving, men også hele skolen som virksomhet og elevenes hverdag. Göransson og Nilholm (2014) mener det eksisterer flere ulike forståelser av inkludering. Tar man utgangspunkt i skolen og læreren, er det naturlig og tenkte at også lærere har ulike forståelser av begrepet. Hvis det er slik vil lærernes subjektive forståelse av begrepet inkludering kunne påvirke hva som settes i fokus når elevene skal lære om inkludering i skolen. Når en lærer skal videreutvikle elevenes forståelse og gjør innholdet mer tydelig kan det for eksempel være hensiktsmessig å bryte ned kompetansemål og innhold i læreplanen, i mindre og forståelige enheter. Hvilken forståelse læreren har av inkluderingsbegrepet vil i en slik situasjon påvirke hva som vektlegges når læringsmål og fokuset i undervisningen skal utarbeides. Dette vil igjen påvirke hva elevenes forståelse og praktisering av inkludering. Kanskje må derfor skolen rette søkelys på lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet før en skal arbeide med å utvikle elevenes forståelse og praktisering?

Inkludering i skolen kan ikke sees atskilt fra det elevene lærer om inkludering på andre arenaer der de lever livene sine, og det er sannsynlig at de møter noe ulike krav til inkludering på disse arenaene. Det kan for eksempel være nærliggende å tro at det er en annen inkluderingspraksis i en kroppsøvingstime der elevene spiller hjørnefotball enn når elevene spiller fotballkamp på fritiden. I fotball på fritiden kan for eksempel inkludering handle mer om det å være en del av fellesskapet, og der det å vinne står sterkere enn i en kroppsøvingssammenheng. Mine funn viser at elevene inkluderer i mindre grad i kroppsøvingssammenheng når det handler om å vinne. Det at inkludering er en del av en stor kontekst kan være en faktor som spiller inn i elevenes praktisering av inkludering i kroppsøvingssammenheng. Det kan derfor være viktig å lære elevene at kroppsøving er noe annet enn idrett. Kroppsøvingssammenheng skal i dag være mindre idrettsrettet enn tidligere, og det er satt tydelig fokus på det å anerkjenne ulikhet og inkludering av alle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Etter hvert vil elevene lære seg å navigere seg frem i den konteksten de er i, men dette må vi forvente at kan være forvirrende for en fjerdeklasseselev når deres

inkluderingskompetanse er under utvikling. I en slik kontekst kan det å skape et oppgaveklima i kroppsøvingen være til støtte for elevene i prosessen før de klarer å navigere seg frem selv i kontekstens krav.

5.2.2 Tilrettelegging for utvikling

Studien min viser at inkludering er et krevende begrep for elevene, noe som kan sees i sammenheng med deres sosiale kompetanse som blir bedre og mer integrert desto eldre barna blir (Ogden, 2002, s. 201). Læreplanen er lagt opp slik at elevenes læring- og utviklingsprosess skal følge en progresjon gjennom skoleløpet. Tar man utgangspunkt i kompetansemålene for fjerdetrinn ser man at elevene skal «... inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). I tidende klasse kreves det derimot mer av elevene der de skal «... inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Mine funn viser at enkeltelevers atferd kan være en hindring for inkluderingen. For at elevene skal kunne ha mulighet til å nå kompetansemålene som er satt så kan det være hensiktsmessig å jobbe mer spesifikt og målrettet med enten enkeltelever eller hele gruppen med elever. Lindbäck og Glavin (2020, s. 12) påpeker at sosial kompetanse er noe som elevene må lære akkurat som andre faglige mål man har i skolen. Mine funn viser blant annet to elever som hadde en adferd som gjorde det vanskelig for resten av elevene å inkludere dem. I en slik situasjon kunne det vært hensiktsmessig at læreren stoppet aktiviteten og spurte alle elevene om hvordan en burde agere for å lettere bli inkludert i aktiviteten. Dette kunne vært med på å hjelpe elever som ikke er bevisste på egen innflytelse på inkluderingen. Kroppsøving kan også være en arena der læreren faktisk har mulighet til å oppdage atferd som bør tas tak i hos enkeltelever eller klassen som helhet. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) trekker frem at kroppsøvingfaget er en arena hvor inkludering eller ekskludering er spesielt synlig, i forhold til andre fag. Det at man jobber spesielt med utviklingen av elevers forståelse og praktisering i kroppsøvingfaget er noe som kan gi elevene gevinst i andre sammenhenger. Det kan for eksempel være elever som har atferd som gjør det vanskelig for andre å ta de med i lek i friminuttet for eksempel. En slik bevisst tilnærming til utvikling av elevers kompetanse i inkludering kan vise seg å være svært viktig. I min studie var det flere elever som uttrykte at de syntes det var vanskelig å si hvilken påvirkning en selv hadde på inkluderingen.

