

Oda Innvær

"Jeg har egentlig ikke fått muligheten til å prøve. Fordi dem har sagt at det er umulig"

En kvalitativ studie som ser på elever med funksjonshemming sin opplevelse av tilhørighet i friluftsliv

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Steven K. Holland

Mai 2023

Oda Innvær

"Jeg har egentlig ikke fått muligheten til å prøve. Fordi dem har sagt at det er umulig"

En kvalitativ studie som ser på elever med funksjonshemming sin opplevelse av tilhørighet i friluftsliv

Masteroppgave i Kroppsøving
Veileder: Steven K. Holland
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Friluftsliv er en viktig del av norsk kultur. Innenfor norsk læreplan er friluftsliv og naturbasert kroppsøving fokus for kompetansemål fra grunnskolen til videregående. Til tross for den kulturelle og pedagogiske driften for å innlemme friluftsliv i samfunnet, blir personer med funksjons ofte ekskludert og ute av stand til å delta i friluftsliv. Hensikten med denne studien var å forstå hvordan elever med nedsatt funksjonsevne opplever tilhørighet i skolebasert friluftsliv. Denne kvalitative masteroppgaven lå innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme og brukte skoletilhørighet som rammeverk. Hvor det å føle seg personlig akseptert, respektert, inkludert og støttet av andre i skolens sosiale miljø er sentrale faktorer for tilhørighet i skolen (Goodenow & Grady, 1993). Tre deltakere deltok i et semistrukturert intervju og oppfølgingsintervju. Det ble brukt tematisk analyse til å analysere dataene og konstruere temaer. Temaene i studien er «relasjon til medelever», «relasjon til lærer» og «forhold rundt miljø».

Funnene viser at deltakerne beskrev følelser som om de ikke hørte hjemme i utendørsaktiviteter på skolen. Det var et klart skille mellom opplevelser av tilhørighet i skolebasert friluftsliv og fritidsfriluftsliv. Forholdet til medstudenter og lærere var sentralt for opplevelser av tilhørighet, men miljøet og dets tilgjengelighet var mest innflytelsesrikt. Som studenter var det viktig at de fikk muligheten til å være sammen med sine medelever, noe friluftsliv kan bidra til på en positiv måte. Lærere bør tilegne seg og vise kompetanse, og vilje, til å legge til rette for friluftslivsopplevelser som er tilgjengelige for elever med nedsatt funksjonsevne. Tidligere litteratur fremhever fordelene med friluftsliv og potensialet for å forbedre elevenes opplevelser av tilhørighet. Deltakerne ga uttrykk for at de ønsket å være mer utenfor, noe som støttes av den norske læreplanen.

Abstract

Friluftsliv is an important aspect of Norwegian culture. Within the Norwegian curriculum, friluftsliv and nature-based physical education are foci of competence goals and objectives from primary school through high school. Despite the cultural and educational drive to incorporate friluftsliv into society, individuals with disabilities are often excluded and unable to participate in friluftsliv. The purpose of this study was to understand how students with disabilities experience belonging in school-based friluftsliv. This qualitative master's thesis, was situated within a social constructivist paradigm and used school belonging as a framework. Feeling personally accepted, respected, included and supported by others in the school social environment for "School belonging" (Goodenow & Grady, 1993). Three participants participated in a semi-structured interview and follow-up interview. Thematic analysis was used to analyse the data and construct themes. The themes in the study are "relationship with fellow students", "relationship with teacher" and "relationship with the environment".

Participants described feelings as though they didn't belong in outdoor activities in school. There was a clear distinction between experiences of belonging in school-based friluftsliv and free time friluftsliv. Relationships with fellow students and teachers were central to experiences of belonging, but the environment and its' accessibility was most impactful. As students, it was important that they got the opportunity to be with their fellow students, which friluftsliv can contribute to in a positive way. Teachers must acquire and demonstrate competence, and willingness, to facilitate friluftsliv experiences that are accessible to students with disabilities. Previous literature highlights the benefits of friluftsliv and the potential for improving student experiences of belonging. Participants expressed that they wanted to be outside more, which is supported by the Norwegian curriculum.

Takk!

Fem år har på mange måter følt som fem dager, samtidig som et helt liv. Med masteren min foran deg, som et symbol på at årene nærmer seg slutten, vil jeg dele hvor utrolig takknemlig jeg er som får ta med meg mange gode minner og fine mennesker videre i livet. Takk for fem lærerike år!

Først og fremst ønsker jeg å takke veilederen min, Steven K. Holland, en riktig stødig veileder, for god veiledning. Og ikke minst takk for at du har introdusert meg til et forskersamfunn og et tema jeg virkelig interesserer meg for, og har et ønske om å dykke dypere inn i.

Deltakerne i studien fortjener en takk, det har vært svært lærerikt å møte og få snakke med dere. Takk for at dere har delt deres viktige stemme.

Jeg er heldig som har hatt nydelige medstudenter å dele frustrasjon, glede og uendelige runder med kort med. Takk til mine nære og kjære som gjennom spesielt det siste året har støttet meg og hatt troen på meg. Blant annet sier pappa at «om da ikkje er tøft og vanskelig, er da ikkje noko kjekt å få da til». Noe som i lag med Adele sin rungende stemme og dype sangtekster har gått på repeat i hodet mitt, og som har hjulpet meg gjennom det siste halvåret. Takk!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Takk!	III
1. Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling</i>	2
1.1.1 Forståelse av begrepet funksjonshemming.....	2
1.1.2 Mitt perspektiv og forståelse av funksjonshemming	3
2. Teoretisk rammeverk	4
2.1. <i>Need to belong</i>	4
2.2 <i>School belonging</i>	5
2.2.1 <i>Medelever</i>	5
2.2.2 <i>Lærere</i>	6
2.2.3 <i>Miljø</i>	6
2.3 <i>Friluftslivets verdi</i>	6
2.4 <i>Tidligere forskning</i>	7
2.4.1 <i>Søkeprosessen</i>	7
2.4.2 <i>Hva sier den tidligere forskningen?</i>	7
2.4.3 <i>Kunnskapshull</i>	11
3. Metode	11
3.1 <i>Valg av metode</i>	11
3.1.1 <i>Datainnsamling</i>	12
3.2 <i>Utvalg</i>	13
3.2.1 <i>Presentasjon av utvalget</i>	14
3.3 <i>Analyse</i>	14
3.3.1 <i>Transkribering</i>	15
3.3.2 <i>Tematisk analyse</i>	15
3.3.3 <i>Aktive valg og refleksivitet</i>	15
3.3.4 <i>Kvalitetsvurdering av min kvalitative studie</i>	16
3.4 <i>Etiske overveielser</i>	17
4. Resultat	17
4.1 «Når vi er ute i naturen så er det mer sosialt» - <i>Relasjon til medelever</i>	18
4.2 «Gjør en bedre jobb og finn en plass som er tilrettelagt for alle» - <i>Relasjon til lærer</i>	20
4.3 «Det spørres hva vi gjør ute» - <i>Forhold rundt miljø</i>	22
5. Diskusjon	24
5.1 <i>Relasjon til medelever</i>	24

5.1.1 Forståelse og annerkjennelse.....	24
5.1.2 Å få være med	25
5.1.3 Erfaringer fra fritid	26
<i>5.2 Relasjon til lærere</i>	<i>27</i>
5.2.1 Lærerkompetanse.....	27
5.2.2 Tilrettelegging	28
5.2.3 Læreplan	28
<i>5.3 Miljø</i>	<i>29</i>
5.3.1 Generelle følelser om kroppsøving	29
5.3.2 Forskjeller fra alder.....	30
5.3.3 Friluftsliv generelt, skole vs. Fritid	30
6. Konklusjon	31
Referanseliste	33
Vedlegg.....	39
<i>Vedlegg 1</i>	<i>39</i>
<i>Vedlegg 2</i>	<i>42</i>
<i>Vedlegg 3</i>	<i>45</i>
<i>Vedlegg 4</i>	<i>46</i>

1. Innledning

Kroppsøvingfaget handler i stor grad om bevegelse av kroppen i forskjellige rom, både inne og ute. Det kommer tydelig frem i læreplanen, blant annet under fagets relevans og sentrale verdier som forklarer at kroppsøvingfaget skal inkludere alle elever, uansett forutsetning og uansett rom (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget skal blant annet bidra til at eleven får erfaring i forskjellige aktiviteter, samt «... stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne føresetnader.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Bevegelse er et nøkkelord i kroppsøving, men å bevege seg kan bety noe vidt forskjellig fra person til person. For noen elever kan det å løpe eller bevege seg i ulent terreng være en selvfølge, mens for andre en utfordring. Derfor blir å legge til rette for hver enkelt elev og som læreplanen påpeker, å stimulere hver elev ut fra egne forutsetninger, viktig. Både læreplanen og tidligere forskning viser at ansvaret som kroppsøvingslærer ligger på å skape trygghet og tilhørighet for elevene i faget (Hale et al., 2005; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Likevel ser man at elever med funksjonshemming ofte blir ekskludert eller ikke gitt tilstrekkelig med tilrettelegging i faget (Morley et al., 2021). Også opplevelser av å ikke bli sett og hørt kommer frem i tidligere forskning (Tanure Alves et al., 2020), noe som kan være utfordrende når det er et stort mangfold av elever. Man blir som lærer muligens nødt til å tenke litt annerledes. Det er viktig å se etter muligheter, ikke begrensninger. Shakespeare (2006) oppsummerer det fint ved: «'Impairment' is no problem: it is just a problematic reality of biological limitation» (s. 40).

Ifølge læreplanen vil store deler av kroppsøvingfaget foregå i friluftsliv. Under kompetansemålene innenfor kroppsøvingfaget finner vi at 7 av 11 kompetansemål etter 7.trinn knyttes til friluftsliv, samt 6 av 13 kompetansemål etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Med andre ord inneholder 13 av 24 kompetansemål i kroppsøvingfaget gjennom grunnskolen en viss grad av friluftsliv. Dette vil si over 50% av kompetansemålene elevene skal gjennom. Mye av målet med selve utdanningen er at elevene skal oppnå mestring og kunnskap innenfor de forskjellige kompetansemålene. Det er også ut ifra kompetansemålene man som lærer både planlegger undervisning og vurderer elevene. Eksempler på kompetansemål hvor friluftsliv blir inkludert er å «gjennomføre overnattingstur og reflektere over egne naturopplevingar.» og «gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over kva naturopplevingar kan ha å seie for ein sjølv og andre» i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Mens læreplanen viser til målsettinger for elever, er det viktig å forstå hvordan elever opplever læreplanen i praksis. Det vil si, hvordan blir læreplanverket faktisk brukt i skoler og i møtet med dem sitt liv det påvirker mest? Forskere har begynt å rette oppmerksomheten mot erfaringer fra elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. Det finnes noe forskning på et elevorientert perspektiv innenfor dette området, men forskningen er enda mangelfull, spesielt når det kommer til den norske konteksten med fokus på tilhørighet i friluftsliv (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Det er mange elever som ikke har fått delt sine meninger og erfaringer, de bør bli hørt og lyttet til. I forskningen som er gjennomført forteller blant annet elever om viktigheten ved å ha venner i skolen, hvor blant annet begrep som anerkjennelse og aksept er avgjørende for elevens følelse av tilhørighet (Little et al., 2022).

Målet med denne studien er å undersøke elever med funksjonshemming sin opplevelse av friluftslivsdelen av kroppsøvingfaget, hvor jeg ønsker å høre om deres følelse og erfaringer

av tilhørighet. Elevens opplevelse, følelse og erfaring står sentralt i studien, der elevens perspektiv vil bli forstått ved hjelp av tilhørighetsteori. «School belonging» er et begrep ofte brukt dersom vi snakker om elevens følelse av tilhørighet i skolen (Goodenow, 1993). Det er flere faktorer som påvirker elevens følelse av tilhørighet i skolen, blant annet medelever, miljø og lærere. «School belonging» ser på hvordan eleven blir påvirket av faktorene, samt hvorfor følelsen av tilhørighet er så viktig, jeg ønsker i denne oppgaven å knytte dette til friluftsliv. Med friluftsliv som en stor del av kroppsøvningsfaget, ser jeg det som interessant å undersøke hvordan elever med funksjonshemming opplever tilhørighet i den delen av faget.

1.1 Problemstilling

Som nevnt innledningsvis er kroppsøving et fag hvor alle elever uansett forutsetninger skal inkluderes så godt som mulig, samt oppleve tilhørighet. Likevel kan vi se at elever blir satt på sidebenken eller får andre oppgaver, på grunn av sine individuelle forutsetninger (Blinde & McCallister, 1998; Morley et al., 2021). Tilhørighet blir et viktig begrep i oppgaven mi, og tilhørighetsteorier vil bli tatt i bruk for å belyse mitt problemområde (Allen & Kern, 2017).

Derfor er problemstillingen og hensikten med denne studien å se nærmere på «*Hvordan elever med funksjonshemming erfarer tilhørighet i friluftslivsdelen av kroppsøvningsfaget*».

1.1.1 Forståelse av begrepet funksjonshemming

Det finnes flere forskjellige forståelser og er utarbeidet forskjellige modeller på funksjonshemming. Begrepet funksjonshemming er kjent blant de fleste og trolig vil man tro at vi alle har en felles forståelse av hva det innebærer, slik er det imidlertid ikke (Tøssebro, 2010). Noen assosierer begrepet med helse og sykdom, at det er noe kroppslig som «ikke er som det skal være», mens andre ser på omgivelsene som selve hindringen (Haegele & Hodge, 2016). I dette delkapittelet vil jeg redegjør for forskjellige perspektiver og modeller på funksjonshemming, samt gi et innblikk i min egen forståelse av begrepet.

Det medisinske perspektivet ser på funksjonshemming som en diagnose, noe unormalt eller en mangel ved personen (Tøssebro, 2010). Dette perspektivet har en lang historie, hvor det å leve med funksjonshemming ses på som problematisk. Begrepet knyttes innenfor dette perspektivet til det å ha en diagnose og blir ofte stigmatisert (Berg, 2021). Innenfor kroppsøving vil et medisinsk perspektiv sette søkelys på kroppen til eleven fremfor selve mennesket som en helhet (Fitzgerald & Stride, 2012). Også språket i kroppsøving kan påvirkes ved et slikt perspektiv, for eksempel at man som lærer identifiserer elevene ved sin funksjonshemming (Haslett & Smith, 2020). Det medisinske perspektivet har fått kritikk og motstand i lang tid, Tøssebro (2010) oppsummerer kritikken ved å stille spørsmålet: «handler funksjonshemming om kjennetegn ved enkelte personer, eller motsatt, at omgivelsene ikke er tilpasset variasjonen blant mennesker?» (Tøssebro, 2010, s. 16).

Dersom vi rettet oppmerksomheten mot omgivelsene, snakker man om det sosiale perspektivet. Dette perspektivet ser på funksjonshemming som en forskjell, hvor det er samfunnet som svekker individet (Haegele & Hodge, 2016). Perspektivet oppstod som en reaksjon på det medisinske perspektivet. Et perspektiv som har bidratt til arbeidet av rettigheter og politisk utforming (Standal & Rugseth, 2021). Kort forklart endrer man fokuset fra at kroppen er et problem, til at omgivelsene er det som gjør det utfordrende og som er funksjonshemmede (Tøssebro, 2010). Innenfor kroppsøving viser forskning at et slikt

perspektiv kan bidra til å endre lærere og elevenes syn på funksjonshemming, der fokus ligger miljøet som hinder og man åpner for inklusjon (Haslett & Smith, 2020).

Det medisinske perspektivet og det sosiale perspektivet kan sees på som to motpoler av forståelsen av funksjonshemming (Standal et al., 2014). Dersom man ser både hvordan det sosiale og det medisinske perspektivet begge kan være med på å forstå begrepet, kalles det for en relasjonell forståelse (Standal & Rugseth, 2021). En tilnærming til begrepet som baseres på en relasjonell modell. Denne modellen har flere likheter med den sosiale modellen, samtidig som den ikke utelukker de individuelle forutsetningene. Et slikt perspektivet ser på samspillet mellom kropp, sinn og miljø. Modellen setter søkelys på forholdet mellom individ og miljø, og mener at funksjonshemming er situasjonsbasert. Perspektivet understreker at funksjonshemming bør bli sett på som noe relativt (Goodley, 2017). Altså at forskjellige situasjoner og forskjellige øyeblikk vil påvirkes av en rekke forskjellige faktorer som både gjenspeiler elementer i en medisinsk og sosial funksjonshemmingsmodell (Martin, 2013). Den relasjonelle modellen mener altså at man ikke kun skal se kroppen som et hinder (medisinsk modell) eller at det er samfunnet rundt oss som er hinderet (sosial modell), men at de begge spiller en rolle. Det relasjonelle perspektivet setter hele mennesket i sentrum, hvor blant annet det må tas i betraktning at for elever med funksjonshemming kan møte på stigmatisering som kan påvirke både emosjonelt, psykologisk og kognitivt (Haslett & Smith, 2020).

1.1.2 Mitt perspektiv og forståelse av funksjonshemming

I likhet med ulike perspektiver av begrepet funksjonshemming, finnes det ulike betegnelser av begrepet. Historisk sett har man sett et skille mellom engelsk tradisjon som har benyttet betegnelsen «funksjonshemmede mennesker» (disabled person) og amerikansk tradisjon der det har blitt brukt betegnelsen «mennesker med funksjonshemming» (person with disabilities) (Grue, 2004). Det er ikke noe riktig eller galt ved å bruke noen av dem, og i litteraturen er det argumentert både for og imot begge. I denne oppgaven bruker jeg mennesker med funksjonshemming, eller i dette tilfellet elever med funksjonshemming. Dette på grunnlag av prinsippet om «Person first». Denne tilnærmingen til begrepet stammer fra et rettferdighetsperspektiv til forståelsen av funksjonshemming. Der denne måten ved å sette mennesket først i betegnelsen kommer av respekt og for å demonstrere støtte innenfor mennesker med funksjonshemming sine rettigheter (Shakespeare, 2006; Spencer et al., 2020). Fokuset ligger på mennesket som et menneske, og funksjonshemmingen som en av flere kjennetegn ved mennesket.

Personlig har jeg aldri kommet noe nær mennesker med funksjonshemming. Jeg har verken gått i klasse med noen, eller møtt noen gjennom praksis i utdanningsløpet. Som fremtidig kroppsøvingslærer ønsker jeg å se alle elevene, og å gi de den beste opplevelsen av kroppsøvingsfaget jeg kan. Jeg har svært lite er kunnskap om, og ingen erfaring rundt tilrettelegging for elever med funksjonshemming. Noe jeg ser på som skummelt da jeg til høsten er ferdigutdannet lærer og skal møte på et mangfold av elever. Denne studien ønsker å se nærmere på er hvordan elever med funksjonshemming opplever friluftsliv i kroppsøving, og hvilke følelser eleven har når det kommer til tilhørighet i denne delen av faget. Jeg er opptatt av å ta et elevperspektiv, nettopp for å lytte til og høre elevens stemme. Det er elevene som bør være i fokus i faget, og de sitter trolig på nyttig informasjon som kan gjøre oss lærere bedre for elevene.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjør for det teoretiske grunnlaget for videre diskusjon av oppgavens problemstilling og empiri. Studien vil bruke tilhørighetsteori som rammeverk for å undersøke hvordan elever med funksjonshemning erfaringer tilhørighet, og hvilke følelser de har av tilhørighet i skolebaserte friluftslivsaktiviteter. Jeg vil redegjør for teorien om «School belonging». Der vil jeg se nærmere på begrepet og se hvilke faktorer som spiller inn for elevens «School belonging». Først vil jeg introdusere Baumeister og Leary (1995) sin teori «Need to belong». Dette gjør jeg for å sette alt i perspektiv og for å underbygge det teoretiske rammeverket jeg har valgt.

Det å føle på tilhørighet spiller en rolle for elevenes hverdag (Allen & Kern, 2017). Opp gjennom tidene har tilhørighet blitt studert og skrevet mye om. Det finnes mange forskjellige perspektiver og tilnærminger, men noe de fleste er enige om er at det påvirker både vår psykiske og fysiske helse (Hale et al., 2005). I likhet med tilhørighet, kan også friluftsliv påvirke vår psykiske og fysiske helse (Hofmann et al., 2018). Som nevnt innledningsvis er friluftsliv en sentral del av læreplanen i kroppsøving, og for problemstillingen min. Derfor vil jeg se på verdien av friluftsliv generelt, og dens plass i skolen. Videre gir jeg en kort gjennomgang av søkeprosessen for tidligere forskning, for så å presentere tidligere forskning på området.

2.1. Need to belong

Baumeister og Leary (1995) presenterte tilhørighetsteori i artikkelen "The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation". Teorien tar for seg hvordan menneskets motivasjon for tilhørighet kan sees på som et behov. I tillegg bidrar teorien til å bedre forstå medmenneskelig atferd (Baumeister & Leary, 1995). Etter flere studier som bruker tilhørighetsteorien, har forskere funnet ut at behovet for å føle på tilhørighet er så sterk at det påvirker både den mentale og den fysiske helsen til mennesker (Allen et al., 2022; Baumeister, 2011). Det å høre til, kan være minst like viktig som behovet for mat (Baumeister & Leary, 1995).

Teorien skildrer et syn på mennesket som naturlig drevet mot å etablere og opprettholde relasjoner (Baumeister & Leary, 1995). Mennesker er selvsagt forskjellige, men Baumeister og Leary (1995) påstår at i et hvert individ, i enhver kultur, vil behovet for å høre til finnes i en eller annen grad. Det teoretiske perspektivet på at mennesket av natur søker tilhørighet kan man se langt tilbake i historien. I jegeren og samlerens tid var det viktig at man i grupper jaktet og passet på hverandre for å kunne overleve (Baumeister & Leary, 1995). En følelse av usikkerhet, mulig skade, sykdom eller katastrofe, øker behovet for å være i sammen med andre og et ønske om tilhørighet. Dette bidrar til å underbygge hvorfor følelse av tilhørighet er viktig for mennesket (Rofe, 1984). Baumeister og Leary (1995) forklarer at det er svært viktig å tilhøre en gruppe når man deltar i samfunnet. Man ønsker ikke å stå alene når det er grupper rundt en. Ensomhet eller utenforskap er følelser man som menneske ønsker å unngå, da de har relasjon til manglende følelse av tilhørighet (Lim et al., 2021). Å tilhøre en gruppe med samarbeidsvillige, kjente mennesker som bryr seg om deg er viktig for å kunne forsvare og beskytte seg selv, følelsesmessig (Baumeister & Leary, 1995).

Dersom man skaper relasjoner til mennesker vil det ha en positiv effekt på videre muligheter til å skape flere relasjoner (Baumeister & Leary, 1995). Den positive effekten av å føle på

tilhørighet bidrar til at man søker flere og dypere relasjoner, samt de vil stimulere til læring rundt sosial kontakt (Arslan, 2021; Baumeister & Leary, 1995). Tilhørighet kan sees på som et behov for å kunne utvikle seg, hvor sosial kontakt handler om læring av og sammen med andre (Allen & Kern, 2017). Med andre ord er følelse av tilhørighet grunnlaget for mye av det som skjer i skolen.

2.2 School belonging

For barn er skolen en arena for sosial kontakt og hvor mange av barnas relasjoner skapes (Allen & Kern, 2017). Derfor blir barnets følelse av tilhørighet i skolen svært viktig. En elevs følelse av tilhørighet er viktig for å ha det bra, men spiller også en rolle på læringsutbytte man klarer å få (Goodenow & Grady, 1993). Dersom man ikke trives i skolen, vil det kunne gå ut over selve utdanningen. Når man knytter tilhørighetsforskning og teori til utdanning og skolesammenheng brukes begrepet «School belonging». «School belonging» er definert av Goodenow (1993) som "the extent of which students feel personally accepted, respected, included and supported by others in the school social environment." (Goodenow & Grady, 1993, s. 80). Definisjonen er bredt akseptert og brukt av flere akademikere (Allen et al., 2018; Allen & Kern, 2017; Ferreira et al., 2011; Ma, 2003). Vi kan knytte «School belonging» til begrep som tilhørighet, tilknytning, engasjement og binding, de har i stor grad samme betydning. Når jeg bruker ordet tilhørighet gjennom denne oppgaven, refererer jeg til «School belonging» slik Goodenow og Grady (1993) definerer begrepet.

«School belonging» er et vidt begrep og strekker seg over mange forskjellige aspekt ved skolen. I tillegg er det mange forskjellige faktorer som spiller inn på elevens opplevelse av tilhørighet i skolen, blant annet medelever, lærere og miljø (Allen & Kern, 2017).

2.2.1 Medelever

For barn er det å ha en relasjon til andre barn svært viktig, og det er en faktor som spiller inn på barnets følelse av tilhørighet (Allen & Kern, 2017). En følelse av tilhørighet er viktig for barn i alle aldre (Quinn & Oldmeadow, 2013), men for barn i ungdomsårene er det særdeles viktig (O'Brennan & Furlong, 2010). I ungdomsårene begynner vi å skape vår egen identitet, og man starter å forme seg selv som person. Samtidig har ungdommer tendenser til å tilpasse seg i forhold til venner og medelever. Derfor blir aksept og avvisning et faktum (Allen & Kern, 2017). På bakgrunn av dette er det svært viktig at man føler på tilhørighet i skolen (O'Brennan & Furlong, 2010). Medelever kan gi eleven både sosial og faglig støtte, i tillegg til å bidra til trygghet og aksept. Det å ha medelever samt å være en del av klassen, er i seg selv faktorer som kan bidra til en følelse av tilhørighet, i likhet med relasjon til lærer og miljø (Allen & Kern, 2017; Whitlock, 2007).

Dersom man ikke føler på tilhørighet blant medelever, kan det bidra til en følelse av utenforskap. Vi kan se på klassen eller vennegjengen som en gruppe. I tråd med teorien om *need to belong* har vi mennesker et behov for å føle oss som en del av en gruppe, også i skolen (Baumeister & Leary, 1995; Forsyth, 2019). Eleven har som alle andre mennesker et behov for tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000). Behovet gjør at man som elev i skolesammenheng søker sosiale relasjoner, som venner og deltakelse sammen med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ved å søke sosiale relasjoner står vi også overfor en risiko å bli avvist, noe som kan få konsekvenser for elevens selvverd. Som en selvbeskyttende

strategi vil eleven muligens unngå å søke mer sosial kontakt, i frykt for å bli avvist igjen (Kaplan, 1980; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.2.2 Lærere

I tillegg til elev-elev-relasjoner, er lærer-elev-relasjoner viktig for elevens akademiske, sosiale og emosjonelle utvikling (Allen & Kern, 2017; Crouch et al., 2014). For at eleven skal føle tilhørighet i skolen er det avgjørende at læreren legger til rette for en god relasjon. Eleven bør føle at læreren bryr seg om deres læring, samt de som menneske (Blum & Libbey, 2004). Federici og Skaalvik (2014) skiller mellom lærerens emosjonelle og instrumentelle støtte. Den emosjonelle støtten handler generelt om lærerens støtte, respekt, varme og kjærlighet. Den instrumentelle støtten er et spørsmål om læreren gir veiledning og faglig hjelp, som gode forklaringer, hjelpemidler og forslag til fremgangsmåter (Federici & Skaalvik, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Forskning viser at eleven selv ikke opplever en særlig forskjell mellom den emosjonelle og instrumentelle støtten. Dette kan muligens forklares gjennom at støttende lærere ofte er støttende på begge plan (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Uavhengig av hvilken støtte som gis og om eleven skiller mellom dem, vil lærerens støtte og elevens opplevelse av lærerens støtte spille en rolle for elevens opplevelse av tilhørighet i skolen. Å ikke bli sett, verdsatt eller respektert preger elevens motivasjon og selvverd, dette går både ut over skoleprestasjoner, samt den sosiale utviklingen (Kaplan, 1980; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.2.3 Miljø

En faktor som har vist seg å spille en sentral rolle for tilhørighet er elevens forståelse og opplevelse av hvilke regler og muligheter skolen gir (Allen & Kern, 2017). Denne faktoren påvirker elevens opplevelse av rettferdighet i skolen. For eleven å føle at noe er rettferdig påvirker elevens opplevelse av tilhørighet (Allen & Kern, 2017; Blum & Libbey, 2004). Dersom eleven ikke føler at skolen behandler alle elevene i klassen likt, vil det kunne bidra til en følelse av eksklusjon (Allen & Kern, 2017).

Læreplanen i kroppsøving trekker frem viktige aspekt for elevens skolehverdag. Blant annet står det at «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.», «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre fremjer kroppsøving samarbeid, forståing og respekt for kvarandre.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2), hvor jeg ønsker å trekke frem «egne føresetnader» og «naturferdsel saman med andre» som svært sentrale punkt. Skolen er ikke kun en plass for læring. Skolen er en stor del av hverdagen til elevene, hvor det sosiale spiller en sentral rolle. Det er viktig å forstå at det psykososiale ligger til grunn for å kunne lære noe.

2.3 Friluftslivets verdi

I Norge er friluftsliv et kjent begrep for de fleste. Fenomenet friluftsliv er i Norge en viktig del av kulturen, samt den daglige livstilen til mange nordmenn (Tordsson, 2007). Til tross for at friluftsliv et er kjent begrep er friluftsliv i skolen ikke et ferdig fortsatt fenomen (Abelsen & Leirhaug, 2017). I denne studien sees friluftsliv på som et potensiale, noe som må fylles med mening og verdi. God friluftsliv vil kunne bidra til en følelse av tilhørighet blant elevene.

Friluftsliv kom inn i skolen på starten av 1900-tallet, og har etter den tid utviklet seg frem til i dag, hvor store deler av læreplanen inviterer elevene ut i naturen (Leirhaug et al., 2019). Hva friluftsliv egentlig er, kan være vanskelig å svare på, og varierer nok fra hvem som

svarer. For noen handler muligens friluftsliv om å bestige fjell og vandre på lange turer hvor man må orientere seg selv i naturen, mens for andre kan det være å kaste brød til ender ved vannet i parken.

Vi kan stille oss spørsmål om hvorfor friluftsliv har en så markant plass i vår historie, kultur og livsstil. Forskning og flere studier gjennomført viser til at friluftsliv bringer med seg mange goder. Blant annet argumenterer Hågvær et al. (1996) for hvordan naturkontakt skaper nytt mentalt overskudd og friluftsliv kan bidra til sosial utvikling (Tordsson, 2007). Friluftsliv gir oss mulighet til å vise sider av oss selv som vi ellers ikke ville vist. Samarbeid vil bli en viktig faktor ute i naturen, og man får mulighet til å være en gruppe, uavhengig av våre roller ellers (Tordsson, 2007). Dette støttes av Abraham et al. (2010) som i sin studie har undersøkt og kommet frem til at miljøet rundt oss påvirker vår helse. Det kommer frem at naturen og grøntområder kan fremstå som helsefremmende på flere plan, både fysisk, psykisk og sosialt.

Hofmann et al. (2018) kobler sosial utvikling til læring i friluftsliv. I tillegg til de praktiske aspektene rundt hvordan være ute i naturen, tilbyr friluftsliv sosial og emosjonell læring. Verdien av friluftsliv vokste på 1970 tallet, noe som gjorde at den også ble en større del av skolen. Friluftsliv i læreplanen skulle ikke bare fokusere på fysisk og motorisk kompetanse, men også personlig utvikling og «well-being» (Hofmann et al., 2018). Med friluftsliv i læreplanen stilles det også andre krav til læreren. Som lærer i friluftsliv bør man hele tiden stille seg didaktiske og pedagogiske spørsmål som bidrar til elevens tilhørighet. For eksempel kan man være ekstra oppmerksom på «Hvem er deltakerne?», «Hva skal de være med på, og hva skal de lære?», «Når skal hva gjøres?» og «Hvilke rammer finnes?» (Leirhaug et al., 2019).

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Søkeprosessen

Det har blitt brukt kjedesøk for å samle inn litteratur, det betyr at en artikkel fører til en annen (Rienecker et al., 2013). Dette ble gjort gjennom å bruke kildelistene til de aktuelle artiklene for å finne flere relevante artikler og tidsskrifter. For å avgrense og sikre kvaliteten på litteraturen brukt i studien er det kun tatt i bruk publiserte bøker og fagfelleverderte artikler/tidsskrifter.

Litteraturen er samlet inn ved systematiske søk, i hovedsak gjennom ORIA og Google Scholar. Jeg har søkt både på engelsk og norsk. Søkeordene som har blitt brukt er «friluftsliv», «outdoor life», «funksjonshemming» «funksjonsnedsettelse», «disability», «school belonging», «physical education» og «kroppssøving». Søkeordene er brukt enkeltvis og i kombinasjon med hverandre, som eksempelvis «funksjonshemming i friluftsliv» og «school belonging in physical education». Innenfor denne delen har jeg forsøkt å trekke sammenhenger mellom de tre emnene så godt som mulig, men begrenset forskning gjør det utfordrende å trekke alle tre aspektene sammen på en klar måte.

2.4.2 Hva sier den tidligere forskningen?

Dersom vi ser til problemstillingen min, kan den deles opp i tre forskjellige temaer knyttet til kroppssøvingfaget. (1) Tilhørighet i kroppssøvingfaget («School belonging»), (2) Funksjonshemmede elever i kroppssøving og (3) Friluftsliv i kroppssøving. Hver for seg finnes det mye litteratur og forskning innenfor de forskjellige temaene, men dersom man forsøker å knytte de sammen finnes det hull i kunnskapen.

Hamm og Faircloth (2005) forklarer «School belonging» som en følelse av tilhørighet til et fellesskap i skolen. Det innebærer å føle mer enn bare at man passer inn. Det er en følelsemessig tilknytning til, samt trygghet i omgivelsene som kommer av å føle seg verdsatt av og å verdsette fellesskapet. Denne forståelsen trekker frem de samme momentene som definisjonen til Goodenow og Grady (1993) (se kapittel 3.2). Hamm og Faircloth (2005) viser i sin studie at venners støtte, intimitet og bekreftelse er avgjørende for eleven å håndtere utfordringer i skolehverdagen. Mye av forskningslitteraturen (Appleton et al., 2008; Blum & Libbey, 2004; Goodenow, 1993; Pittman & Richmond, 2008) som omhandler «School belonging» foreslår at betydningen ved å føle tilhørighet i skolen kan ha både psykologiske, atferdsmessige og akademiske konsekvenser. Det er altså ikke kun elevens evne til å lære som påvirkes, det er selve mennesket. Å føle tilhørighet har ifølge forskningen nevnt over svært gode fordeler. Blant annet viser det seg at man føler seg gladere ved følelse av tilhørighet i skolen. Gjennom en studie som målte elevenes lykke i Australia fant forfatterne at tilhørighet spiller en sentral rolle i elevenes lykkenivå (O'Rourke & Cooper, 2010). Studien finner at gode vennskap er en faktor som bidrar til en følelse av lykke og aksept. Noe som også bidrar positivt til vår psykologiske tilstand, samt vår selvfølelse og selvidentitet (Law et al., 2013; Nutbrown & Clough, 2009). I ungdomsårene bruker man mye tid sammen med jevnaldrende på skolen, men også sammen med venner på fritiden. Likevel viser det seg at mange føler på ensomhet og mangel på tilhørighet i denne alderen (O'Brennan & Furlong, 2010) Dette kan skyldes, samt bidra til, dårlige relasjoner mellom medelever. På bakgrunn av mengden tid man bruker på skolen, og siden man tilbringer skoledagene sammen med jevnaldrende trekker Allen og Kern (2017) frem at skolen spiller en dominerende rolle for elevens følelse av tilhørighet. Det er imidlertid blandede funn fra tidligere forskning om elevers tilhørighet endrer seg gjennom skolegangen. Mens funnene i studien til Anderman (2002) finner ikke noen forskjell fra alder, indikerer funnene i studien til O'Brennan og Furlong (2010) at hvilken klasse man går i spiller en rolle. Studien så på ungdommer, og fant at tilhørigheten var bedre i starten av ungdomsskolen og at den avtok etter hvert.