Berg (2021) hevder at dersom man skal få et mer likeverdig skoletilbud i kroppsøving, må læreren ha fokus på elevenes læring. Hun henviser blant annet til Larsson og Karlefors (2015)

sin studie som viser at læringsdimensjonene i faget ikke uttrykkes direkte til elevene i stor nok grad, og at læringsinnholdet i faget derfor blir uklart. I min studie der målet var å inkludere flere elever, startet læreren hver økt med å informere om innholdet i læringsmålet og fokuset i økta. Intervjudataene mine tyder imidlertid på at elever ikke tenker på læringsmålet når aktiviteten starter. Med utgangspunkt i dette funnet, Berg, og Larsson og Karlevors, kan det tyde på at kroppsøvlingslæreren må bli mer bevisst på hvordan læringsmålet følges opp underveis i undervisningen, dersom man ønsker utvikling i elevenes forståelse og praktisering av inkludering. I studien til Hovdal et al. (2021) foreslo elevene at læreren kunne minne de egoistiske spillerne underveis på en inkluderende praksis, da egoistisk atferd påvirket aktiviteten negativt. Det å minne elevene på målet underveis kan skje på ulike måter. Læreren kan for eksempel minne elevene på inkluderingsmålet ved å gi positive kommentarer til de elevene som viser en inkluderende atferd. Da viser lærer at man vektlegger et fokus på samspill og samarbeid, noe som kan være med på å påvirke tankegangen og motivasjonen til egoistiske og resultatorienterte elever.

Ut ifra analysen av observasjonene ble det tydelig at elevene inkluderer eget kjønn mer enn andre. Som observatør er det kun atferden til elevene man ser, og ikke hva som ligger bak handlingene deres. I en studie av Ryan (2009) kom trygghet og vennskap frem som viktige faktorer for å føle seg inkludert. Det at elevene i min studie inkluderer i større grad eget kjønn, kan tolkes som en uvilje mot å inkludere andre, eller som søk etter trygghet. I intervjuet med Emma trakk hun frem trygghet som en faktor i forhold til at det var lettere å inkludere de hun kjenner. Hvis usikkerhet viser seg å være en faktor i elevenes praktisering av inkludering så er spørsmålet om lærerne og skolen tar hensyn til en slik usikkerhet som kan ligge hos elevene. På skolen der jeg gjennomførte mitt prosjekt var det for eksempel organisert slik at to klasser på samme trinn ble slått sammen i kroppsøvingen. I undervisningen var det derfor en stor gruppe med elever med to klasser blandet. Mine funn viser at flere elever synes det var lettere med de fra egen klasse. Skolen og læreren kan bruke dette som argument for å fortsette å ha to klasser samlet da dette kan gjøre at elevene får kompetanse til å inkludere andre enn de elevene de har god tilhørighet til fra før. Samtidig skal skolen legge til rette for et trygt skolemiljø (opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Det å skape trygghet er derfor svært viktig i skolen. I den sammenheng kan et oppgaveklima være viktig å skape fordi man i et slikt klima ser på prøving og utforskning som en del av læringsprosessen (Ommundsen, 2015, s. 47-49). Det kan derfor føles som tryggere for

elevene å utforske samarbeidet og samspillet i en undervisning der elevene oppfatter at det er et oppgaveklime.

5.3 Inkludering som tema i kroppsøving

Analysen av observasjonen viser at elevene inkluderer i større grad eget kjønn, og elevene inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne. Analysen av intervjuene viser at elevenes forståelse av inkludering er knyttet opp mot det å være en del av leken, og de synes begrepet er krevende. Læreren må derfor jobbe med videre utvikling av elevenes forståelse og praktisering av inkludering i kroppsøvingsfaget for å nå skolens og fagets mål. Et spørsmål kroppsøvingslæreren kan stille seg i en slik situasjon er hvordan man kan jobbe med slike typer ferdigheter i faget?

Inkludering som begrep og prinsipp er både nevnt i kroppsøvingsfaget gjennom kompetansemålene og fagets relevans (Kunnskapsdepartementet, 2019), men ideologiene som ligger i begrepet har også stor plass i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanen for kroppsøving står det for eksempel at elevene skal «forstå kroppslig ulikhet mellom seg selv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Dette er en av kompetansene elevene skal nå når de går ut av fjerde trinn, og det er dette læreren skal vurdere elevene etter. Det å inkludere andre og forstå kroppslig ulikhet er noe som elevene ikke bare kan vise frem i spesifikke aktiviteter, men noe som en lærer kan se i mange aktiviteter. Ut ifra en slik synsvinkel er utviklingen av elevens kompetanse i inkludering noe man ikke bare kan jobbe med i spesifikke økter, men noe som må ligge til grunn i alle økter. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) mener at kroppsøving er en arena der man spesielt kan jobbe med en slik kompetanse. Dette er fordi elevenes forskjeller er synlig for alle elevene, og det er derfor en arena der man kan lære om forskjelligheten som er mellom alle mennesker, og at man derfor må ta hensyn til dette i sosiale settinger. Samtidig viser Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) videre til den problematiske siden, ved at ekskludering er synlig for alle. For å forsøke å unngå dette kan en økt bevissthet rundt tilpasninger i undervisningsrammene i hver økt være viktig, da dette viser seg som en påvirkningsfaktor på elevenes inkludering i min studie. En kan for eksempel legge til regler som er med på å hindre ekskludering av elever.