Blant annet viser forskning (Appleton et al., 2006; Goodenow, 1993; Libbey, 2004; McNeely et al., 2002) at faktorer som elevens fritidsaktiviteter, akademisk motivasjon, personlige egenskaper, følelsemessig ustabilitet og psykisk helse, lærerstøtte, foreldrestøtte og miljøvariabler samt demografiske variabler som kjønn og alder spiller inn på elevens følelse av tilhørighet. Vennskap og kjennskap i skolesammenheng, elev-lærer relasjon og elevens generelle følelse av skolen er tre kategorier som går igjen, og som trolig har større påvirkning enn andre (Allen et al., 2018).

Å føle tilhørighet er ikke en selvfølge, og vi kan se at følelse av tilhørighet hos barn påvirkes av mange forskjellige faktorer. For personer med funksjonshemming, kan for eksempel virksomheter og parker skape barrierer for deltakelse dersom de ikke er tilrettelagt. Dette reduserer deres muligheter til å ta i bruk slike områder, samt deres mulighet til interaksjon med de som kan (Raines et al., 2023; Robinson & Notara, 2015). Dette kan sees i sammenheng med en studie gjort av Morley et al. (2021). Den viser til at lærere ikke har nok kunnskap til å legge nok til rette for elever med funksjonshemming, og at det resulterer i at lærere har utfordringer med å inkludere de elevene i undervisning. For at elevene skal bli inkludert har Grenier et al. (2022) funnet at man som lærer må fylle de kunnskapshullene som er, for å kunne legge til rette for elever med funksjonshemming. Studien forsket på hvordan man gjennom inkluderende pedagogikk kan legge til rette for elever med

funksjonshemming i kroppsøvningsfaget. Det kom blant annet frem at lærerens kommunikasjon og samarbeid med elevene kan bidra til bedre lærer-elev-relasjon, samt vil de eventuelle kunnskapshullene kunne tettes (Grenier et al., 2022). Om kunnskapshullene tettes vil også elevene med funksjonshemming få delta i undervisning. Innenfor funksjonshemming-forskningsmiljøet blir tilhørighet oftest koblet til sosial inkludering av personer med funksjonshemming i fellesskapsmiljøer (Carter et al., 2016), som skolen. Little et al. (2022) har gjennom studie av tre artikler undersøkt perspektiver fra studenter med funksjonshemminger på vennskap og aksept. En fellesnevner for alle tre studiene er at venner spiller en svært viktig rolle for elever med funksjonshemmings følelse av aksept og tilhørighet. To av tre av studiene trekker også frem viktigheten av hvilke tiltak og hvor villig læreren er til å legge til rette for sosialisering av elevene.

Dette kan kobles til resultat som viser at lærere som er støttende, forståelsesfulle og omsorgsfulle vil bidra til funksjonshemmede elevers opplevelse av tilhørighet (Crouch et al., 2014). Crouch et al. (2014) har gjennom sin studie på lærer-elev-relasjon og funksjonshemmede elevers opplevelse av tilhørighet, funnet at en lærer som virker oppmuntrende, strekker ut en hand, er til å stole på og som bidrar til glede og latter vil beskytte og fremme elevens følelse av tilhørighet i skolen. Slike kvaliteter er sentrale som kroppsøvingslærer, for å fremme elevens følelse av tilhørighet. Bredahl (2013) har studert elever med funksjonshemming erfaringer i fysiske aktiviteter. Studien inkluderte 20 deltakere med forskjellige funksjonshemminger og i forskjellige aldersgrupper. Gjennom intervju kom det frem at 75% av alle negative erfaringer til deltakerne stammer i fra kroppsøvningsfaget. Deltakerne har erfart å ikke bli inkludert, hatt opplevelser av å gjøre feil og ikke få det til, samt å føle at de ikke blir lyttet til (Bredahl, 2013). Noe som kan tyde på at følelse av tilhørighet i skolen kan være avgjørende for elever som opplever diskriminering (Crouch et al., 2014). I tillegg kan dette sees i sammenheng med Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) sin studie som trekker frem at det sosiale aspektet spiller en svært sentral rolle for elever med funksjonshemming følelse av inkludering. Uansett om elevene må gjøre aktiviteten på en litt annen måte, eller det krever modifisering av aktiviteter, er det å få delta det viktigste (Gjessing et al., 2018). I studien til Gjessing et al. (2018) er ni barn med forskjellige fysiske funksjonshemminger intervjuet om deres meninger rundt tilrettelagt aktivitet, og muligheter for å bli inkludert. Flere av resultatene kan sees i sammenheng med resultatene til Nyquist et al. (2020) som har undersøkt barns deltakelse i selvvalgte fysiske aktiviteter under et intensivt grupperehabiliteringsprogram og hvordan overføre dette til deltakelse ellers. Studien finner at barna opplevde mestring, vennskap og glede, noe de overførte til deres hverdag. Steinhardt et al. (2021) har undersøkt fritidsaktiviteter for barn med funksjonshemming i Norge og hvilke muligheter og begrensninger som finnes, gjennom foreldre, helsepersonell og barnas perspektiv. Mens resultatene fra de voksne i denne studien rapporterer begrensninger og muligheter, er barnas følelse av glede og vennskap i fokus. Støtte fra foreldre ble nevnt som den viktigste faktoren for barn med funksjonshemming i fritidsaktiviteter (Steinhardt et al., 2021).

Det sosiale i skolen handler om hvem vi møter og hvordan vi møter hverandre. Kroppsøvningsfaget har mange fordeler for elevene i skolen, både kognitive og fysiske, men er også viktig for elevens sosiale utvikling. Deltakelse i faget bidrar til økt sosial integrering, sosial binding og vennskap (Martin, 2013). Derfor blir det viktig å prøve å inkludere elevene så godt som mulig. Til tross for de positive konsekvensene av å delta i kroppsøving, viser

forskning at elever med funksjonshemming beskriver vanskeligheter ved å delta og føle seg inkludert i kroppsøving (Blinde & McCallister, 1998). Dette kan sees i tråd med beskrivelsene i en studie som studerte elever med funksjonshemming sine erfaringer i kroppsøving (Fitzgerald & Stride, 2012). Elevene forteller om utfordringer som å bli analysert av medelever og lærere, og vanskeligheten rundt å velge en til en undervisning for å få bedre utbytte av faget. Dette kan vi koble til deltakerne i studien til Blinde og McCallister (1998). Deltakerne forklarer at utfordringene er større i kroppsøving på skolen, i forhold til å drive med sport på fritiden, hvor det er mer tilrettelagt (Blinde & McCallister, 1998). Inkludering av elevene er lærerens ansvar. Dessverre er lærerens motivasjon og engasjement varierende, noe ene deltakeren til Bredahl (2013) kan fortelle om, hvor han gjennom utdanningsløpet hadde forskjellige erfaringer avhengig av læreren. Kroppsøvingslæreren har all mulighet for å stimulere til sosial utvikling, samarbeid og en følelse av tilhørighet i faget, noe friluftsliv kan bidra til (Abelsen & Leirhaug, 2017).

Friluftsliv er en viktig del i norsk kultur, noe som også speiler igjen i læreplanverket vårt. Friluftsliv og naturbasert kroppsøving er sentrale interessepunkter for kompetansemål og mål i den nylig oppdaterte læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Det finnes imidlertid lite forskning på området, noe som muligens kan forklares ved at friluftsliv er et norsk begrep og noe som kan sees på som unikt for Norge. Begrepet betyr noe annet i Norge enn ellers i verden, og derfor var det begrenset hvor mye litteratur som ble funnet om denne type kroppsøving på internasjonal basis. «Friluftsliv» i andre land vil være påvirket av landets kultur og historie, og spesielt landskapet i landet vil være avgjørende (Henderson & Vikander, 2007). Internasjonalt bruker en gjerne ordet «outdoor living» eller «outdoor adventure» til det som kan kalles friluftsliv i andre land. Mange land ser også til Norge for inspirasjon til friluftsliv, likevel vil vi se at andre land, vil ha andre holdninger, formål og tilnærminger til friluftsliv (Henderson & Vikander, 2007).

Friluftsliv handler om å være ute i naturen, og Almonacid-Fierro et al. (2022) undersøkte kroppsøvingslæreres tanker om å bytte ut skolebenken med naturen. Denne studien ble gjennomført i Chile. Studien konkluderte med at naturen er et egnet sted for elever å lære, samt kan bidra til dypere mening hos elevenes læring i kroppsøving (Almonacid-Fierro et al., 2022). I tillegg viser en gjennomgang av empiriske studier at sosial tilhørighet, samarbeid og samhandling er noe av læringsutbyttet elever kan ha av friluftsliv i skolen (Abelsen & Leirhaug, 2017). Dette kan gi grunnlag for å ta elevene mer med ut, noe kroppsøvingfaget også oppfordrer til gjennom læreplanen.

Til tross for alle fordelene friluftsliv i skolen kan bringe viser forskning at det finnes noen utfordringer. Blant annet trekker Hofmann et al. (2018) frem at kvaliteten på friluftslivøktene er for dårlig til å oppnå intensjonene ved friluftsliv i skolen, der kompetanse, tid og ressurser er faktorer som spiller inn. Det er mulig å se dette i sammenheng med funnene i Dahl et al. (2019) sin studie, som undersøkte norske læreres tanker rundt sikkerhet i friluftsliv. Studien undersøkte lærerens sikkerhetskompetanse i friluftsliv, og hvorvidt det kan trekkes sammenhenger til inkluderende kroppsøving. Denne studien konkluderer med at dersom lærere og elever ikke har nok kunnskap eller det rette utstyret, kan friluftsliv virke ekskluderende (Dahl et al., 2019). Det vil kreve mye å gjennomføre eller legge til rette for alle, noe som samsvarer med studien til Morley et al. (2021) nevnt tidligere i delkapittelet.

2.4.3 Kunnskapshull

Som nevnt er friluftsliv en del av læreplanen i Norge. Når det kommer til forskning, er utvalget av forskningsartikler som tar for seg friluftsliv i skolen snevert. For det første er friluftsliv eller «outdoor life» noe annet i andre land enn det er i Norge. For det andre finnes det et begrenset antall fagfelleverderte forskningsartikler som tar for seg friluftsliv og funksjonshemming i den norske skolen. Abelsen og Leirhaug (2017) har undersøkt friluftsliv i den norske skolen ved systematisk gjennomgang av empiriske studier med et ønske om å få frem elevens stemme og opplevelser. Fra 1974 til 2014 finner de 24 studier innenfor tema, 18 av disse er master- eller hovedfagsoppgaver. Resultatet forteller at foreliggende empirisk basert kunnskap om friluftsliv i skolen gjennom elevers meninger og opplevelser er begrenset. Til tross for manglende empirisk kunnskap, trekker Abelsen og Leirhaug (2017) frem at friluftsliv fremmer kvaliteter som samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse. Det poengteres også at friluftsliv ikke er et ferdig forstått begrep. Begrepet kan forstås på flere måter, men må fylles med mening og verdi. Noe denne studien også vektlegger.

For at man skal kunne legge til rette for elever med funksjonshemming i friluftsliv, er vi nødt til å høre hva de har å si om hvordan de opplever det (Leo & Mourton, 2020). Barna erfarer og ser verden på en annen måte enn oss, og ser på kroppsøvingfaget gjennom sine egne øyner. Det er de som kan hjelpe oss, slik at både læreplan og aktiviteter i kroppsøving vil bidra til at elevene får være med og føle på tilhørighet i faget. Det har vist seg at barn rapporterer om forskjellige barrierer sammenlignet med de som rapporteres av foreldrene og fagfolk (Leo & Mourton, 2020). Derfor blir det viktig å også høre barnas stemme. Gjennom forskning på barn med funksjonshemming, hvor deres stemme kommer frem, vil kunne bidra til å redusere deres marginalisering fra samfunnet (Wickenden & Kembhavi-Tam, 2014).

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg ta for meg studiens metodiske valg. Leseren skal kunne forstå og sette seg inn i hva forskeren har i bakteppet. Goodwin (2020) deler kvalitativ undersøkelse inn i fem faser, det er disse jeg har tatt utgangspunkt igjennom den kvalitative forskningsprosessen. I dette kapittelet vil jeg først jeg forklare min egen forståelse og mitt ståsted, samt forklare bakgrunnen for mitt metodevalg. Deretter vil jeg gi et innblikk i arbeidet som ble utført før, underveis og etter datainnsamlingen. Dette innebærer blant annet analyseprosessen. Avslutningsvis redegjør jeg for aktive valg og diverse refleksjoner. For så å beskrive min kvalitetsvurdering av studien.

3.1 Valg av metode

Sparkes og Smith (2014) bruker begrepet «the paradigms approach» for å forklare at de grunnleggende perspektiv man har som forsker legger føringer for hvordan man ser på og gjennomfører forskningen, dette gjelder både filosofisk og metodisk. Metodologi blir av Kvale et al. (2009) beskrevet som «Læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område» (s. 324). Vi skiller mellom naturalistisk metodologi og konstruktivistisk metodologi. Innen den naturalistiske metodologien søkes en objektiv sannhet, mens i den konstruktivistiske metodologien blir virkeligheten sett på som sosialt konstruert. Denne studien er designet og vil bli gjennomført gjennom et sosialkonstruktivistisk paradigme, derfor vil denne studien basere seg på den konstruktivistiske metodologien, og med det vil kunnskapen sosialt konstrueres mellom meg (som forsker) og deltakerne.

Ontologi stiller spørsmål til hva som er, hva man kan si om noes eksistens og egenskaper (Guba & Lincoln, 1989). Min ontologiske posisjon, eller mitt syn på sannhet, er mangfoldig og variert. Noe som vil si at sannheten er kontekstavhengig og erfaringsavhengig. Den kan ikke oppnås gjennom konsensus, men snarere gjennom avvik og lytting til hver enkelt deltaker (Cottone, 2007), det er deltakeren som selv er ekspert på egne meninger og erfaringer. Deltageren kjenner best sine egne erfaringer og følelser, det blir min oppgave som forsker å tilrettelegge for kommunikasjon rundt og deling av kunnskapen. For så å kontekstualisere det.

Studien ønsker å forstå deltakerens sannheter. Dette understreker også en bevissthet rundt epistemologiske utgangspunktet for studien. Der deltakeren er ekspert på sitt område, men at kunnskapen i denne studien blir konstruert gjennom interaksjonen mellom deltakeren og meg (Tjora, 2017). Det krever at man engasjerer seg rundt deltakeren (elever med funksjonshemming) som opplever fenomenet, samt skape kunnskap og forståelse av sannheten rundt fenomenet (deltakelse og tilhørighet i friluftsliv). For å undersøke deltakerens sannhet har jeg samlet inn empiri gjennom dybdeintervju. Med intervju som metode har jeg lagt til rette for at deltakeren kan fortelle om sine egne erfaringer og sin sannhet.

3.1.1 Datainnsamling

For å samle inn data har studien tatt i bruk dybdeintervju, en svært utbredt datagenereringsmetode innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2017). Formålet med intervjuene er å forstå sider ved dagliglivet til deltakeren, fra hennes eller hans perspektiv (Kvale et al., 2009). Jeg har tatt en tilnærming hvor jeg nærmer meg deltakeren med en åpen interaksjon, der jeg ønsker å skape forståelse gjennom dialog. Jeg ser på deltakerens måte å skape mening på som viktig. Som nevnt i forrige delkapittel ønsket jeg å gi deltakeren mulighet til selv å sette ord på sin levde verden, noe som har gitt meg mulighet til å studere nyansene i deres opplevelser, erfaringer og følelser (Tjora, 2017).

Intervjuene som ble brukt i denne studien var semistrukturerte intervju. I semistrukturerte intervju har forskeren forberedt en intervjuguide (Vedlegg 4) med relativt fokuserte, men åpne spørsmål (Smith & Sparkes, 2017). Disse ble utviklet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, hvor intervjuene er basert på tilhørighet i skolen, i kroppsøving og i friluftsliv. Spørsmålene undersøker også elevens generelle erfaringer i friluftsliv; forskjeller fra tidligere og de følelsene og opplevelsene de opplever i dag; samt oppfølgingsspørsmål om blant annet hvorfor og hvordan. Eksempel på spørsmål er «Føler du noen gang at du ikke kan delta i like stor grad som andre i klassen din? Hvordan føles det å ikke kunne delta like mye?» og «Hvilken rolle spiller menneskene rundt deg for din følelse av å høre til?». På bakgrunn av mitt relasjonelle syn på funksjonshemming har jeg formet spørsmålene slik at deltakeren selv kan gi sine meninger, men også hatt fokus på deltakerens erfaringer fremfor medikaliserte forståelser av deltakelse.

Gjennom transkribering og analysing av intervjuene ble jeg oppmerksom på element ved intervjuene jeg ikke hadde forutsett. Det var også flere punkter jeg i ettertid ønsket å dykke dypere inn i. Det ble derfor avtalt oppfølgingsintervju med samtlige deltakere. Dette forklarer jeg nærmere i neste delkapittel.