Selv om utviklingen av elevenes kompetanse i inkludering er noe som vil være gjeldene og viktig bestandig, kan det også være hensiktsmessig at man i enkelte økter setter et spesielt

fokus på utviklingen av elevenes forståelse og praktisering. Det at elevene inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne kan være en tematikk som det kan være viktig å jobbe mer spesifikt med over en periode. En kan da jobbe med hvordan samarbeid og inkludering av elever i konkurranser kan hjelpe laget til et bedre resultat, slik jeg var inne på i kapittel 5.1.1. Dette kan være spesielt viktig hvis en har mange prestasjonsorienterte elever da deres motivasjon i aktiviteter er å være bedre enn andre (Ommundsen, 2015, s. 50). Sosial sammenligning er derfor sentralt i deres vurdering av egen kompetanse. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015) hevder at det å skape et oppgaveklima vil være med å minske den sosiale sammenligningen. Dette er med på å vise viktigheten av at læreren i enhver undervisning har fokus på å skape et oppgaveklima.

5.4 Oppsummering av diskusjon og avsluttende betraktninger

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse og løfte frem fjerdeklasselever sine forståelser og praktisering av inkludering i kroppsøving. Elevene i studien synes begrepet er krevende og vanskelig. Deres forståelse handler i stor grad om man er del av leken eller ikke. Undervisningsrammene viser seg å ha betydning for elevenes praktisering av inkludering i kroppsøvingsundervisningen, deriblant reglene, noe som både kom frem i analysen av observasjonene og intervjuene. Videre viser elevenes praktisering at de inkluderer i større grad eget kjønn, og de inkluderer i mindre grad når de oppfatter at det handler om å vinne. Funnene i studien viser også at det er elever som har atferd som hindrer at de inkluderes i aktiviteten.

På bakgrunn av mine funn har jeg forsøkt å diskutere og drøfte hvordan konkurranse kan sees på som en mulighet og utfordring i kroppsøving, og hvordan kroppsøvingslæreren i større grad kan øke elevenes forståelse og praktisering i inkludering. Med bakgrunn i mitt funn som viser at elevene inkluderer i mindre grad når det handler om å vinne så legger diskusjonen vekt på hvor viktig det er som lærer at en legger til rette for et oppgaveorientert klima. Læringsklimaet som læreren skaper ser ut til å ha betydning for elevenes praktisering av inkludering, og kan påvirke elevenes opplevelser av en økt med konkurranseaktivitet. Funnene mine viser også at reglene har betydning for elevenes praktisering av inkludering slik at det kan være viktig at læreren og elevene sammen går inn med en bevissthet rundt hvilke regler man velger i aktivitetene. Å få elevene bevisste på dette kan være med å øke deres forståelse av inkludering som prinsipp i kroppsøvingsundervisningen. Med bakgrunn i kroppsøvfagets innhold i læreplanen, ser det ut til at utviklingen av elevenes kompetanse i

inkludering i kroppsøving bør ligge til grunn i alle økter. Samtidig kan det være hensiktsmessig med perioder der man fokuserer ekstra på det. Når elevenes kompetanse skal utvikles bør en ta i betraktning den store konteksten inkludering er en del av, det eksisterer ulike forståelser av begrepet og ulike arenaer kan stille ulike krav til inkluderingen. Det legges også vekt på behovet for at kroppsøvingslæreren tenker over hvordan læringsmålet følges opp underveis i undervisning for å øke elevenes forståelse og praktisering av inkludering i faget.

Det at elevene synes at begrepet inkludering er krevende viser at det er behov for mer fokus på denne tematikken i skolen, men at det også trengs mer forskning rundt temaet. Dette er en nokså liten studie slik at det trengs derfor mer forskning om alle elevers forståelser og opplevelser av inkludering i kroppsøvingfaget. Det trengs også mer forskning som går spesifikt inn på hvordan man kan øke elevenes inkluderingskompetanse i kroppsøving. Økt kunnskap om disse tematikkene kan bidra til at lærere kan legge til rette for en mer inkluderende skole der alle elever kan lære og mestre ut ifra egne forutsetninger i et inkluderende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Litteraturliste

- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69–83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (4. utg., s. 84–106). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3. versjon). Sage.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen akademisk forlag.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving- noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1.utg., s. 9–23). Cappelen Damm akademisk.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*, s. 15–38. Utdanningdirektoratet

- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
<http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B. & Johansen, B. T. (2021). Students' experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 889–907.
<https://doi.org/10.1177/1356336X211002855>
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 2, 8–12.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Idrott Och Hälsa – Ett ämne För Lärande? (KUL-Projektet)*, 20(5), 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Lindbäck, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn): Vol. nr. 1-2018*. Høgskolen i Innlandet.