Før intervjuene startet gjorde jeg det klart at jeg ønsket en avslappet og god samtale. Jeg forsikret deltakeren om at det viktigste for meg var å høre dens meninger, følelser og erfaringer, det er ingen gale svar. Jeg hadde fokus på å hente subjektive erfaringer og følelser. Det ble viktig for meg å skape trygge rammer for deltakeren. Første runde med intervju varte i rundt 30 minutter. Etter godkjenning av deltakerene og Sikt har jeg tatt lydopptak av intervjuene. Jeg brukte både mobiltelefon og PC, dette for sikkerhet, dersom den ene eller andre skulle ha problemer med å ta opp lyden. Datamaterialet ble lagret både på min private PC og gjennom nettskjema.no, dette forklarer jeg nærmere under delkapittelet etiske overveielser. Etter intervjuene spurte jeg om det var i orden å ta kontakt dersom noe var uklart eller dersom jeg lurte på noe mer, dette var i orden for alle deltakerne og foresatte.

3.1.1.1 Oppfølgingsspørsmål

Etter å ha transkribert og startet analyseprosessen av datamaterialet oppfattet jeg elementer ved deltakernes svar som interessante og verdt å dykke dypere inn i. Det var elementer som jeg så på som hensiktsmessige å se nærmere på, og som jeg håpet at ville bidra til mine funn. På bakgrunn av dette kontaktet jeg foresatte og avtalte nye kortere intervju med noen oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene tok utgangspunkt i spesifikke deler fra det tidligere intervjuet, med dypere spørsmål som for eksempel «Du fortalte at du går på ridning på fritiden, kan du fortelle mer om det sosiale der?».

I resultatdelen har jeg valgt å ikke skille mellom hvilke resultat som kommer fra første og andre runde med spørsmål. Grunnen til dette er fordi de var svært flytende og mye av det samme ble gjentatt i oppfølgingsspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene ble ikke brukt for å bekrefte eller avkrefte noe, men snarere til å videreutvikle deltakernes ideer og følelser.

3.2 Utvalg

Utvalget ble basert på kriterieutvelgelse. Jeg søkte etter deltakere basert på forhåndsbestemte kriterier. Kriteriene var at de skal være mellom 10 og 16 år, være en del av ordinær undervisning, samt ha en fysisk funksjonshemming. For å avgrense oppgaven ønsket jeg elever mellom 5. og 10. trinn. Det har gitt meg mulighet til å avgrense hvilke kompetansemål og hva som forventes av friluftsliv i skolen. Som nevnt gjennom diskusjon i kapittel 2 finnes det lite forskning på hva elevene selv tenker rundt hva de har erfart og hvilke følelser de sitter igjen med når det kommer til det å høre til i kroppsøving. I tillegg vil barnas meninger rundt dette tema skille seg fra det som blir rapportert av lærere og foreldre (Leo & Mourton, 2020). Det er elevene som skal settet i sentrum, det er de som skal delta og det er de vi ønsker skal føle på tilhørighet i faget. Jeg velger å sette eleven i sentrum og ser det som mer hensiktsmessig å undersøke deres perspektiv fremfor lærere eller foreldres. Elever med funksjonshemming er de beste deltakerne til å fortelle om deres egne liv og erfaringer (Fitzgerald & Stride, 2012).

Prosessen ved å skaffe deltakerne til studien var krevende. Jeg sendte ut e-post til forskjellige organisasjoner og skoler i håp om at de kunne sette meg i kontakt med noen som fyller kriteriene for studien. Det var lite respons, men etter hvert kom jeg i kontakt med noen foreldre med barn som møter stort sett alle kriteriene. Et unntak er en deltaker som har en sensorisk funksjonshemming. På grunn av utfordringene rundt å få tak i deltakerne valgte jeg å inkludere denne personen i studien. Denne avgjørelsen betydde at funksjonshemming ble diskutert bredere, men jeg mener at det hadde liten innvirkning på funnene eller utformingen av studien.

Det ble oppretthold dialog via e-post med de foresatte, de fikk tilsendt informasjonsskriv (Vedlegg 2), og takket ja til å delta. Også deltakerne fikk et tilpasset informasjonsskriv (Vedlegg 3) og takket selv ja til å delta. Jeg endte med tre deltakere, to med fysisk funksjonshemming og en med sensorisk funksjonshemming. Alle tre er jenter og i aldersspennet 13-15 år.

3.2.1 Presentasjon av utvalget

For å gi leseren et bedre bilde på resultatene videre i oppgava vil jeg gi en liten introduksjon av hver deltaker. For å sikre personvern har jeg gitt deltakerne anonymiserte navn. Alle deltakerne er ungdomsskoleelever som bor i Norge.

Hanne

Hanne er 15 år gammel og går i 9. trinn. Hanne har diagnosen ryggmargsbrokk. På grunn av det er hun lam fra livet og ned, og rullestolbruker. Hanne er aktiv jente som driver med ridning, svømming, klatring og basket på fritida. Hanne har blandede erfaringer når det kommer til kroppsøving, hun er glad i aktivitet når hun får være med, men synes det er kjedelig at hun ofte må sitte på sidelinjen.

Trine

Trine er 13 år og går i 8. trinn. Hun er en jente med pågangsmot og som liker å utfordre seg selv. Trine har Cerebral Parese på venstre side, spesielt i venstre arm. På grunn av diagnosen blir hun fortere sliten og trenger flere pauser. Trine har slitt med skolemotivasjon og kan virke beskjeden når man først møter henne. I nyere tid har det sosiale blitt bedre for Trine, som har bidratt til bedre erfaringer på skolen generelt. Trine er glad i kroppsøving, spesielt siden hun får være i sammen med venner.

Elin

Elin er 15 år gammel og går i 10. trinn. Hennes funksjonshemming er ervervet og ble blind i en alder av åtte år. Hun er en aktiv jente som er glad i friluftsliv. Hun har deltatt på flere leirer og har trivdes der. Hun liker å drive med handarbeid, som å strikke eller å lage keramikk. Elin har dårlige erfaringer med kroppsøving. Hun føler ikke at det blir lagt til rette for henne og skulle ønske hun fikk være mer med.

3.3 Analyse

Analyseprosessen er allerede i gang når forskningsprosessen begynner, det er en kontinuerlig prosess og både forberedelser, gjennomføring og etterarbeid blir styrt av analysemetoden (Kvale et al., 2009). Mye av potensialet til kvalitativ forskning ligger i analysen, noe som gjør denne delen av studien svært viktig (Tjora, 2017).

Tematisk analyse er en hensiktsmessig metode for analyse av mitt datamateriale. Studien er konstruktivistisk, hvor sannheten er sosialt konstruert og mitt ontologiske syn på sannheten er variert og erfaringsbasert. Tematisk analyse er en metode som gir mulighet til å identifisere mønstre i elevenes følelser, synspunkter og erfaringer (Virginia Braun et al., 2017) og passer derfor godt som metode for å nærme seg et svar på studiens problemstilling. Tilhørighet er en subjektiv følelse og noe ingen andre kan fortelle om du har eller ikke. Man kan bare prøve å forstå gjennom dialog og analyse av deltaker forklaringer og fortellinger, noe tematisk analyse bidrar til.

3.3.1 Transkribering

Transkribering av lydopptak ble gjort kort tid etter at intervjuene var gjennomført, jeg hadde derfor et godt bilde på intervjuene samtidig som jeg transkriberte lydopptakene. Det ble lagt fokus på å transkribere så i detalj som mulig. Tjora (2017) forklarer at å være mer detaljert enn man tror man bør når man transkriberer er nødvendig og kan komme til nytte i den videre prosessen med analyse av datamaterialet. Eksempler på dette er at jeg i transkripsjonen inkluderte utfyllingsord og bruk av tegn for å få frem stemningen i det informanten formidler. Eksempelvis ord som «eeehm» og «Ja!!». Når intervjuene var transkribert, var de bedre egnet til analyse. De er gjort om fra muntlig til skriftlig form. Materialet er lettere å få oversikt over dersom det struktureres i tekstform (Kvale et al., 2009).

3.3.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse handler i all hovedsak om å identifisere mønstre i datamaterialet, samt å beskrive og forsøke å forstå meningen og viktigheten i mønstrene (Braun et al., 2022; Virginia Braun et al., 2017). Det finnes flere metoder å ta i bruk tematisk analyse på. I denne studien ble det brukt en seks-steps metode. Denne seks-steps metoden argumenterer Virginia Braun et al. (2017) for som tydelig, men understreker at tematisk analyse er en prosess uten en direkte sti å følge. Tematisk analyse er en aktiv prosess, hvor stegene ikke har blitt fulgt slavisk, men blitt brukt som en guide. De seks stegene er (1) å bli kjent med datamaterialet, og ta notater, (2) systematisk koding av datamaterialet, (3) generalisere mulige temaer for datamaterialet, (4) danne temaer, (5) definere og navngi temaer og (6) skrive rapport (Virginia Braun et al., 2017), disse forklarer jeg grundigere i neste delkapittel.

3.3.2.1 Analyseprosessen

Som nevnt i forrige kapittel har studien tatt utgangspunkt i seks steg for analyse av datamaterialet. Prosessen startet med å bli kjent med dataen. Her startet jeg med å lese over transkripsjonen for å bli kjent med dataen. Etter det ble det lest over en gang til, denne gang med problemstillingen og perspektivet til oppgaven i bakhodet, i tillegg til å ta notater. Etter å ha blitt kjent med datamaterialet kunne systematisk koding av dataen starte. Her ble det tatt utgangspunkt i det jeg hadde lest og notert i starten av analyseprosessen, samt studiens teoretiske rammeverk og perspektiv. Jeg leste gjennom datamaterialet gjentatte ganger og kodet underveis. Eksempler på koder som ble brukt er «muligheter», «begrensninger», «kommunikasjon» og «venner». Kodene ledet meg over i neste steg, hvor jeg startet å generalisere mulige temaer for datamaterialet, som glir over i fase fire ved å danne temaer. Kodene ble organisert, jeg fant likheter og sammenhenger mellom dem. Dette bidro til å forme mulige temaer. Temaene ble gjennomgått og revidert, før jeg i fase fem definere og ga navn til temaene. Etter kodingen gikk jeg over kodene og temaene, før jeg gikk tilbake til datamaterialet for å sikre at analysen jeg har gjort er i samsvar med datamaterialet. I tillegg forsikret jeg meg om at analysen gir et godt bilde på deltakernes fortellinger, samt at det står i stil til problemstillingen min. Siste fase tar for seg å skrive. Virginia Braun et al. (2017) forklarer at å skrive er en del av hele den tematiske analyseprosessen, men at man til slutt presenterer datamaterialet som resultater. I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra datamaterialet.

3.3.3 Aktive valg og refleksivitet

Som nevnt er tematisk analyse en metode som gir forskeren mulighet til å bevege seg i flere retninger (Braun et al., 2022). Som forsker bør man være bevisst, samt kritisk og reflektere

over hvordan kunnskapen som produseres kan påvirkes. Min subjektivitet, samt spørsmål, metoder og forståelser kan påvirke kvaliteten av studien.

Valg av analysemetode og behandling av datamateriale er avgjørende for om deltakerne stemme kommer frem. I denne oppgaven har jeg tatt i bruk tematisk analyse, hvor en seksstegs analyseprosess ble brukt for å forstå og hente ut den informasjonen som sees på som relevant for oppgaven. En gjennomgang av prosessen er forklart i delkapittelet «Analyseprosessen». I delkapittelet «Tematisk analyse» redegjør jeg for tematisk analyse og begrunner valget av analysemetode. I tillegg til at resultatene som kommer ut av analysen skal være representativ for deltakeren, skal resultatet også være koherens med problemstillingen og hensikten med oppgaven (Yardley, 2000).

Hvordan man tar i bruk analyse i studier har særdeles påvirkning på kvaliteten på studien (Braun & Clarke, 2021). Det er viktig at man gjør refleksjoner rundt hvorvidt metoden egner seg for studien, samt er kritisk til hvilke elementer som er viktige å ha med. Denne studien undersøkte elever med funksjonshemming sine erfaringer og følelser rundt tilhørighet i friluftsliv. Analyseprosessen bidro til å danne temaer rundt denne tematikken. På bakgrunn av dette valgte jeg å ta i bruk tematisk analyse. Med mitt ontologiske og epistemologiske syn egnet tematisk analyse seg til denne studien, da det ga meg mulighet til å identifisere mønstre, samt undersøke og prøve å forstå meninger og erfaringer informantene ga. Braun og Clarke (2021) understreker hvordan tematisk analyse ikke må bli sett på som én metode, men snarere som en overordnet metode hvor man kan velge mange forskjellige retninger å ta.

3.3.4 Kvalitetsvurdering av min kvalitative studie

For å vurdere kvaliteten av denne studien tar jeg utgangspunkt i Yardley (2000) sine åpne, fleksible kvalitetsprinsipper. Disse prinsippene for vurdering av kvalitet ved kvalitative studier er også omtalt av Braun et al. (2022) som hensiktsmessige. De fire prinsippene for å vurdere kvaliteten er: (a) sensitivity to context (følsomhet rundt kontekst), (b) commitment and rigor (engasjement og strenghet), (c) transparency and coherence (åpenhet og sammenheng), (d) impact and importance (innvirkning og betydning). Flere av disse prinsippene vurderes også som hensiktsmessige i Tracy (2010) sin tilnærming til vurdering av kvalitet i kvalitative studier.

Problemstillingen min «*Hvordan erfarer elever med funksjonshemming tilhørighet i friluftslivsdelen av kroppsøvningsfaget?*» og hensikten med oppgaven er å få frem elevens egne meninger, erfaringer og følelser. For å vurdere (a) følsomheten rundt konteksten, er temaet sett i sammenheng med teori, datamaterialet og hvor aktuell studien er. Med bakgrunn i problemstillingen er tilhørighetsteori et hensiktsmessig teoretisk rammeverk for denne studien. Tilhørighetsteorien ser på faktorer for tilhørighet i skolen, noe jeg bruker for å forstå resultatene i studien. Siden det er lite forskning på temaet er det et også høyst aktuelt. For å vurdere (b) engasjementet og strengheten i studien må jeg se på rekrutteringen og forskningsdesignet mitt. I studien har tre deltakere blitt intervjuet, et relativt lite utvalg, men som på bakgrunn av problemstillingen ikke trenger å være større. Deltakerne er valgt ut på bakgrunn av studiens formål, se kapittel 3.2. Tre elever kan ikke sies å være representativt for alle elever med funksjonshemming. Dette har heller ikke vært studiens formål, som er ute etter den enkeltes subjektive sannhet, der man ønsker å gå i dybden hos et utvalg elever. Med et ønske om å gå i dybden ble det gjennomført oppfølgingsspørsmål i etterkant av intervjuene, for å vurdere (c) åpenheten og sammenhengen i studien er dette relevant å

poengtere. Åpenhet og sammenheng ble adressert gjennom forklaring av forskningsprosessen og ved å sikre klarhet i detaljene om rekruttering, datainnsamling og dataanalyse. For å vurdere (d) innvirkning og betydning av oppgaven blir det viktig å poengtere at om funnene og konklusjonene som er trukket i denne artikkelen er lønnsomme, blir for enkeltpersoner å vurdere, og det er opp til leseren å bestemme verdien de legger på denne forskningen og hvordan denne forskningen vil bli brukt til å ramme eller starte fremtidig forskning.

3.4 Etske overveielser

Forskning på mennesker, spesielt barn, stiller etiske krav. Deltakelse i forskningsprosjekter skal være frivillig, og før eventuell data samles inn kreves det informert samtykke fra deltakere (NESH, 2021). Informert samtykke innebærer at den som deltar i studien skal delta frivillig, og at deltakeren skal vite alle konsekvenser av å delta (Postholm et al., 2018). Deltakerne skal til enhver tid kunne trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det skal ha noen negative følger (NESH, 2021).

Forskningsprosjektet ble meldt inn til Sikt, og godkjent før prosjektoppstart. Sikt bidrar til sikker håndtering av personopplysninger. Man er pliktig til å sende inn meldeskjema til Sikt dersom forskningsprosjektet innebærer behandling av personopplysninger. 21. desember 2022 fikk jeg godkjent søknaden min hos Sikt (Vedlegg 1). I samarbeid med Sikt ble det utarbeidet et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble sent på e-post til deltakernes foresatte. Etter de takket ja til å delta i masterprosjektet, signerte de papirene.

I tillegg til informasjonsskriv og samtykkeskjema til de foresatte ble det delt ut et forenklet informasjonsskriv (Vedlegg 3) til deltakeren. Dette ble gjort for å forsikre at deltakeren, som er et barn, forstod hva det innebar å delta i intervjuet. Før intervjuene startet ble det gitt muntlig samtykke fra deltakerne.

Det ble kommunisert med foresatte via e-post. På e-post ble det avtalt tid og sted for å gjennomføre intervjuene. Intervjuene fant sted hjemme hos deltakerne, etter deres ønske. Intervjuene varte i rundt 30 minutter, og diktafon-appen for telefon ble brukt for å ta opp intervjuene. Diktafon-appen er koblet til nettskjema.no sine sider. På nettskjema sine sider ble det opprettet et skjema, og gjennom appen får ble lydopptakene levert som resultater i mitt skjema hos nettskjema.no. NTNU støtter Nettskjema som datainnsamlingsmetode. Det er enn sikker og fleksibel måte å samle inn data på (<https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/nettskjema>).

Lydopptakene ble deretter transkribert. Jeg har fjernet eventuelle navn og stedsnavn som er nevnt i intervjuene for å sikre personvernet til deltakeren. Etter å ha transkribert intervjuene har jeg gitt deltakerne og foresatte tilbud om å lese gjennom dem, men ingen har gitt uttrykk for at de ønsker det.

4. Resultat

Tre temaer ble utviklet fra dataene: 1) relasjon til medelever, 2) relasjon til lærere og 3) forhold rundt miljø. Disse temaene ble utviklet ettersom de tar for seg forholdet mellom elev-elev, elev-lærer og elev-miljø, samtidig som de knyttes til viktige faktorområder i teorien om skoletilhørighet.

4.1 «Når vi er ute i naturen så er det mer sosialt» - Relasjon til medelever

Forhold til jevnaldrende var et viktig diskusjonstema gjennom intervjuene. Deltakerne diskuterte vanskelighetene med å få venner, innsatsen de legger ned i å skape vennskap og få andre til å forstå deres funksjonshemmingsrelaterte behov tydeligere. Det ble også diskutert hvordan friluftslivsaktiviteter åpner muligheter til sosial omgang med jevnaldrende.