- NESH. (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora og juss. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of european and north american journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 - How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (Red.). *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 1995: 18. (2015). *Ny lovgivning om opplæring” ... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=2>
- NTNU. (u.å). *LAB-Ted: Learning, assessment and boundary crossing in teacher education*. <https://www.ntnu.edu/ilu/lab-ted>
- OECD (2000). *Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools*. OECD Publishing.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E., Ingebrigtsen, J. E. (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 46–63). Universitetsforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes- a double-edged sword: a qualitative study of norwegian high-school students`experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C. & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132–149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Ryan, D. (2009). Pupils` views on inclusion: 'Inclusion is more than a place': exploring pupil views and voice in belfast schools through visual narrative. *British Journal of Special Education*, 36(2), 77–84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00422.x>
- Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Målorienteringteorien i kroppsøvingsfaget. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven* (s. 99-116). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1.utg., s. 9–23). Cappelen Damm akademisk.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. [Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorjussen, I. M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384–400. <https://doi.org/10.1177/1356336X20946347>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>. Lastet ned 29.04.2022.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (1. utg., s. 130–154). Gyldendal Norsk Forlag
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. NTNU samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforskxmlui/handle/11250/2451546>
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents* [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/2599239>

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

Vedlegg 3. Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 4. Intervjuguide

Vedlegg 5. Undervisningsplaner

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



Vurdering

Referansenummer

710145

Prosjekttittel

Elevenes forståelse av inkludering, i lys av aksjonsforskning

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Bjerke, oyvind.bjerke@ntnu.no, tlf: 48010854

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karoline Elise Kalager, kalagerkaroline@gmail.com, tlf: 46935847

Prosjektperiode

17.01.2022 - 27.05.2022

Vurdering (1)

20.12.2021 - 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 20.12.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes 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 foresatte 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

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

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

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

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.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet,

«Elevenes forståelse av inkludering, i lys av aksjonsforskning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes opplevelse av inkludering i ulike undervisningsøkter i kroppsøving. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne oppgaven er en del av prosjektet LAB-TED (Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher Education). LAB-TED er et samarbeid mellom NTNU, UiT (Norges arktiske universitet) og to grunnskoler i Norge, der [REDAKTERT] barneskole er en av dem. Prosjektet skal gi kunnskap om hvordan lærerutdanningen kan utvikle gode dialoger sammen med skolene om hva som er relevant praksis. Målet er også å finne ut av hvordan vi kan skrive FoU- og masteroppgaver som kan komme til nytte for studenten, universitetet og grunnskolen. Gjennom dette prosjektet har det derfor åpnet seg muligheter for felles veiledning mellom oss studenter, skolen og veiledere. Denne oppgaven er dermed ikke bare basert på våre ønsker og interesser, men tar også utgangspunkt i hva skolen trenger og hva som trengs i et større perspektiv

Dette er et masterprosjekt der jeg ønsker å se på elevenes forståelse av inkludering. Dette skal gjennomføres gjennom aksjonsforskning. Dette er en tilnærming til forskning der man har fokus på å drive et utviklingsarbeid. I dette prosjektet vil jeg som forsker legge opp til fire undervisningsøkter i kroppsøving som har fokus på inkludering. Det er [REDAKTERT] som kommer til å gjennomføre alle øktene, mens jeg observerer. Det vil også være en lærerutdanner fra kroppsøving på NTNU til stede som observerer øktene. I etterkant av hver undervisningsøkt vil jeg stille noen elever et par spørsmål. De har som mål å besvare disse forskningsspørsmålene:

- Hva er elevenes inkluderingskompetanse?
- Hvordan utvikler ulike aktiviteter ulike inkluderingskompetanse?
- Hvordan forstår elevene at de må handle for å inkludere andre i ulike aktiviteter?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er NTNU, Norges Teknisk-naturvitenskaplig universitet, som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å være med i dette prosjektet er fordi du er elev i den klassen jeg ønsker å forske. Bakgrunnen for valget er [REDAKTERT] sin deltagelse i Lab-TED prosjektet, som ble nevnt innledningsvis. I tillegg har jeg vært tre uker i praksis i klassen, noe som gjør at jeg kjenner dere, og dere vet hvem jeg er.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i fire undervisningsøkter med ulikt innhold som har fokus på å utvikle, og få innblikk i elevenes inkluderingskompetanse. I tillegg innebærer det at du kan bli stilt noen spørsmål om inkludering i etterkant av undervisningen. For å sikre innsyn i elevenes forståelse så vil disse samtalen bli tatt opp med lydopptaker. Disse opptakene vil i etterkant bli transkribert, navnene anonymiseres, og opptakene blir slettet. Foresatte kan ta kontakt med meg i forkant for å få en mer detaljert informasjon om samtalen.