Gjennomgående i deltakernes intervju kom det frem at å få venner i skolen har vært en utfordring, spesielt i kroppsøvingsfaget. Når Hanne ble spurt om hun har venner i kroppsøvingsklassen svarte hun: «Tja, noen», Elin forteller at «jeg har ikke så mange venner på skolen egentlig. Jeg synes det er vanskelig å få tak i venner på ungdomsskolen». Elin har sammen med mor forsøkt å invitere medelever hjem uten hell. Trine hadde en litt annen opplevelse hvor hun forklarte at hun tidligere hadde få venner, men da en ny lærer la til rette for det sosiale har hun blitt bedre kjent med flere og har flere venner hun liker å være i sammen med. På spørsmålet om hva som er viktig for at hun skal føle på tilhørighet i friluftsliv svarte Trine: «Å ha venner, jeg var mye alene før». Alle tre synes vennskap er et sårt tema.

I alle intervjuene ble hvordan deltakerne har forsøkt å skape relasjoner til medelever et diskusjonstema. Alle tre var åpne om at å bli bedre kjent og bli venner med andre elever ikke alltid har vært enkelt. For Trine er det viktig at man hjelper de rundt seg og passer på hverandre, og det opplever hun at vennene hennes gjør nå. Som nevnt innledningsvis var det vanskelig for Trine å få seg venner tidligere. Hun var mye alene, ønsket ikke å gå på skolen og fikk blant annet mye vondt i magen. Jeg spurte om hun kunne forklare hvordan det føltes å være mye alene og Trine svarer «Nei», det var ikke noe hun ønsker å fortelle mer om. I dag har hun flere venner på skolen og trives godt der. Hjemme har hun ikke samme kontakten med de vennene. I motsetning til Hanne og Elin, som vi skal se nærmere på senere, synes Trine at skolen er det beste stedet sosialt sett.

Da jeg spurte om jentene har noen tips til hvordan man kan skape tilhørighet i friluftsliv, svarer Hanne:

«Prøv å spørre, vil du være med på bla bla bla? Og sånne ting. For eksempel hvis jeg sitter alene da, og så da kan det hende at det er noen som spør om jeg vil være med dem, eller slike typer ting».

Hanne fortalte at det er lettere å få venner og ta vare på vennene dersom de får være mer utendørs «Når vi er ute i naturen så er det mer sosialt».

At medelevene forstår situasjonene til jentene er viktig for dem, derfor har de selv tatt ansvar for å informere sine medelever. Trine har holdt foredrag for klassen sin om diagnosen hun har, og fortalte at det er lettere for henne å bli med i kroppsøvingstimen når medelevene vet hvilke utfordringer hun har. Hun uttrykte at foredraget har bidratt til at det har blitt lettere å delta i friluftsliv. Trine føler ikke at CP er en stor hindring i friluftsliv i kroppsøving, og er innforstått med at det er noen hensyn hun må ta. Om foredragene har bidratt til Trines følelse av tilhørighet i friluftsliv synes hun det er vanskelig å svare på, og om det egentlig har skapt noen forskjell fortalte hun at «Det er vanskelig å si». De rundt henne er flinke til å spør om hun trenger pauser, og hun kan selv spør dersom hun føler hun trenger det. Den samme sier Hanne, etter at hun hadde med medelevene i rullestol.

På barneskolen hadde Hanne en lærer som var engasjert og ønske tå få henne med i kroppsøvingsøktene, spesielt ut, siden det kan være utfordrende. Læreren la også til rette for at alle elevene i klassen fikk prøve å sitte i rullestol. Hanne fortalte: «Det er to år siden da, når jeg gikk på barneskolen. Det var gøy fordi da fikk de prøve hvordan det er å sitte i rullestol, for de mente at det var enkelt. Men så enkelt er det ikke!». Hun synes det er bra at medelevene vet mer om hvordan det er å sitte i rullestol. Når vi snakket videre om hvilken påvirkning det har hatt på Hannes følelse av tilhørighet, før versus etter simulasjonen, forklarte hun at «Det var ikke egentlig noe veldig forskjell, men de synes det var gøy å få prøve rullestolene da». På samme måte som for Trine, gjorde ikke tiltaket noe stor forskjell for deres følelse av tilhørighet. For Hanne er det ikke noe alternativ å reise seg fra stolen, slik medelevene kunne gjøre etter simulasjonen. Jeg spurte hvilke tanker hun hadde om det og hun sa «Ehm, jeg tenker egentlig ikke så veldig mye på det», hun ser bort og kroppsspråket gjør at jeg fikk inntrykk av at hun ikke ønsket å snakke mer om det. Jeg valgte å ikke spørre noe mer, og noterte meg at dette muligens er sårt for Hanne å snakke om.

Elin har dårlige erfaringer med å prøve å få venner i klassen, hun skulle ønske at flere hadde fått vite hvordan det er å være blind og tror at det da hadde vært lettere å skape relasjoner. Klassen hennes hadde et kurs tidligere, hvor alle fikk gå med bind fremfor øynene. Det var Elins ide og hun tenkte at dersom elevene vet mer om hvordan hun har det vil de muligens ønske å bli bedre kjent med henne. Elin fortalte at «men det hjalp ikke for det er ingen som bryr seg» og forklarer «det er ingen som vil snakke med meg om hvordan det er å være blind liksom». Hun er svært åpen om diagnosen sin og «elsker» å svare på spørsmål om å være blind. Kurset hadde ikke den effekten Elin hadde håpet på. Som forsker lurte jeg på om kurset skapte noen form for endring og hun svarte: «Nei absolutt ikke. Det var som om at det ikke hadde skjedd noen ting, det var som om tiden hadde stoppet og som om det liksom bare er slettet».

For Elin og Hanne er det vanlig å bli tatt ut av undervisning når de skal ha friluftsliv i kroppsøving. Elin forklarte at når hun gikk på barneskolen var hun en del av en gruppe som fikk alternativt opplegg, som hun uttrykte at hun trivdes godt med og sa: «Ja det var kjempegøy!». Nå er hun ofte helt alene eller sammen med en assistent, og fortalte videre at: «Det er bedre å være på gruppe». Hun presiserte likevel at hun skulle aller helst ha vært med i de ordinære kroppsøvingsøktene sammen med den ordinære klassen. Trine er som regel alltid med ut i friluftslivøktene, men på grunn av CP tåler ikke kroppen like mye og hun har måttet stå over noen økter på grunn av skader. Det kan også være utfordrende dersom klassen eller skolen skal på lengre turer, siden Trine fort kan bli sliten. For Trine er det stort sett lagt til rette slik at hun alltid får være med, som videre blir forklart i delkapittelet «Forhold rundt miljø». Selv om Trine som regel er med i øktene har det ikke alltid vært like lett å føle at man hører til. Trine stod mye i bakgrunnen før, hun følte seg ikke som en del av klassen. Det er mer tilrettelagt for Trine nå, tidligere opplevde hun kroppsøving som ensomt: «Jeg var mye alene i kroppsøving, og sto mye bak de andre». Etter at det ble satt sammen en «utegruppe» for Trine, ble alt mye bedre. Utegruppen er en gruppe satt sammen av læreren, som er et tiltak for at det sosiale skal bedres for Trine. Trine forklarer at er jenter fra klassen, og etter at tiltaket har bidratt til at Trine blitt bedre kjent med dem i friminuttene. Gruppen var først tenkt til friminuttene, men etter at Trine ble venner med de i gruppen har hun venner gjennom hele skoledagen. For Trine har det å være utendørs sammen med venner har betydd mye.

4.2 «Gjør en bedre jobb og finn en plass som er tilrettelagt for alle» - Relasjon til lærer

Under temaet «relasjon til lærer» ser vi hvordan relasjonen mellom lærer og jentene er. Under intervjuene ble det diskutert hvordan denne relasjonen har påvirket deres følelse av tilhørighet i friluftsliv og kroppsøving, samt kroppsøvingfaget generelt.

«Jeg henger mest med lærerne» fortalte Elin, «de er greie». Selv om Elin bruker mye tid sammen med voksne og har et greit forhold til de, vil hun helst omgås medelevene sine. Hun fortalte også at: «den ene læreren min va lærer på forrige skole også». Men når det ble spurt om lærerne har gjort noe for at klassen skal tilpasses hverandre bedre svarte hun: «Nei!». Ellers har ikke Elin noe særlig relasjon til kroppsøvingslæreren siden hun som regel ikke deltar i undervisningen. Jeg spurte hvorfor hun ikke er med i de ordinære kroppsøvingstektene og hun svarte: «Jeg vet ikke». Hun er ikke interessert i å vite hvorfor, og Elin har godtatt at slik er det bare. Jeg lurte på hva hun føler rundt dette og hun fortalte at hun synes det både er greit at hun ikke er med, og at det er greit at hun ikke vet hvorfor hun er med. Når jeg videre spurte hvorfor hun føler at det er greit, svarer Elin: «Det er nesten ingenting for svaksynte å gjøre i gymmen». Videre uttrykker Elin at dersom det hadde vært tilrettelagt for blinde hadde hun ønsket å delta. I motsetning til Elin er friluftsliv og kroppsøving tilrettelagt for Trine, slik at hun får være med. Trine forklarer at i kommunikasjon med læreren er det også mulig å be om pauser når hun har behov for det.

Både den instrumentelle og emosjonelle støtten er svært viktig for å skape en god lærer-elev relasjon. I Elin sitt tilfelle i avsnittet over er det mangel på begge typer støtte, noe vi også kan se i Hanne sine følelser rundt lærerne i kroppsøving. Hanne føler at hun ikke blir hørt av lærerne, og når jeg spurte hva hun ville sagt til dem svarer hun:

«Jeg hadde egentlig bare sagt sånn, eller kunne spurt sånn: Kunne dere ikke hatt mer tilrettelagt i gym, så jeg kunne ha vært med klassene da? Men det er ikke så ofte læreren hører på det. For å si det sånn. Det er ikke. Det er ikke ofte. Det var på barneskolen de hørte mer da enn det de gjør nå».

Som nevnt i delkapittelet over, hadde Hanne en kroppsøvingslærer som var svært engasjert i å tilrettelegge for henne på barneskolen. Nå, på ungdomsskolen, har hun en ny lærer som ikke viser samme engasjement. Vi snakker om følelsene rundt å ikke føle at man blir sett eller hørt, hun synes det er dumt og trist. Hanne har en klar beskjed til læreren: «Gjør en bedre jobb og finn en plass som er tilrettelagt for alle». Det er svært viktig for Hanne å få bli med ut, som vi har sett i delkapittelet over, er det ute i naturen Hanne føler at hun skaper bedre relasjoner.

For alle tre deltakerne er det klart at kommunikasjon er svært viktig, men at det også har vært mangel på kommunikasjon. Et eksplisitt eksempel på dette er som vi har sett, at Elin ikke vet hvorfor hun ikke er med i ordinærtektene. Trine har vært sjenert og derfor har kommunikasjon for henne vært vanskelig. De er enige om at det ikke alltid er like lett å si i fra, eller å spør dersom de lurer på noe. Når jeg spør Hanne om hun har snakket med lærerne sine om de utfordringene hun har forteller hun:

«De sier egentlig ingenting. De sier liksom, de har en sånn type plan som de må følge etter, men jeg har jo sett med flere ganger at de har skiftet om. Ja at de har hatt noe

annet som egentlig ikke står på planen. Så jeg føler på en måte så er det dumt at dem skifter over til noe annet enn det de egentlig har sagt til oss at vi skal gjøre neste gang. Det er på en måte litt dumt da».

Hanne forklarte at det går ut over hennes følelse av å høre til i klassen, samt hennes forhold til lærerne. Hun beskriver en følelse av at planen prioriteres fremfor at alle skal få bli med. Noen ganger kan slike endringer av planen være til fordel for Hanne og, hun fortalte at: «Vi skulle egentlig ha en til uteaktivitet, eller utedag, men den ble byttet om til et annet opplegg jeg fikk være med på». Det ble ikke endringer i planen på grunn av Hanne, og når jeg spurte videre om hva hun hadde valgt dersom de faktisk kunne være ute og hun fikk være med svarer hun: «Da ville jeg vært med ute» og fortsatte: «men jeg har ikke det valget der dessverre».

For Elin er kommunikasjon viktig for å føle at man er en del av klassen, og hun fortalte at hun ønsker: «At alle har lært seg hvordan man skal være med svaksynte og blinde». Elin og hennes mor har prøvd gjentatte ganger å skape en dialog rundt Elins funksjonshemming. Blant annet ble det utformet en plakat som forteller og gir tips om hvordan man skal forholde seg til svaksynte og blinde, den ble sendt til læreren, men aldri hengt opp. Elin synes det er veldig dumt. Det å nå ut til læreren har Trine bedre erfaringer med. Når man har CP blir man oftere sliten og for Trine er det viktig at hun kan spørre om pauser og at andre ser etter om hun trenger en pause. Trine forklarte at lærerne spør henne om hun ønsker å ta pauser. Jeg spurte henne hva hun synes om at de stiller spørsmål til det: «Jeg synes det er bra», svarer hun. Lærerens forståelse av hvilke behov jentene har er svært viktig generelt, og spesielt i hvilken grad lærerne forstår at det vil ha en innflytelse på elevenes følelse av tilhørighet.

Alle tre jentene har forskjellige erfaringer med hvor godt det blir tilrettelagt, om de får et alternativt opplegg eller om noe gjøres i det hele tatt. Hanne fortalte at når medelevene skal ha friluftsliv i kroppsøving har hun måttet sitte inne å gjøre noe helt annet:

«Jeg har nå bare sittet inne og jobbet med for eksempel andre oppgaver som jeg ikke har gjort tidligere, eller hvis jeg har vært borte på en av timene tidligere, så hadde jeg gjort det som dem hadde gjort da».

Hun forklarte at lærerne gjentatte ganger sier at det blir vanskelig og er umulig for henne å være med. Hun har flere elektriske rullestoler hun kan bruke til forskjellig terreng, men føler likevel at lærerne ikke er villige til å prøve:

«De har el-stoler og sånt som jeg bruker eller som med min da. Men det har de også sagt det er umulig at den også kommer fram. Det nekter jeg egentlig å tro på at det er umulig fordi de el-stolene jeg har er ganske, de kommer seg lett frem overalt».

Hanne forteller at hun ser en mulighet selv når de sier at det er umulig. Hun føler at det er litt håpløst og stiller spørsmål til hvorfor det blir slik. Det er vanskelig for Hanne når medelevene drar ut og har det gøy sammen, men hun må sitte igjen på skolen. Hun fortalte at det er «kjipt» når de kommer tilbake og Hanne ikke får deltatt i samtalene rundt det som har skjedd, det skaper en følelse av utenforskap. Hanne fortalte også at hun ofte blir lei seg på grunn av dette. Relasjonene vi skaper spiller inn på vår følelse av tilhørighet generelt, det handler om en følelse av trygghet og aksept (Allen & Kern, 2017). Når hun skal være sammen med venner på fritiden er det en selvfølge at de drar ut et sted hvor alle kommer seg frem.

Tidligere har hun og hennes foreldre kjempet for at Hanne skal få være med ut i kroppsøvingsøktene, men i intervjuet fortalte hun at:

«Ja altså det er liksom nå så har begynte å bli sånn at når de sier at det er umulig, så hadde jeg sagt jaja da er det jo umulig. Så er det umulig så er det det og dere sier det, men det vet jeg ikke. Så det er bare slik. På en måte. Ja, urettferdig ja».

Hanne har gitt litt opp, men føler enda på at det er urettferdig. Når lærerne sier at det er umulig velger Hanne å tro på det, selv om hun har et ønske om at det kan være muligheter. Hanne og familien har hele veien jobbet for at hun skal få være med på alt, men opplever at det ikke alltid er mulig. Det er kommunikasjonen som er vanskelig, når Hanne føler at det kan være en mulighet, men lærerne gir uttrykk for at det ikke er det: «Vi har på en måte prøvd alt. Vi begynner å gi opp litt fordi vi har prøvd det meste og det går ikke». Jeg spurte hvilke følelser hun har rundt det og får i svar at det føles urettferdig: «Det er urettferdig på en måte, at jeg må jobbe så mye for å bare prøve å få være med på en aktivitet. Når skolen sier en ting og jeg ser en annen ting». Det går ut over Hannes følelse av å være en naturlig del av klassefellesskapet.

4.3 «Det spørers hva vi gjør ute» - Forhold rundt miljø

Vi får i denne delen et innblikk jentenes opplevelser av friluftsliv i forskjellig kontekst og hvordan de har forskjellige følelser rundt tilhørighet i de forskjellige kontekstene. I intervjuene ble det diskutert hvordan friluftsliv oppleves som noe annet i skolen enn på fritiden.

Jeg spurte Hanne hva hun tenker om tilhørighet og hun svarte: «Det er når jeg tenker på det, er det tilrettelagt. For eksempel gym da, bare å få være med. Vær med dem alle, og det de gjør».

Både Elin og Trine fortalte at de synes det er gøy å være ute i naturen, og at de er glade i friluftsliv. Begge har hytte på fjellet, og liker å oppholde seg der hvor naturen er lett tilgjengelig. Hanne fortalte at å være utendørs ikke alltid er like gøy, fordi det kan by på utfordringer. Når jeg spurte om hun er glad i friluftsliv, og å være ute svarer hun: «Det spørers sånn egentlig. Noen ganger er det er litt vanskelig å komme fram på grunn av, ja, forskjellige grunner». Hanne driver med ridning, og når hun får sitte på hesteryggen er det lettere å komme seg ut i naturen. Da er det gøyere å være ute, hun forklarte: «Det er fordi at da føler jeg at jeg kommer meg mye mer enn det jeg gjør når jeg sitter i rullestolen». Som nevnt tidligere er Elin tatt ut av kroppsøvingstimene. På fritiden er hun svært aktiv og liker å oppholde seg utendørs, spesielt på hytta. Når jeg spurte Elin hvor hun helst føler på tilhørighet svarte hun engasjert: «Når jeg er på hytta!!» sammen med familie. Elin fortalte mye om hytta, blant annet at «Bestefar har fikset slik at jeg kan gå selv, med en tråd. Han har hengt den opp slik at den leder til en trehytte, og så videre til zipline». Her føler Elin på en frihet, hvor hun kan bevege seg på egen hand, uten noen som må følge henne.