Det er frivillig å delta

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

ikke påvirke ditt forhold til skolen og læreren, målet er kun å få mer kompetanse om inkludering ut ifra deres perspektiv.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er forsker (Karoline Elise Kalager, student ved NTNU), lærer (██████████), og veiledere (Øyvind Bjerke og Ingrid Elnan) som vil ha tilgang på disse opplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne informasjonen er det bare jeg som forsker som vil ha tilgang til.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Hvis sitater av dere skal være en del av publikasjonen vil navnene anonymiseres og byttes ut med fiktive navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Når prosjektet er ferdig, vil alle opplysningene bli slettet

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du eller dine foresatte har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Forsker, Karoline Elise Kalager på e-post: kalagerkaroline@gmail.com eller på telefon: 46935847
- Vårt personvernombud, Thomas Helgesen på e-post: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93079038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Karoline Elise Kalager
Forsker

Øyvind Bjerke og Ingrid Elnan
Veiledere

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevenes forståelse av inkludering, i lys av aksjonsforskning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Foresatte samtykker til:

- at mitt barn kan delta i samtale med forsker i etterkant av undervisningsøktene.

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

(Signert av foresatte, dato, og navn på elev)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Hei!

Vi er tre studenter som går femte året på grunnskolelærerutdanningen på NTNU her i Trondheim. I den forbindelse skal vi gjennomføre to forskningsprosjekter på fjerde trinn, noe som skal danne utgangspunkt for masteroppgavene våre. Grunnen til at vi ønsker å gjøre dette på denne skolen er fordi (skole) er en del av prosjektet LAB-TEd (Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher Education). LAB-TEd er et samarbeid mellom NTNU, UiT (Norges arktiske universitet) og to grunnskoler i Norge. Prosjektet skal gi kunnskap om hvordan lærerutdanningen kan utvikle gode dialoger sammen med skolene om hva som er relevant praksis. Målet er også å finne ut av hvordan vi kan skrive FoU- og masteroppgaver som kan komme til nytte for studenten, universitetet og grunnskolen. Disse oppgavene er derfor basert på både våre studenters ønsker og interesser, men tar også utgangspunkt i hva skolen trenger og hva som trengs i et større perspektiv.

Opplegget vårt vil foregå i kroppsøvningsundervisningen fra uke 2-7. Dette er en del av den ordinære undervisningen, og følger gjeldende læreplan. Dette betyr at alle elevene må delta i denne undervisningen. I begge prosjektene vil vi observere elevene, og det er derfor vi ønsker å gi ut et slik informasjonsskriv til både foresatte og elever. I det ene prosjektet fokuserer vi på samarbeid og kommunikasjon mellom elevene, mens i det andre prosjektene vil fokuset ligge på inkludering, og utvikling av inkluderingskompetanse hos elevene.

Det ene prosjektet inneholder en samtale med noen av elevene i etterkant av undervisningen. Her vil det bli tatt lydopptak for å innhente informasjon, og for å få en korrekt gjengivelse av det som blir sagt. Det er derfor nødvendig med et samtykke fra dere foresatte for at dette kan gjennomføres. Mer informasjon om dette prosjektet kommer under.

Har dere spørsmål er det bare å ta kontakt med en av oss.

[Redacted]

[Redacted]

Karoline Elise Kalager: karolek@stud.ntnu.no

Mvh. [Redacted] og Karoline Elise Kalager

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide for mandag 24.01.22

(Spørsmålene fra denne undervisningsøkta ble brukt i alle intervjuene)

- Hva tenker du inkludering i kroppsøving handler om?
- Fortell om en gang du følte deg inkludert i kroppsøvingsundervisningen?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvilken følelse satt du igjen med i etterkant?
- Hvem har ansvar for inkluderingen i kroppsøvingsundervisningen? Læreren, de andre elevene, deg?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - På hvilken måte har du ansvar?
 - På hvilken måte har læreren ansvar?
 - På hvilken måte har de andre elevene ansvar?
 - Hvordan har alle ansvar?
- Er det noe du selv kan gjøre for å bli inkludert i kroppsøvingsundervisningen?
- Hva slags følelse sitter du igjen med etter økta i forhold til målet om inkludering?
- Hadde du noe fokus på målet for økta, underveis i aktivitetene?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva gjorde du?
- Er det noe du tenker at læreren kunne gjort annerledes i økta?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvorfor?
- Tror du alle satt igjen med en følelse av å være inkludert?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvorfor? Eller hvorfor ikke?
- Hva synes du om valgene av aktiviteter i forhold til at læringsmålet var å inkludere alle?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Gjorde aktivitetene at det var vanskeligere eller lettere å inkludere de andre elevene?
 - Hvis vi skulle hatt økta igjen, hva ville du eventuelt endret på?

- Er dere vant til å ha læringsmål i kroppsøvingsundervisningen?

Intervjuguide for mandag 31.01.22

- Hadde du læringsmålet noe mer i tankene denne timen enn forrige?
- Hva tenker du inkludering handler om i en slik kroppsøvingstime vi hadde i dag?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva kan en gjøre i aktivitetene for å inkludere de andre elevene?
- Synes du det var lettere, vanskeligere eller likt, å inkludere de andre elevene i slike aktiviteter som vi hadde i dag, enn forrige gang?
- Har du endret din forståelse av inkludering fra forrige gang?
- Tror du alle elevene følte seg inkludert?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvis ja, hva tror du var grunnen til det?
 - Hvis nei, hva tror du var grunnen til det?
- Hvordan synes du det er å inkludere?
 - a) De i klassen din?
 - b) Den andre klassen?
 - c) Jenter og gutter?
 - d) Venner?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Er det noen grunn til at det er slik?
- Hva synes du om antallet elever i hver gruppe?
 - a) Passe?
 - b) Færre eller flere?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Er det noen grunn til at det er slik?
- Synes du det burde vært noe tidsbegrensning på de ulike aktivitetene?
- Hva synes du om at det ikke var noe konkurranse, men heller fokus på kreativitet?
- Hva synes du om at dere fikk lov til å bruke utstyr i den siste aktiviteten der dere skulle lage en fortelling?

- Oppfølgingsspørsmål:
 - Gjorde det noe med deltagelsen eller samarbeidet i gruppen?
 - Synes du de oppvarmingsøvelsene skulle blitt gjort om til en konkurranse, eller skulle de vært slik som de var?
 - Hva synes du om de ulike aktivitetene i forhold til målet om inkludering?

Intervjuguide for mandag 07.02.22

- Hvordan synes du inkludering er som begrep? Lett, greit eller vanskelig?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva tror du gjør inkludering lett/greit/vanskelig?
- Er det forskjell på inkludering i friminuttet og i kroppsøving?
- Hvordan er det å inkludere forskjellige elever i kroppsøvingsundervisningen? Elever a samme kjønn? De i samme klasse? De i en annen klasse? Venner?
- Hva er det som skjer når dere er mange elever på en gruppe? Er det lettere eller vanskeligere å inkludere når dere er mange på gruppe?
(Hva som er mange sammenlignes med antallet de var på gruppa den økta)
- Hva er det som skjer når det er få elever på hver gruppe? Er det lettere eller vanskeligere å inkludere de andre elevene da?
- Husker du hva læringsmålet var?
- Tenkte du noe på læringsmålet underveis?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva er grunnen til det?
- Gjorde du noe for å inkludere de andre elevene?
- Gjorde du noe selv for å bli mer inkludert?
- Tenkte du noe spesielt rundt hvem du skulle ta med deg fra fengsel i capture the flag?
- Hva tenkte du når du måtte velge om å enten hente en på laget fra fengsel eller hente et flagg?
- Hadde du noen tanker når du skulle ta folk i stiv heks?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Jeg observerte at jentene tok jentene, og guttene tok guttene. Noe du er uenig/enig i? Hvorfor tror du det eventuelt er slik?
- Hva slags taktikk hadde dere i Capture the flag?
- La du merke til noe i økta som var inkluderende eller ekskluderende?

Til enkelte elever:

- Hva tenkte du når du løp etter samme personen mye av tiden? Hvorfor valgte du det?
- Følte dere at de på laget deres ville redde dere når dere var i fengsel?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Tror du det var fordi de ikke gadd, eller fordi det var vanskelig?

- Tror du alle følte seg inkludert?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvorfor eller hvorfor ikke?

Intervjuguide for mandag 14 februar

- Hvordan synes du inkludering er som begrep? Lett, greit eller vanskelig?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva er det som er lett/vanskelig med begrepet?
- Er det forskjell på inkludering i friminuttet og i kroppsøving?
- Hvordan er det å inkludere andre i kroppsøvingsundervisningen, de av samme kjønn? De i samme klasse? De i en annen klasse? Venner?
- Hva tenker du skjer når dere er mange på en gruppe? Er det lettere eller vanskeligere å inkludere de andre elevene da?
- Hva tenker du skjer når det er få elever på hver gruppe? Er det lettere eller vanskeligere å inkludere de andre elevene da?
- Hvordan tenker du at dere som klasse bli bedre på å inkludere?
- Hva tenker du målet med inkludering er? Hvorfor vil vi ha fokus på inkludering?
- Synes du disse fire ukene med inkludering som mål har gjort at vi nå er bedre på det?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvorfor eller hvorfor ikke?
- Hvordan tenker du at man kan vite om alle føler seg inkludert?
- Når føler du at du er inkludert?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva gjør de rundt deg da?
- Gjorde du noe for å inkludere alle i lille Per? Hvorfor?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hva kunne du eventuelt gjort?
- Tror du alle fikk ballen på når dere spilte fotball?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Hvorfor eller hvorfor ikke?
 - Hva kunne man gjort for at alle skulle fått ballen?
- Tror du reglene hadde noe å si for inkluderingen blant dere elever? I så fall hvordan?
- Var det noen regler som påvirket deg mer enn andre

Til enkelte elever:

- Hva skjedde når tre av de på laget deres ikke var med?
- Hva skjedde når to av de du spilte med ikke var med, men satt på benken?