Utfordringer er noe både Trine og Elin liker. Trine har besteget Norges høyeste fjell, hun fortalte at det krevdes mye øving, men at hun var svært motivert til å klare det. Elin er glad i zipline, hun fortalte: «Jeg synes det er kjempegøy. Det er verdens gøyeste ting å gjøre. Det er til og med kjekkere enn å kjøre karuseller». Etter at hun ble blind, har høydeskrekken forsvunnet og nå trives hun godt i høyden. «Tidligere så hadde jeg veldig høydeskrekk, men nå er det helt bort, nå har jeg ikke noe høydeskrekk i det hele tatt», fortalte Elin. Ellers har

Elin mange andre erfaringer med friluftsliv, som hundekjøring, ridning, klatre i trær og stå på skøyter og ski, men kun utenfor skolen.

En fellesnevner for alle tre jentene er at de trives ute og er svært aktive på fritiden, men at de ikke finner samme glede i friluftslivet på skolen. For Trine handler det om at de har mindre friluftsliv, mens for Hanne og Elin handler det om at de ikke får delta i den grad de selv ønsker. Elin forklarer at hun stort sett blir tatt ut av kroppsøvingstimene. Når jeg spurte hva hun synes er gøyest med kroppsøving svarte hun: «Jeg har ikke kroppsøving på skolen noe mer egentlig, jeg er ikke sikker på når vi har det heller, så jeg vet ikke hva de holder på med egentlig». Videre fortalte hun at når hun ble tatt ut på barneskolen var det i grupper, og de gikk ofte tur ute. Hun fortalte: «Ja, vi holdt på med litt forskjellig gymting, eller så gikk vi tur. Og fikk spille PokemonGo, og det er gøy!».

Hanne forklarte at når klassen skal ut i naturen drar de stort sett alltid til samme sted, skogen i nærheten av skolen. Hun sier «den er ikke tilrettelagt i det hele tatt. Ikke i det hele tatt». Jeg spurte om hun føler at det likevel kan være en mulighet for at hun kan bli med og hun svarte: «Ikke akkurat når de skal opp i skogen, for det blir vanskelig, det er ikke rullestoltilrettelagt, den skogen ved oss». Det kom frem at verken lærerne eller hun snakker noe om det, det virker på Hanne som at det ikke er verdt å snakke om dersom det ikke blir et problem: «Ikke så veldig, vi har ikke hatt så mange utedager enda. Vi har kun hatt en utedag dette året, og den dagen var jeg borte, så det var egentlig litt greit». Jeg spurte hvorfor hun synes det er greit, og hun svarte: «Da slapp jeg å sitte alene og gjøre noe annet». Det er vanskelig for Hanne, for hun ønsker å være med, men synes det er enklere å forholde seg til skoledagen dersom de ikke beveger seg ut. På samme tid synes hun det er dumt at lærerne ikke tar initiativ til å dra andre steder som er mer tilrettelagt, slik at hun får være med. Noe som går igjen i Hanne sine erfaringer er at hun ser muligheter hvor lærerne ikke gjør det, blant annet fortalte hun at «Altså noen ganger har det vært slik ta dem sier at det ikke er tilrettelagt, men så har jeg gått forbi det stedet senere og så har det vært tilrettelagt». Når jeg spurte hvilke følelser hun har rundt det sier hun: «Jeg forstår ikke hvorfor de sier at det ikke er tilrettelagt, når jeg ser selv at det går. Da blir jeg litt sånn, hvorfor? På en måte.»

Selv om Elin driver med mange aktiviteter og er svært aktiv på fritiden føler hun at det ikke er de samme mulighetene i skolen. På skolen har hun en ledsager, ledsageren følger henne stort sett overalt. Det påvirker Elins følelse av frihet og begrenser muligheten til å skape relasjoner til medelever: «Hun som følger meg rundt sitter hele tiden oppi meg. Og det føles ikke ut som at noen har lyst til å komme bort til meg». Da hun snakket om kroppsøvingfaget forklarte hun at: «Det er ikke så mye man kan gjøre egentlig, hvert fall ikke når det gjelder sport». Da jeg spurte hvorfor hun ikke er med i kroppsøving ute når det er mye hun liker å holde på med i naturen svarte hun: «Fordi vi pleier ikke å være ute i skogen egentlig, og så er det dessuten ikke så mange klatre trær der så da er det bare kjipt».

Alle tre fortalte at de er lite ute i naturen i kroppsøvingfaget, at det var noe de gjorde mer av i tidligere år på skolen. På skolen til Trine gikk de tur en gang i uka før, men det siste året er det lite av den type kroppsøving. Jeg lurer på hva som er grunnen til det, men hun vet ikke. En utfordring for Trine er at hun trenger å ta pauser oftere, noe som kan være utfordrende om de skal bevege seg ut i naturen, i tillegg til å drive med aktiviteter utendørs. Derfor har Trine fått en ordning på skolen hvor hun ofte får sitte på i bil til og/eller fra naturområdene så godt det lar seg gjøre. Noe som har vært avgjørende for Trine er at hun

får ha med seg en medelev når det blir tilrettelagt for henne, for eksempel om hun skal sitte på i bil. Hun forklarte at det beste for henne er å bli kjørt ut i skogen når de skal være der, slik at hun har energi til å leke når de først kommer frem. Da får hun ha med seg en venn eller to i bilen. Hvem som sitter på i bilen kan Trine være med på å bestemme: «Jeg får velge hvem jeg vil ha med meg», det synes hun er trygt. Hos Hanne var de også mye ute på tur før, spesielt siden skolen ligger nært skogen. Hun fortalte at det er vanskeligere å bli med nå, og når jeg spurte hvordan det var på barneskolen sa hun: «Da hadde jeg mer tilrettelagt gym, når jeg gikk på barneskolen. Da var jeg med nesten hver gymtime».

5. Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke elever med funksjonshemmingers erfaringer og følelser rundt tilhørighet i friluftsliv. Deltakerne har fortalt om sine meninger, erfaringer og følelser rundt friluftsliv, både i kroppsøvingfaget på skolen, samt friluftsliv i fritiden. Gjennom analyse forstås det at det finnes en variasjon mellom erfaringer fra de forskjellige kontekstene. Mens tidligere forskning viser til at skolen er en arena for sosialisering for elever med funksjonshemming, fant resultatene i denne studien at deltakerne ofte føler mangel på tilhørighet i friluftsliv i skolen. I resultatdelen ser man at det er et klart skille mellom erfaringer av tilhørighet i friluftsliv i skolen versus hjemme eller på fritiden. I dette kapitlet skal jeg diskutere rundt disse funnene og koble de mot teori og tidligere forskning. Jeg deler opp kapitlet etter samme struktur som i resultatdelen, i tillegg til underoverskrifter hvor jeg går dypere inn i og aktualiserer funnene. Jeg kobler det først til erfaringer i skolen, for så å se det i kontrast til ideltakernes erfaringer fra fritiden.

5.1 Relasjon til medelever

Relasjon til medelever er et av funnene i denne studien som har betydelig påvirkning på deltakernes følelse av tilhørighet i friluftsliv. I følgende skal vi se deltakernes erfaringer rundt forståelse og annerkjennelse, viktigheten av å få være med og betydningen av å ha venner. Det vil også sees i sammenheng med opplevelser fra fritiden da tilhørighet i friluftsliv kan finnes der i likhet med i skolen.

5.1.1 Forståelse og annerkjennelse

I likhet med tidligere forskning, gir deltakerne uttrykk for å skape gode relasjoner til medelever og å danne vennskap i friluftsliv som viktig for deres følelse av tilhørighet (Little et al., 2022). Likevel viser det seg at deltakerne har opplevd utfordringer rundt å skape gode relasjon til sine medelever i friluftsliv, og skolen generelt. Deltakerne beskriver en følelse av tristhet knyttet til vanskelighetene ved å skape meningsfylte relasjoner med jevnaldrende, noe som støttes av tidligere forskning som også beskriver fremmedgjøring som en assosiert følelse av eksklusjon (Blum & Libbey, 2004; Forsyth, 2019; Pittman & Richmond, 2008). Disse følelsene av eksklusjon kan negativt påvirke elevens selvverd (Kaplan, 1980; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Selv om simulasjoner ikke er direkte relatert til opplevelser i friluftsliv, ble opplevelsen av å tilrettelegge eller delta i simuleringer som en måte å bygge tilhørighet i kroppsøving, delt blant deltakerne. Mens omstridt, nyere litteratur har fremhevet vanskelighetene med etiske aspekter og skaden som kan forårsakes av simuleringer (Leo & Goodwin, 2016; Maher et al., 2022). For eksempel at deltakerne i denne studien opplevde at simulasjonen fungerte først og fremst som en aktivitet for sine medelever, fremfor et tiltak til deres følelse av tilhørighet.

Noe som kan sees i samsvar med forskningen til Leo og Goodwin (2016) som viser til varsomhet ved bruk av slike simulasjoner, da disse kan oppleves som såre for elever med funksjonshemming som ikke kan trå ut av simulasjonen. Deltakerne i studien la inn innsats for å oppnå forståelse og anerkjennelse. Med det ene ønsket om å skape vennskap til sine medelever, organiserte og tok deltakerne ansvar for aktiviteter, som simulasjon og informasjonsmøter, for så å bli avvist. Til tross for innsatsen rapporterte deltakerne at de ikke opplevde noe bedring på følelsen av tilhørighet til sine medelever etter gjennomføring av simulasjon, og at denne metoden snarere kunne bidra til frustrasjon og større distanse til deres medelever, noe som bidrar til å bekrefte tidligere forskning (Leo & Goodwin, 2014; Leo & Goodwin, 2013), som blant annet trekker frem ubekvemhet, usikkerhet og frustrasjon som erfaringer fra simulasjoner.

For å skape forståelse og anerkjennelse blant medelevene krever det at simulasjonen og alt rundt gjennomføres på en god måte. Det kan tenkes at det fungerer bedre i teorien enn i praksis. Det krever nøye planlegging for gjennomføring av simulasjoner, hvor blant annet det er flere etiske moment man bør ta stilling til (Leo & Goodwin, 2016; Maher et al., 2022). Derfor må man veie risikoen for at det kan gjøre mer skade enn nytte. Maher et al. (2022) viser til hvordan simulering kan bidra til flere positive konsekvenser ved bruk på kroppsvinglærere, noe jeg diskuterer nærmere i kapittel 6.3.

Til tross for de negative erfaringene med simulasjoner, har alle tre deltakerne i denne studien fortsatt et ønske om å skape nye vennskap og en vilje til å danne relasjoner med sine medelever. Deltakerne har selv tatt ansvar for å komme nærmere sine medelever, med et ønske om å skape forståelse og anerkjennelse og en følelse av tilhørighet. Forståelse og anerkjennelse bidrar ifølge litteraturen til følelse av tilhørighet (Goodenow, 1993; Koster et al., 2009), og forskning viser til at tilhørighet bidrar til glede og lykke (O'Rourke & Cooper, 2010).

5.1.2 Å få være med

Deltakerne erfarer også at deres mulighet til å delta i friluftsliv påvirker deres mulighet til sosialisering. I tråd med tidligere forskning hevder at friluftsliv bidrar til sosial utvikling (Hofmann et al., 2018), beskrives friluftsliv av deltakerne som en arena hvor det er lettere å skape relasjoner. Forskningen viser til viktigheten ved å delta sammen med jevnaldrende og medelever, og at dette ønske kommer fremfor de tilretteleggingene som eventuelt må gjøres for å bli inkludert (Gjessing et al., 2018; Nyquist et al., 2020). I studien til Raines et al. (2023) viser resultater at barna ikke brydde seg om det var tilrettelagt, det var helt i orden at det var litt annerledes for de, så lenge de fikk være med. I denne studien, derimot, får ikke alltid deltakerne delta, og de forklarer at de heller ønsker å delta på deres premisser fremfor å ikke være med. Det å delta vil gi elevene mulighet til interaksjon, sosialisering og samarbeid, det vil gi elevene opplevelser sammen (Martin, 2013).

For deltakerne er naturen et sted hvor det føles naturlig å sosialiseres, og gir gode muligheter til å danne relasjoner (Hofmann et al., 2018; Tordsson, 2007). Fra denne studien viser resultatene at deltakerne opplever mangel på tilhørighet i friluftsliv i skolen, som det kan være flere årsaker til. En mulig årsak kan være manglende muligheter for å delta i friluftsliv med venner og jevnaldrende i skolesammenheng, som kan sees i tråd med at tilhørighet ofte kobles til sosial inkludering (Carter et al., 2016). Det er som nevnt manglende forskning på elevers opplevelse av tilhørighet i friluftsliv, men funnene i denne studien finner imidlertid at

elever med funksjonshemming opplever ekskludering fra friluftsliv i skolen, hvor en årsak er vanskeligheter for å komme seg frem. Det å få være med kan knyttes til tidligere forskning som hevder at omgivelser bidrar til begrensninger, som påvirker muligheten til interaksjon med andre (Raines et al., 2023; Robinson & Notara, 2015). Noe som er svært uheldig da friluftsliv bidrar til både fysiske, psykiske og ikke minst sosiale goder. Skolen kan være en utfordrende arena for å etablere vennskap og tilhørighet, spesielt for elever med funksjonshemming (Edwards et al., 2019; Little et al., 2022). Derfor er det sosiale aspektet ved friluftsliv viktig, der det å delta i sosiale aktiviteter og muligheter for å delta i friluftsliv i skolesammenheng kan være avgjørende for å bygge relasjoner.

Som nevnt i delkapittelet over er vennskap viktig for tilhørighet, noe alle deltakerne i studien også føler. Et aspekt som skiller seg ut fra denne studien er det faktum at deltakerne selv stod for mye av ansvaret i og organiseringen rundt disse tiltakene. Til tross for en mengde tidligere forskning som viser viktigheten av god relasjon til medelever, både de psykologiske og atferdsmessige aspektene (Appleton et al., 2008; Blum & Libbey, 2004), er det lite forskning som sier noe om konsekvensene av å måtte ta det ansvaret selv. Deltakerne har gjentatte ganger tatt initiativ til og tilrettelagt for å skape relasjon til medelever. På den ene siden er kan det ses som positivt at ideltakerne selv tar ansvar for egen tilhørighet, men på en annen side er det svært bekymringsverdig da utfallet kan mislykkes. Mens tidligere forskning tyder på at en følelse av tilhørighet bidrar til gruppetilhørighet, fant resultatene i denne studien at deltakerne ofte ble stående uten følelse av tilhørighet og heller en følelse av å bli ekskludert (Forsyth, 2019). Man kan stille seg spørsmål til hva som skal til for at deltakernes følelse av tilhørighet skal bli ivaretatt.

I likhet med Appleton et al. (2008) og Blum og Libbey (2004) som trekker frem psykologiske og sosiale gevinster ved tilhørighet, hevder Abelsen og Leirhaug (2017); Hofmann et al. (2018) at friluftsliv bidrar til sosial tilhørighet, samarbeid og samhandling. Deltakernes ønske om å være mer ute, handler også om et ønske om å ha muligheter til å skape relasjoner til sine medelever, eller i flere tilfeller ikke bli fratatt denne muligheten.

5.1.3 Erfaringer fra fritid

Dersom vi retter oss mot deltakernes opplevelse av friluftsliv på fritiden kommer det frem andre beskrivelser av friluftsliv og sosiale relasjoner. Deltakerne er alle aktive med fritidsaktiviteter, og beskrivelser som kan knyttes til muligheter og glede blir beskrevet. Noe også Steinhardt et al. (2021) trekker frem som sine resultat, der barna verdsatte gleden av å få være med, fremfor begrensninger. Selv om deltakerne fortalte om varierte sosiale relasjoner på fritiden, opplever deltakerne positive sosiale relasjoner i fritidsaktivitetene sine, hvor det blant annet ble gitt uttrykk for at de sosiale relasjonene er bedre i fritidsaktiviteter enn i skolen. At deltakerne får velge noe de vet de trives med, bidrar til tilhørighet og støtter muligheten for sosialisering. Noe som støttes av tidligere forskning hvor Steinhardt et al. (2021), samt King et al. (2003) trekker frem i sin studie hvor preferanser sees på som en sentral faktor for ønsket om å delta. På fritiden velger man selv hva man vil gjøre og hvem man vil være sammen med. Fritidsaktivitetene er av interesse, og derfor mulig en faktor for tilhørighet.

I tillegg til å ha bedre sosiale relasjoner til jevnaldrende diskuteres det også blant deltakerne det faktum at familien spiller en rolle for tilhørighet. For flere av deltakerne er familien en stor del av friluftsliv på fritiden, der skildringer som kan knyttes til tilhørighet blir beskrevet i

samsvar med friluftsliv. Selv om familie ikke har en direkte tilknytting til friluftsliv i skolen, kan det faktum at deltakerne trives bedre med friluftsliv på fritiden tyde på at de sosiale relasjonene de har på fritiden bidrar til tilhørighet. Mens resultatene fra deltakerne i denne studien tydelig viser at familien skaper tilhørighet i friluftslivet på fritiden, hvordan kan vi sikre og bidra til å fremme positive relasjoner i friluftslivet på skolen?