Vedlegg 5: Undervisningsplan

Undervisningsopplegg mandag 24.01.22

Tematikk: Ballspill

Læringsmål: «delta aktivt i ulik aktivitet, og inkludere alle».

Timen startes med at læreren forteller hva læringsmålet for undervisningen er, både i dag og de neste fire ukene fremover. Videre forteller lærer at dette målet skal man i utgangspunktet ha i hver time, men at de i disse fire ukene skal ha et ekstra fokus på det. Videre skal elevene få i oppgave å diskutere I tillegg er det viktig at elevene får litt tid på starten av timen til å diskutere hva de tenker inkludering er for noe.

Eks. på refleksjonsspørsmål:

- Er inkludering at alle er med? Hva legger dere i «med»?
- Snakk om en gang dere selv følte dere inkludert. Hva tenker dere nå inkludering handler om?

Utstyr:

- Fire softballer
- 3*8 med vester
- 6 benker
- 6 bøtter/kjegler
- Tau til å skille banene fra hverandre

Oppvarming – 10-trekk

I denne aktiviteten skal gymsalen deles opp i tre ulike deler. Elevene deles deretter opp i 6 forskjellige lag. To og to lag spiller mot hverandre på de ulike delene i gymsalen. Et av lagene på hver del i gymsalen får vester slik at det er lettere å se hvem som er på lag og ikke. Lagene skal så prøve å sende ballen mellom seg 10 ganger uten at motstanderlaget får tak i ballen. Går ballen i bakken går ballen til det andre laget. Elevene får ikke lov til å ta på hverandre slik at motstanderlaget kun kan få tak i ballen ved å bryte en pasning eller når ballen er i bakken. Hvert lag er selv ansvarlig for å telle hvor mange pasninger de har til sammen. Greier laget 10 pasninger er det poeng til laget.

Tilpasninger som lærere kan gjøre underveis:

- Ser man at dette er vanskelig for enkelte lag kan lærer få de til å ta færre pasninger før det er poeng.
- Ser man at elevene synes det er lett kan enda en ball legges til

Hoveddel- kongeball

Lagene er de samme som forrige konkurranse. I denne aktiviteten skal eleven ha kongeball. Det må derfor plasseres ut seks benker i hver kortside av banen. Laget må også utnevne en konge som kun har lov til å stå på benken under hele aktiviteten. Resten av laget kan bevege seg rundt på hele området for å score. Mål blir det om laget greier å få ballen ned i kjevla som kongen holder motsatt vei. Elevene må selv bli enige om de resterende reglene før de starter. Etter fem minutter med aktivitet kan læreren stoppe aktiviteten og spørre om det er noe ved reglene de vil endre på, eller om de vil legge til noe.

Tilpasninger:

- Blir det for lett for elevene kan man legge til ulike momenter som de må forholde seg til:
 - Alle spillere på laget må være over midten av banen for at de kan score
 - Kun lov til å gå tre skritt
- Blir det for vanskelig for elevene kan man droppe kjevla og heller ha det slik at kongen må ta imot ballen for at det skal bli mål

Avslutning:

- Elevene skal innad i lagene diskutere målet for tiden. Spørsmål som kan stilles er:
 - I hvilken grad forholdt dere til målet for økta?
 - Hva gjorde dere som var bra i forhold til målet?
 - Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes hvis vi skulle ha hatt samme økta igjen?

Undervisningsopplegg mandag 31 januar 2022

Tematikk: Kjenne på, og utvikle kroppslige bevegelser

Læringsmål: «delta aktivt i ulik aktivitet, og inkludere alle».

Læreren starter økta med å informere om at elevene skal fortsette med den samme tematikken som sist, men med noe forandret læringsmål og andre aktiviteter. Etter at læringsmålet er presentert skal elevene diskutere hva som ligger i læringsmålet.

Hva handler det «å delta aktivt» om? Hva kan dere gjøre for «å delta aktivt»?

- Sist var vi inne på hva det å inkludere handlet om, men da var vi ikke helt innom hva det handler om i kroppsøving. Så derfor vil jeg at dere skal tenke over og snakke sammen og hva det å inkludere andre kan handle om i en kroppsøvingssammenheng.

Når elevene har fått snakket sammen om dette, og tatt det høyt i fellesskap så presenteres planen for økta. I økta er det ikke om å gjøre å bli forrest ferdig, men heller fokus på kreativitet og utforskning. Dette er viktig å få frem når aktivitetene introduseres og evalueres. Læreren sier så hva planen for økta før de blir delt inn i grupper. Når økta er presentert i korte trekk skal elevene få ca. et minutt til å diskutere hva de selv kan gjøre for å oppnå læringsmålet med økta. Hva er fokuset til elevene? Deretter skal elevene deles inn i grupper på 5-6 elever i hver gruppe. Disse gruppene skal elevene bruke resten dagen. Deretter skal aktiviteten introduseres.

Oppvarming del 1 – bevege seg med et visst antall bein og armer

Elevene skal få i oppgave å bevege seg med et visst antall ben og armer fra en strek til en annen. Læreren finner to streker i hallen som er fine å bruke. Det trenger ikke være så langt.

Her er eksempler på det elevene kan gjøre:

- 6 ben og ingen armer
- 8 armer og 6 ben
- 4 ben og 4 armer
- 6 ben og 2 armer

Oppvarming del 2 – Lage ulike bokstaver med kroppen

Elevene bruker de samme gruppene, og i denne aktiviteten skal de lage bokstaver og tall av kroppene deres.

F.eks.:

- E
- B
- 2
- Y
- Q
- 8

Hoveddel – Lage en fortelling og uttrykke det gjennom bevegelser med kroppen

I denne aktiviteten skal de samme gruppene brukes. Hver gruppe får i oppgave å lage en fortelling på 1-2 minutter der de bruker kroppene sine. Elevene kan velge tematikken i fortellingen selv. Elevene får en viss tid på dette. Tiden justeres ut slik at man får ti minutter av økta på slutten der elevene får vise sin fortelling til en annen gruppe. Lærerne går rundt og observerer underveis. Hvis de ser noen grupper som sliter med å finne tematikk kan læreren komme med eksempel på hva elevene kan gjøre. Tematikkene under kan også introduserer når aktiviteten presenteres:

Eksempler:

- En skoledag
- En dag på jakt
- En tur på butikken

Hvis lærerne synes det er greit kan elevene bruke det de finner av utstyr.

Undervisningsopplegg mandag 07.02.22

Tematikk: Lek

Læringsmål: «delta aktivt i ulik aktivitet, og inkludere alle».

Utstyr:

- Vester
- Kjegler

Oppvarming – stiv heks

I aktiviteten er det fire hekser og resten av elevene er fri. Det er om å gjøre å ikke bli tatt av heksene. Blir man tatt må en elev krabbe mellom bena til den personen som ble tatt.

Hoveddel – Capture the flag

Her skal elevene deles i fire ulike lag. Banen må også deles i to. På hver bane er det to lag som konkurrer mot hverandre. Hver bane skal igjen deles i to halvdel. På hver av disse delene skal det være en rokkering med vester i. Dette symboliserer flagg som de skal ha tak i. Det skal også lages et fengsel på hver side med kjegler for de som blir tatt. Det er om å gjøre å stjele hverandres flagg slik at man sitter igjen med flest flagg når leken er slutt, eller at man greier avslutte ved at et av lagene er tomme for flagg. Når man passerer motstanderens halvdel kan man bli tatt ved at noen fra motstanderlaget tar på deg. Da må man over i fengsel. Er man i fengsel kan man komme fri om noen på laget ditt greier å hente deg. Man kan kun hente en av gangen.

Justeringer som kan gjøres underveis:

- Stoppe leken og spørre om det trengs andre regler
- Stoppe leken og diskutere strategi innad i laget

Avslutning- samtale

Spørre elevene om deres opplevelser av målet med økta, og hvordan målet fungerte i de ulike aktivitetene.

Undervisningsopplegg mandag 13.02.22

Tematikk: Fotball

Læringsmål: «delta aktivt i ulik aktivitet, og inkludere alle».

Timen starter med å snakke om målet med økta. Videre gjennomgås opplegget for økta. Før elevene skal starte med oppvarminga skal læreren minne elevene på læringsmålet med timen, og at det er dette elevene blir vurdert etter i timen, og ikke om de vinner.

Oppvarming 1 - sentre ball i grupper

Elevene går sammen to og to, og en ball. De skal sammen sparke ballen frem og tilbake. Avstanden mellom elevene justeres av de selv ut ifra hva de greier og ikke. De skal kunne greie det, men samtidig utfordre seg selv.

Oppvarming 2 – lille Per i midten

Tre grupper går sammen og skal ha «lille Per i midten». De starter med en ball, blir dette for lett kan elevene forsøke å gjøre det med to baller. Hvem som skal være «lille – Per» bestemmes av elevene selv.

Hoveddel - hjørnefotball

I hoveddelen skal elevene ha hjørnefotball. Elevene deles i fire ulike lag der to og to lag spiller mot hverandre. Lagene spiller tre minutter hver runde før det er de neste lagene. I denne delen er det viktig å informere elevene og hva som er målet med økta, og ha fokus på at det er dette de vil bli vurdert ut ifra, ikke resultatet.

Avslutning – snakke om målet

Snakke om hvordan de forholdt seg til målet med økta, og om de føler at de har oppnådd målet for perioden.