5.2 Relasjon til lærere

En viktig faktor for elevens følelse av tilhørighet er lærer-elev-relasjonen. Lærerens kompetanse, samt vilje til å tilrettelegge påvirker deltakernes opplevelse av tilhørighet i friluftsliv. Det er elevens opplevelse av relasjonen til læreren som er gjeldende i her, da denne studien er sentrert rundt elevens erfaringer, opplevelser og følelser.

5.2.1 Lærerkompetanse

Siden denne studien undersøkes elever med funksjonshemming sine erfaringer og følelser vil det ikke være mulig å se på lærerens faktiske kompetanse. Det er deltakernes følelse av kompetanse, i form av instrumentell støtte, som vil diskuteres. Den instrumentelle støtten handler om lærerens faglige støtte, som veiledning, forklaring, hjelpemidler og forslag til fremgangsmåter (Federici & Skaalvik, 2014). Tidligere forskning viser at lærerens kompetanse er avgjørende for elever med funksjonshemming sine muligheter til å delta og elevenes følelse av tilhørighet og inkludering (Bredahl, 2013; Maher et al., 2022; Morley et al., 2021). Forskningen trekker frem at denne kompetansen vil bidra til inkludering, som igjen bidrar til det sosiale. For deltakerne i denne studien fremtrer en opplevelse av at lærerne ikke har den kunnskapen og kompetansen som trengs for å tilstrekkelig legge til rette for og inkludere dem, og som nevnt i delkapittelet over vil dette begrense mulighetene for sosialisering. Opplevelser som å måtte sitte igjen i klasserommet når medelevene skal ut i skogen kan tolkes som at læreren ikke har den kompetansen som trengs for å inkludere eleven. Deltakernes opplevelse kan sees i samsvar med Raines et al. (2023) og Robinson og Notara (2015) som i sine studier forklarer hvordan noen områder, som parker og turstier, kan virke ekskluderende for personer med funksjonshemming. Dette kan sees i tett tilknytting til deltakerne som i denne studien ikke får delta i friluftslivsaktiviteter i skolen, noe som også tar fra de muligheten til sosialisering. En mulig årsak til dette kan være lærerens kompetanse, noe deltakerne gir uttrykk for i resultatene til denne studien. For eksempel delte en deltaker at lærerne hennes så på hennes deltakelse som umulig til tross for hennes evne til å delta og engasjere seg i de samme aktivitetene utenfor skolen.

Den instrumentelle støtten handler om lærerens veiledning og faglig hjelp, ved gode forklaringer, hjelpemidler og forslag til fremgangsmåter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tidligere forskning viser til at lærere har utfordringer ved å inkludere elever med funksjonshemming og at det er flere kunnskapshull som må tettes, blant annet kunnskap rundt funksjonshemmingen, eller teknikker for å inkludere et mangfold av elever (Grenier et al., 2022; Morley et al., 2021). En deltaker i denne studien «elsker» å fortelle og informere om sin funksjonshemming, og har flere ganger prøvd å informere både medelever og lærere uten hell. Jeg ser på det som like viktig at læreren må ønske å tilegne seg den informasjonen som trengs, og at dette er med på å påvirke relasjonen mellom elev og lærer. Lærerens kommunikasjon og samarbeid med eleven er kritisk for lærer-elev-relasjonen, og kan bidra til å tette kunnskapshullene man lærer måtte mangle (Grenier et al., 2022).

5.2.2 Tilrettelegging

I likhet med delkapittelet over vil det ikke være mulighet for å si noe om lærerens faktiske tilrettelegging eller vilje til tilrettelegging. I dette kapittelet er det deltakernes beskrivelser av tilrettelegging og opplevelse av lærerens vilje som er gjeldende. Deltakerens opplevelse av lærerens emosjonelle støtte vil bli interessant å se nærmere på og diskutere. Den emosjonelle støtten er støtten fra læreren i form av respekt, kjærlighet og varme (Federici & Skaalvik, 2014). Tidligere forskning på lærer-elevrelasjon og dens betydning på elevens tilhørighet handler om å være en støttende og forståelsesfull lærer, noe Crouch et al. (2014) i sin studie forteller at vil skape glede og latter, samt fremme og beskytte elevens tilhørighet. Deltakerne i studien opplever som nevnt tidligere å bli ekskludert fra friluftslivsaktiviteter, hvor en følelse av manglende vilje hos læreren ble beskrevet. I stedet for å finne alternative løsninger, ble deltakerne ofte sittende igjen på skolen mens medelevene deltok ute i friluftsliv. Det at læreren ikke prøvde å finne en bedre løsning opplevdes som sårt for deltakerne. For deltakerne handler det om å være en del av klassen på lik linje med medstudentene, Little et al. (2022) beskriver viljen til tilrettelegging hos læreren som en avgjørende faktor for følelse av tilhørighet. Koster et al. (2009) assosierer sosial inkludering med hører aksept og vennskap med jevnaldrende, noe læreren kan legge til rette for, men som deltakerne ikke opplever er tilfellet.

Selv om deltakerne beskrev flere opplevelser av ekskludering, var det tilfeller og øyeblikk hvor en følelse av tilhørighet ble oppnådd. For en deltaker gjaldt dette på grunn av lærerens bruk av "utegrupper", der deltakeren følte at hun fikk en bedre følelse av tilhørighet og vennskap. Dette illustrerer muligheten og potensialet for lærere til å skape meningsfylt engasjement og tilhørighet blant elevene. Det krever imidlertid innsats, forhåndsplanlegging og intensjon fra læreren for å skape muligheter og opplevelser som vil lette tilhørighet, slik som utegruppene, presentert som et eksempel i denne studien. I friluftsliv, for å legge til rette for tilhørighet, må læreren vite hvem som er med, hva de skal gjøre og hvor det skal foregå, slik at det blir gitt mulighet til alle å være med (Leirhaug et al., 2019).

5.2.3 Læreplan

Som nevnt innledningsvis består store deler av læreplanen i kroppsøving av friluftslivsmoment. I tillegg til å være en del av kompetansemålene i faget, er det og med som en faktor ved kjennetegn av måloppnåelse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tilhørighet spiller en sentral rolle for elevens læringsutbytte (Goodenow, 1993), og med friluftsliv som en sentral del av læreplanen blir både muligheten for å lære i friluftsliv, samt muligheten til å skape relasjoner og tilhørighet som kan overføres til skoledagen ellers tatt i fra deltakerne. Til tross for at friluftsliv har så stor plass i læreplanen opplever deltakerne i denne studien at de er generelt lite ute i naturen, i tillegg til at når det blir arrangert aktiviteter ute, blir de ekskludert.

Utdanningsdirektoratet (2020b) skriver at kroppsøvingfaget skal fremme «*Samarbeid, forståing og respekt for hverandre*» (s. 2), men hvordan skal elevene oppnå dette dersom de ikke inkluderes? For mennesker med funksjonshemming har det å bli inkludert og det å ha samme rettigheter, vært en lang kamp på tvers av flere kulturer, og er enda en aktuell diskurs (Armstrong & Barton, 1999; Byrne, 2022). Samtalen om rettferdighet for funksjonshemmede, selv om den er viktig og nødvendig, er utenfor rammen av denne studien, men det er viktig å diskutere disse begrepene innenfor rammene av skolegang. I likhet med rettferdighet har

likeverd for mennesker med funksjonshemming gjennom mange år vært et viktig tema. Likeverd er et svært viktig begrep i denne sammenhengen, da læreplanen gjennom fagets relevans og sentrale verdier står: «Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Hvilke signal gir det eleven og medelevene dersom én person ikke får være med? Deltakerne i studien gir uttrykk for at de ikke føler seg som en del av læringsfellesskapet, og at friluftsliv i skolen ikke bidrar til å anerkjenne ulikskap, eller inkluderer alle. Lærere som viser og verdsetter likeverd i skolen vil bidra til tilhørighet blant elevene (Anderman, 2002), noe deltakerne i denne studien føler en mangel av i friluftsliv. Dette bidrar først og fremst til at lærer-elev-relasjonen svekkes, da deltakerne i studien ikke opplever å få den instrumentelle eller emosjonelle støtten de trenger, men det bidrar også til en følelse av utenforskap

Hva som hindrer lærerne til deltakerne i denne studien til å gi deltakerne en følelse av tilhørighet i friluftsliv får vi ikke svar på i denne studien. Men det vi kan se er at læreplanen må tas mer eksplisitt i bruk. På en annen side opplever en deltaker at læreplanen står i veien for hennes mulighet til å bli med. Deltakeren forklarer at læreren må følge en plan og at det til tider kan være vanskelig å tilpasse planen, til tross for dette har også deltakeren opplevd at planen endres på dagen, uten problemer. Det gir deltakeren en følelse av at læreplanen brukes som et skjold når læreren ikke ønsker å legge ned arbeid og innsats for å imøtekomme en elev med funksjonshemming, men noe som lett kan endres og bøyes når den favoriserer deres egne behov. Dette svekker elevens relasjon til læreren og følelse av tilhørighet da slike regler og rammer påvirker elevens følelse av rettferdighet i skolen (Allen & Kern, 2017).

5.3 Miljø

Deltakerne i studien forklarer følelse av tilhørighet, samt opplevelse av friluftsliv i forskjellig kontekst en sentral diskusjon, og som avhengig av miljø. Blant annet finner studien at friluftsliv varierer i forhold til forskjellig tid og sted. Erfaringer fra barneskole skiller seg fra ungdomsskole, og friluftsliv på fritiden er ikke det samme som friluftsliv i skolen. Vi skal se nærmere på når og hvor deltakerne føler tilhørighet, og hvorfor de ikke gjør det.

5.3.1 Generelle følelser om kroppsøving

Deltakerne i denne studien har generelt negative følelser om kroppsøvingsfaget. At friluftsliv er en så stor del av faget kan være en faktor, men som vi ser fra tidligere forskning er det ikke uvanlig at elever med funksjonshemming opplever kroppsøvingsfaget som utfordrende å delta i (Blinde & McCallister, 1998; Bredahl, 2013; Fitzgerald & Stride, 2012). Forskningen viser at for at disse følelsene skal snu til positive følelser om faget, må elever med funksjonshemming først og fremst inkluderes i større grad. Alle tre deltakerne i denne studien har opplevd vanskeligheter rundt inkludering i faget, hvor nå en av tre er totalt ekskludert fra faget. I tillegg til å være ekskludert, vet ikke deltakeren hva som er årsaken for at hun er ekskludert. Dette tyder på svik i kommunikasjonen mellom lærer og elev, noe vi har sett i delkapittelet over bidrar til dårligere relasjon og vanskeligheter for å tette de eventuelle kunnskapshullene. Som også går ut over de generelle følelsene i til deltakerne i kroppsøvingsfaget. At elevene har dårlige relasjon til sin kroppsøvingslærer er også en faktor for å ikke trives i faget (Crouch et al., 2014). Ut fra beskrivelsene til deltakerne i studien har

læreren stor innvirkning på elevens generelle følelse i kroppsøving. Deltakerne er som allerede nevnt aktive og glade i aktiviteter knyttet til kroppsøving, forskjellen er at det i skolen ser ut til å være en barriere. Hva som forårsaker dette må forskes videre på, men det kan sees ut til at de samme faktorene som påvirker tilhørighet i skolen generelt også påvirker de generelle følelsene om kroppsøving (Allen & Kern, 2017).

Til tross for at deltakerne beskriver flere negative følelser til kroppsøving finnes det beskrivelser i resultatene som også skildrer positive følelser. Til tider har også alle elevene hatt gode opplevelser i faget. For en deltaker har kommunikasjon om diagnosen CP bidratt til en forståelse om og lavere terskel for pauser i faget, noe som bidrar til at aktiviteter i kroppsøving oppleveres som positive. En annen deltaker forteller om opplevelser fra barneskolen hvor faget var mer tilrettelagt, noe som bidro til en større grad av tilhørighet. I likhet med tidligere forskning viser det seg at for elevene er det viktigste å delta, og at det er når man deltar de gode opplevelsene finner sted (Gjessing et al., 2018). En av deltakerne i studien forteller også om utfordringer ved å delta, da aktiviteten ble for vanskelig og hun fikk en opplevelse av at det er ingenting for blinde å gjøre i kroppsøving, noe som kan sees i tråd med tidligere forskning som viser også at for elever med funksjonshemming ble mangel på mestringsfølelse rapportert (Bredahl, 2013).

5.3.2 Forskjeller fra alder

Det er blandende bevis i tidligere forskning hvorvidt alder har en sammenheng med elevenes følelse av tilhørighet i skolen (Anderman, 2002; O'Brennan & Furlong, 2010). Imidlertid viser det seg at elevens status i skolen kan bidra til deres følelse av tilhørighet, i tillegg til at dette knyttes til muligheter for å bli utsatt for mobbing (O'Brennan & Furlong, 2010). I denne studien opplevde deltakerne imidlertid at deres følelse av tilhørighet har endret seg gjennom årene. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole har vært vanskelig, da følelsen av tilhørighet var mer til stede på barneskolen. Noe som skiller seg fra tidligere forskning som viser at overgangen til en ny skole (for eksempel ungdomsskole) ofte øker skoletilhørigheten da man får mye oppmerksomhet i velkomsten, der blant annet oppmerksomhet fra nye lærere og medelever kan ha positiv innvirkning på elevens følelse av tilhørighet (O'Brennan & Furlong, 2010). Resultatene i denne studien derimot, forklarer at nye lærere og det å måtte bli kjent med nye medelever er faktorer deltakerne opplever som utfordrende ved overgangen til ungdomsskole. Deltakerne opplever vanskeligheter ved å bli kjent og et klassemiljø som ikke er like inkluderende.

Et funn i denne studien som er verdt å merke seg er sammenhengen med at deltakerne beskriver at deres følelse av tilhørighet var bedre generelt i skolen tidligere, samtidig som de forklarer at de var mer ute før. Det må tas i betraktning at en av deltakerne enda går på barneskolen, og har hatt utfordringer med sin følelse av tilhørighet også i barneskolen, men at deltakeren forklarer at det er blitt bedre. Hva kan skolen gjøre for at følelsen av tilhørighet skal fortsette gjennom hele skoleløpet? I læreplanen i kroppsøving etter 10.trinn, ser vi at det er noen færre kompetansemål som omhandler friluftsliv enn etter 4. og 7.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020b), i tillegg er der færre timer tiltenkt kroppsøving i ungdomsskolen.

5.3.3 Friluftsliv generelt, skole vs. fritid

Deltakerne beskrev opplevelser av friluftsliv i fritiden som noe annet enn på skolen. På fritiden var friluftsliv en arena for det som litteraturen viser til, der friluftsliv opplevelser bidrar til

muligheter, fremfor begrensinger (Almonacid-Fierro et al., 2022; Hofmann et al., 2018). I beskrivelsene til deltakerne er det en selvfølge at alle skal få være med. Disse faktorene kan bidra til en følelse av tilhørighet (Allen & Kern, 2017; Libbey, 2004; McNeely et al., 2002). Deltakernes erfaringer av friluftsliv i skolen er negative eller ikke til stede. Erfaringer med friluftaktiviteter på fritiden derimot, uttrykkes både med glede og engasjement. De forteller om følelser og opplevelser hvor både annerkjennelse av egne forutsetninger, samt muligheter i miljøet blir beskrevet.

Til tross for at deltakerne opplever tilhørighet i hverdagen, er tilhørighet i skolebasert friluftsliv en utfordring for deltakerne. Kunnskapsløftet fremhever at kroppsøvfingsfaget skal være for alle, uansett forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ut fra deltakernes beskrivelser av erfaringer og opplevelser i friluftsliv i skolen, er ikke kroppsøvfingsfaget for alle. En av deltakerne i studien er totalt ekskludert fra kroppsøving, og en annen sitter å gjør oppgaver mens medelevene er ute i naturen. Dette ser jeg på som synd, og som svært alvorlig. I dette tilfellet blir deltakernes mulighet til å delta i friluftsliv begrenset av flere faktorer. Sett i et sosialrelasjonelt perspektiv, må både fysiske og psykiske belastninger tas i betraktning. Mens den sosiale relasjonsmodellen informerer oss om at eksklusjon kan oppstå på bakgrunn av funksjonshemminger og/eller sosiale årsaker, viser resultatene i denne studien at deltakerne deltar i friluftsliv utenfor skolen, og dermed fjerner funksjonshemmingsrelaterte barrierer. I friluftsliv i skolen derimot, ekskluderes deltakerne på grunn av lærernes manglende vilje til å tilrettelegge. Denne typen sosiale ekskluderings og manglende vilje til å tilrettelegge basert på studentbehov kan føre til at studenter opplever manglende tilhørighet.

Fritiden beskriver deltakerne som en arena hvor de slipper å uroe seg for om de får være med eller ikke, om de kommer til å feile eller ikke, eller om de i det hele tatt blir lyttet til, noe de kan oppleve på skolen. Hva får det da deltakerne vil å føle? Hvordan kan det være slik at det er skolen som begrenser deres muligheter og valg i hva å mestre. Som nevnt tidligere er det sårt for jentene, og en deltaker forklarer også hvordan hun føler hun har gitt litt opp. Det å måtte jobbe for å føle på tilhørighet er vanskelig. En deltaker forteller eksempelvis at hun ser muligheter, selv når lærerne sier at noe er umulig. Friluftsliv i skolen hemmer deltakerne i større grad enn deres faktiske medisinske diagnoser og behov.

At deltakerne i studien har funnet glede i friluftsliv utenom skolen er veldig bra, men å få negative opplevelser i skolen er risikabelt dersom denne gleden skulle avta. Som vi har sett tidligere er det sosiale sentralt for friluftsliv, både hvordan naturen inviterer til å være sosial og hvordan man kan utvikle relasjoner og seg selv. Tilhørighet i friluftsliv er viktig for å skape gode opplevelser og et ønske om å få være med. Naturen er for alle, og det burde også være fokuset i skolen. Og dersom man møter på utfordringer, prøver vi å løse de slik at alle fremdeles kan få være med.

6. Konklusjon

Problemstillingen og hensikten med denne studien var å se nærmere på hvordan elever med funksjonshemming erfarer tilhørighet i friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget. Gjennom kvalitativ tematisk analyse kan det konkluderes at deltakerne i denne studiens erfaringer fra friluftsliv i skolen kan sees på som negative. Resultatene indikerer flere mangler for at elevene skal føle tilhørighet i friluftslivsdelen av kroppsøvfingsfaget, manglende tilrettelegging, ekskludering og ansvar for egne relasjoner. Friluftsliv i skolen i dag hemmer deltakerne i

større grad enn deres faktiske medisinske diagnoser og behov. På bakgrunn av at utvalget i studien kun er tre deltakere, vil ikke denne studien alene kunne generaliseres. Det er et behov for fremtidig forskning som inkluderer flere elever med funksjonshemming for å kunne underbygge denne studiens funn, og gi et mer representativt svar på problemstillingen.

Funn i tidligere forskning trekker frem relasjon til medelever, lærer og miljø som viktige faktorer for elevenes skoletilhørighet (Allen & Kern, 2017). Resultatene i denne studien indikerer at disse faktorene også påvirker elevens tilhørighet i friluftsliv i skolen. De mest fremtredende funnene i denne studien er at dersom elever med funksjonshemming skal føle tilhørighet i friluftsliv, må de inkluderes. Lærere trenger mer kunnskap om tilrettelegging i friluftsliv, der kommunikasjon er en viktig faktor for at lærerne skal tilegne seg denne kunnskapen. Miljøet må ikke sees på som et hinder, men som en mulighet.

Tidligere forskning dreier seg i hovedsak om hvordan lærere kan tilrettelegge og inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving. Det er derimot forsket lite på elever med funksjonshemming sine egne følelser generelt i kroppsøving, og spesielt knyttet til tilhørighet i friluftslivsdelen av kroppsøvingsfaget. Det er mangel på studier der forskeren snakker med elevene og får deres syn og opplevelser på dette. Denne studien peker på at elevens stemme er viktig og bør ha en større plass i fremtidig forskning. Hadde denne studien undersøkt inkludering eller tilrettelegging for elever i friluftsliv fra læreres eller foreldres perspektiv, ville vi gått glipp av funn som viser motsetninger og blandede følelser angående friluftslivs muligheter i og utenfor skolen. Noe fremtidige forskere bør fortsette å undersøke og vurdere er opplevelsene av fysisk aktivitet, sport og andre aktiviteter på skolen versus fritiden, for å forstå om skolen gjør det mulig for elever med funksjonshemming å leve en aktiv livsstil eller lærer dem at de ikke er i stand til å være aktive fordi det ville være «umulig» å legge til rette for dem.

Referanseliste

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Abraham, A., Sommerhalder, K. & Abel, T. (2010). Landscape and well-being: a scoping study on the health-promoting impact of outdoor environments. *Int J Public Health*, 55(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-0069-z>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational psychology review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K.-A., Gray, D. L., Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (2022). The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. *Educ Psychol Rev*, 34(2), 1133-1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>
- Allen, K.-A. & Kern, M. L. (2017). *School Belonging in Adolescents: Theory, Research and Practice*. Singapore: Springer Singapore Pte. Limited. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
- Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, F., Souza de Carvalho, R., Vargas-Vitoria, R. & Arellano, R. (2022). Teachers' conceptions about approaches of activities in nature in the physical education classroom. *Journal of Physical Education (Maningá)*, 33(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3328>
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795-809. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.795>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Armstrong, F. & Barton, L. (1999). *Disability, human rights and education : cross cultural perspectives*. Open University Press.
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: exploring the role of loneliness. *Australian journal of psychology*, 73(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Baumeister, R. F. (2011). Need-to-Belong Theory. I A. W. Kruglanski, E. T. Higgins & P. A. Van Lange (Red.), *Handbook of theories of social psychology: Volume two*. SAGE Publications, Limited.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychol Bull*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Blinde, E. M. & McCallister, S. G. (1998). Listening to the Voices of Students with Physical Disabilities: Experiences in the Physical Education Classroom. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(6), 64-68. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605578>
- Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). Executive summary. *The Journal of school health*, 74(7), 231-232. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

- Braun, V., Clarke, V. & Braun, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2017). Using thematic analysis in sport and exercise research. I (s. 213-227). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762012-26>
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2017). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762012>
- Bredahl, A.-M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapt Phys Activ Q*, 30(1), 40-58. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International journal of inclusive education*, 26(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Carter, E. W., Biggs, E. E. & Boehm, T. L. (2016). Being present versus having a presence: Dimensions of belonging for young people with disabilities and their families. *Christian Education Journal*, 13(1), 127-146.
- Cottone, R. R. (2007). Paradigms of Counseling and Psychotherapy, Revisited: Is Social Constructivism a Paradigm? *Journal of Mental Health Counseling*, 29(3), 189-203. <https://doi.org/10.17744/mehc.29.3.2125224257006473>
- Crouch, R., Keys, C. B. & McMahon, S. D. (2014). Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of prevention & intervention in the community*, 42(1), 20-30.
- Dahl, L., Standal, O. F. & Moe, V. F. (2019). Norwegian teachers' safety strategies for Friluftsliv excursions: implications for inclusive education. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 19(3), 256-268. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1525415>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Edwards, B. M., Cameron, D., King, G. & McPherson, A. C. (2019). How students without special needs perceive social inclusion of children with physical impairments in mainstream schools: A scoping review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 298-324.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P. & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.416>
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from Young People with Disabilities. *International journal of disability, development, and education*, 59(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Forsyth, D. R. (2019). *Group dynamics* (Seventh edition. utg.). Cengage.
- Gjessing, B., Jahnsen, R. B., Strand, L. I. & Natvik, E. (2018). Adaptation for participation: Children's experiences with use of assistive devices in activities. *Disability and rehabilitation: Assistive technology*, 13(8), 803-808. <https://doi.org/10.1080/17483107.2017.1384075>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of experimental education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Goodley, D. (2017). *Disability studies : an interdisciplinary introduction* (2nd edition. utg.). Sage.

- Goodwin, D. (2020). Qualitative inquiry in adapted physical education. I J. A. Haegele, S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Red.), *Routledge Handbook of adapted physical education*. Routledge.
- Grenier, M., Patey, M. J. & Grenier-Burtis, M. (2022). Educating students with severe disabilities through an inclusive pedagogy in physical education. *Sport, education and society, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2084064>
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord : forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt forl.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 68(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Hale, C. J., Hannum, J. W. & Espelage, D. L. (2005). Social support and physical health: The importance of belonging. *Journal of American College Health*, 53(6), 276-284.
- Hamm, J. V. & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- Haslett, D. & Smith, B. (2020). Viewpoints toward disability. I J. A. Haegele, S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Red.), *Routledge Handbook of adapted physical education*. Routledge.
- Henderson, B. & Vikander, N. (2007). *Nature first : outdoor life the Friluftsliv way*. Natural Heritage Books.
- Hofmann, A. R., Rolland, C. G., Rafoss, K. & Zoglowek, H. (2018). *Norwegian Friluftsliv : A Way of Living and Learning in Nature* (1st, New. utg.). Waxmann.
- Hågvar, S., Støen, H. A., Grendstad, K., Asheim, V. & Nordbakke, R. (1996). *Grønn velferd : vårt behov for naturkontakt : fra bypark til villmarksopplevelse*. Kommuneforl.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. Academic Press.
- King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K. & Young, N. L. (2003). A Conceptual Model of the Factors Affecting the Recreation and Leisure Participation of Children with Disabilities. *Phys Occup Ther Pediatr*, 23(1), 63-90. https://doi.org/10.1080/J006v23n01_05
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 13(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Law, P. C., Cuskelly, M. & Carroll, A. (2013). Young people's perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(1), 115-140.
- Leirhaug, P. E., Haukeland, P. I. & Faarlund, N. (2019). Friluftslivsvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivspedagogikk* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Leo, J. & Goodwin, D. (2014). Negotiated meanings of disability simulations in an adapted physical activity course: Learning from student reflections. *Adapt Phys Activ Q*, 31(2), 144-161. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0099>
- Leo, J. & Goodwin, D. (2016). Simulating others' realities: Insiders reflect on disability simulations. *Adapt Phys Activ Q*, 33(2), 156-175. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0031>
- Leo, J. & Goodwin, D. L. (2013). Pedagogical reflections on the use of disability simulations in higher education. *Journal of teaching in physical education*, 32(4), 460-472. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.460>
- Leo, J. & Mourton, N.-E. (2020). According to the kids. I J. A. Haegele, S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Red.), *Routledge Handbook of adapted physical education*. Routledge.

- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *J Sch Health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Lim, M. H., Allen, K.-A., Furlong, M. J., Craig, H. & Smith, D. C. (2021). Introducing a dual continuum model of belonging and loneliness. *Australian journal of psychology*, 73(1), 81-86. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883411>
- Little, C., DeLeeuw, R. R., Andriana, E., Zanuttini, J. & David, E. (2022). Social inclusion through the eyes of the student: Perspectives from students with disabilities on friendship and acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2074-2093.
- Ma, X. (2003). *Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?* [340-349]. Bloomington Ill. :.
- Maher, A. J., Haegele, J. A. & Sparkes, A. C. (2022). 'It's better than going into it blind': reflections by people with visual impairments regarding the use of simulation for pedagogical purposes. *Sport, education and society*, 27(6), 647-661. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897562>
- Martin, J. J. (2013). Benefits and barriers to physical activity for individuals with disabilities: a social-relational model of disability perspective. *Disabil Rehabil*, 35(24), 2030-2037. <https://doi.org/10.3109/09638288.2013.802377>
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *J Sch Health*, 72(4), 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I. & Maher, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401-418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet 20.01.23 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206.
- Nyquist, A., Jahnsen, R. B., Moser, T. & Ullenhag, A. (2020). The coolest I know - a qualitative study exploring the participation experiences of children with disabilities in an adapted physical activities program. *Disabil Rehabil*, 42(17), 2501-2509. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1573937>
- O'Brennan, L. M. & Furlong, M. J. (2010). Relations Between Students' Perceptions of School Connectedness and Peer Victimization. *Journal of school violence*, 9(4), 375-391. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.509009>
- O'Rourke, J. & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy : a study of happiness in Australian primary students. *Australian journal of educational & developmental psychology*, 10(2010), 94-107.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2008). University Belonging, Friendship Quality, and Psychological Adjustment During the Transition to College. *The Journal of experimental education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Quinn, S. & Oldmeadow, J. A. (2013). Is the i-generation a 'we' generation? Social networking use among 9- to 13-year-olds and belonging. *Br J Dev Psychol*, 31(1), 136-142. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12007>

- Raines, A. R., Francis, G. L., Fujita, M. & Macedonia, A. (2023). Belonging from the perspectives of individuals with disabilities: A scoping review. *Psychology in the Schools*.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S. & Landaas, W. (2013). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Robinson, S. & Notara, D. (2015). Building belonging and connection for children with disability and their families: a co-designed research and community development project in a regional community. *Community development journal*, 50(4), 724-741. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsv001>
- Rofe, Y. (1984). Stress and affiliation: A utility theory. *Psychological review*, 91(2), 235-250. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.2.235>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2017). Qualitative interviewing in the sport and exercise science. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762012>
- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852187>
- Spencer, N. L. I., Peers, D. & Eales, L. (2020). Disability language in adapted physical education. I J. A. Haegele, S. R. Hodge & D. R. Shapiro (Red.), *Routledge Handbook of adapted physical education*. Routledge.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/1356336X13508687>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Steinhardt, F., Ullenhag, A., Jahnsen, R. & Dolva, A.-S. (2021). Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in children with disabilities: Perspectives of children, parents and professionals. *Scand J Occup Ther*, 28(2), 121-135. <https://doi.org/10.1080/11038128.2019.1703037>
- Tanure Alves, M. L., Grenier, M., Haegele, J. A. & Duarte, E. (2020). 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International journal of inclusive education*, 24(10), 1129-1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tordsson, B. (2007). What is friluftsliv good for? Norwegian friluftsliv in a historical perspective. I B. Henderson & N. Vikander (Red.), *Nature first : outdoor life the Friluftsliv way*. Natural Heritage Books.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming* (Bd. 36). Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kroppsøving (KRO01-05), Fagrelevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Whitlock, J. (2007). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *J. Community Psychol*, 35(4), 499-518. <https://doi.org/10.1002/jcop.20161>
- Wickenden, M. & Kembhavi-Tam, G. (2014). Ask us too! Doing participatory research with disabled children in the global south. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 21(3), 400-417. <https://doi.org/10.1177/0907568214525426>

Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapt Phys Activ Q*, 34(3), 311-337.

<https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>

Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and health*, 15(2), 215-228.

Vedlegg

Vedlegg 1

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

22.05.2023, 20:27



[Meldeskjema](#) / [Funksjonshemmede elever i friluftsliv](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
604483

Vurderingstype
Standard

Dato
12.12.2022

Prosjektittel

Funksjonshemmede elever i friluftsliv

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Steven K. Holland

Student

Oda Innvær

Prosjektperiode

30.11.2022 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna som er fylt 18 år. Prosjektet vil

innhente samtykke fra de registrerte som er fylt 18 år til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG - UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte/registrete 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

Personverntjenester 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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet *Funksjonshemmede elever i friluftsliv?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk en elev med funksjonshemming sin erfaring med friluftsliv i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg går siste året på grunnskolelærerutdanning ved NTNU og skal det neste året skrive master. Masteroppgaven min skal grave dypere i det å ha en fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget og da spesielt med tanke på friluftsliv. Intervjuet vil være en del av datagrunnlaget i oppgaven min. Gjennom intervju håper jeg å få et innblikk i tanker og erfaringer du har hatt og eventuelt har når det kommer til akkurat dette. Som kroppsøving lærer er det viktig å legge til rette for alle elevene, noe som er utfordrende når det er et stort mangfold av elever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Masteren skal skrives av Oda Innvær, med Steven K. Holland som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakere til dette prosjektet blir rekruttert gjennom å sende ut e-post til skoler og høre om de har noen som møter kriteriene for utvalget vi ønsker. Jeg som forsker vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men skolen gir deg dette brevet fra oss. Jeg ser etter rundt 4-6 personer som ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du møter fysisk opp til intervju. Det kan bli lagt til rette for digital løsning dersom det ikke lar seg gjøre å møte fysisk. Intervjuet består av rundt 7 spørsmål, og vil ta om lag 30 min. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer i kroppsøvingsfaget, da spesielt med tanke på friluftsliv. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Dersom ønskelig kan du få tilsendt spørsmålene på forhånd.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Barn under 16 år må selv ønske å delta, og dersom de ikke ønsker å delta kan de selv trekke sin tilslutning når de ønsker. Hvis ditt barn velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Oda Innvær, og min veileder Steven Holland som vil ha tilgang til dataen. Dataen vil bli lagret på en privat PC som er sikret med passord. Navn og kontaktopplysninger vil bli lagret separat fra dataen.

Dataen skal være anonym og det skal ikke være mulig å gjenkjenne deltakeren. Det vil ikke bli opplyst navn i selve prosjektet, kun hvilket trinn deltakeren går i og dens funksjonshemming.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 25.mai. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes, men transkribering vil tas vare på til gjenbruk ved eventuell forskning. Datamaterialet vil da bli lagret på en passord-beskyttet PC, og vil i utgangspunktet kun være tilgjengelig for meg og Steven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

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

- NTNU ved Steven K. Holland (steven.holland@ntnu.no / 73592201)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (Thomas.helgesen@ntnu.no / 93079038) <https://www.ntnu.no/ansatte/thomas.helgesen>.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Steven K. Holland

Oda Innvær

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Funksjonshemming i friluftsliv* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i intervju

Deltakerens navn:

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

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til deltakeren

Hvorfor du blir intervjuet

Jeg er snart ferdigutdannet lærer, men må først skrive en stor oppgave som kalles master. Masteroppgava mi skal se på elever med funksjonshemming, og deres følelser og erfaringer med friluftsliv i kroppsøving. Intervjuet vil være en del av datagrunnlaget i oppgaven min. Gjennom intervju håper jeg å få et innblikk i tanker og erfaringer du har hatt og eventuelt har når det kommer til akkurat dette. Som kroppsøvings lærer er det viktig å legge til rette for alle elevene, noe som er utfordrende når det er et stort mangfold av elever.

Anonymitet

Anonymitet handler om at ingen skal vite at det er du jeg har intervjuet. Det viktigste for oppgaven min er hva du forteller. Intervjuet blir tatt opp, men vil bli transkribert så snart som mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Jeg vil ikke bruke navn i oppgaven, kun alder. Din anonymitet vil bli ivaretatt. Dette betyr at ingen vil vite at det er du som har deltatt i masteren min. Du vil få mulighet til å lese gjennom intervjuet etter jeg har skrevet det over på pc. Dersom det er noe du ønsker å fjerne fra intervjuet er det bare å si i fra.

Vedlegg 4

Intervjuguide

Spørsmål:

1. Hva synes du om å være ute i naturen?
2. Hvor ofte er du ute i naturen?
3. Hva synes du er vanskeligst med å være ute i naturen?
4. Hva synes du er kjekkest med kroppsøvingfaget? Hvorfor?
5. Føler du noen gang at du ikke kan delta i like stor grad som andre i klassen din?
 - a. Hvis ja: Hvordan føles det å ikke kunne delta like mye?
6. Har du noen gang gjort noe annet i kroppsøving enn det de fleste andre gjør?
 - a. Hva gjør du dersom du må gjøre noe annet?
 - b. Hvordan føles det å måtte gjøre noe annet?
7. Er det noe læreren din sier som gjør at du føler at du hører til mer/mindre?
8. Når føler du på størst tilhørighet? Når føler du minst på tilhørighet?
 - a. Hvordan føles det?
9. Hva synes du er viktig for å føle at man hører til i en klasse/gjeng?
10. Hvilken rolle spiller menneskene rundt deg på din følelse av tilhørighet?

