

Henrik Rapp

## Inkludering i kroppsøving

En studie av videregåendeelevers opplevelse av inkludering i kroppsøving

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Mai 2024





Henrik Rapp

# Inkludering i kroppsøving

En studie av videregåendeelevers opplevelse av inkludering i kroppsøving

Masteroppgave i Idrettsvitenskap  
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



## **Sammenfatning**

Denne studien handler om hvordan elever i videregående skole opplever inkludering i kroppsøving. Studien fokuserer på hvilken kommunikasjon og mening som påvirker inkludering i kroppsøving, og jeg belyser dette med utgangspunkt i Luhmanns teori om sosiale systemer.

Studien har en fenomenologisk tilnærming der elevenes opplevelser av virkeligheten er av betydning og der jeg som forfatter senere har fortolket og analysert disse opplevelsene. Jeg har brukt fokusgruppeintervju som metode og har intervjuet tre grupper med fire elever i hver gruppe. Disse gruppene inkluderer begge kjønn og representanter fra alle tre trinn på videregående skole.

Resultatene viser blant annet at den medbrakte kommunikasjonen til kroppsøving har stor innvirkning på inkluderingen, spesielt den kommunikasjon og mening som har sitt opphav i den organiserte idrettskonteksten. Når kommunikasjon og mening fra den organiserte idretten tas med inn i kroppsøving, mener informantene blant annet at valg av aktiviteter, gruppeinndeling og organisering av timen blir enda viktigere elementer for å oppnå inkludering i faget. Et tydelig resultat er også at sosial inkludering, det å føle seg trygg med venner eller klassekamerater, veier tyngre enn spesifikke ferdigheter, når det handler om å oppnå inkludering i kroppsøving.

Med utgangspunkt i Luhmanns teori om sosiale systemer og informantenes opplevelser, er det viktig for læreren i kroppsøving å observere og analysere hvilken kommunikasjon som produseres og reproduseres i hver enkelt kroppsøvingsgruppe. Samtidig er det avgjørende for lærere å være klar over at kommunikasjon som påvirker inkludering er en kontinuerlig og flerdimensjonal prosess som ikke stopper opp eller tar pause.

## **Abstract**

This study is about how students in an upper secondary school experience inclusion in physical education. The study focuses on the communication and meaning that affect inclusion in physical education, and I highlight this based on Luhmann's theory of social systems.

The study has a phenomenological approach where students' experiences of reality are significant, and I, as the author, have later interpreted and analysed these experiences. I used focus group interviews as the method and interviewed three groups, each consisting of four students. These groups include both genders and representatives from all three grades in the upper secondary school.

The results show, among other things, that the communication brought into physical education significantly impacts inclusion, especially the communication and meaning that originate from the organised sports context. When communication and meaning from organised sports are introduced into physical education, the informants claim that the choice of activities, group division, and organisation of the class becomes even more important elements for achieving inclusion in the subject. An apparent result is also that social inclusion, as feeling safe with friends or classmates, weighs more heavily than specific skills when it comes to achieving inclusion in physical education.

Based on Luhmann's theory of social systems and the informants' experiences, the physical education teacher needs to observe and analyse the communication produced and reproduced in each physical education group. At the same time, it is crucial for teachers to be aware that communication affecting inclusion is a continuous and multidimensional process that never stops or pauses.

## **Forord**

Denne oppgaven er til slutt ferdig etter lang tid med 100% arbeid og masterstudier ved siden om. Det har vært en veldig hektisk, men også lærerik periode og kunnskapen jeg har tilegnet meg er noe jeg hver dag tar med meg in i arbeidet som kroppsøvingslærer.

I forbindelse med fullføringen av dette prosjektet er det flere som har bidratt. Jeg vil spesielt takke informantene som stilte opp på disse fokusgruppeintervjuene og eleven som stilte opp på pilotintervjuet. Uten deres tanker og opplevelser hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Jan Erik Ingebrigtsen for mange gode diskusjoner. Under hele prosessen har Jan Erik kommet med kritiske spørsmål, bidratt med dyp kunnskap og ikke minst oppmuntrende feedback.

Samtidig vil jeg også takke min fru Anna som tålmodig har hatt trua på dette prosjektet, både med støtte, undringer og ikke minst nærheten for kjappe svar på mange ulike spørsmål.

Håper at denne oppgaven kan bidra til en lærerik lesing.

Mai, 2024

Henrik Rapp





## Innhold

1. Innledning .....	1
1.1 Problemstilling og disposisjon .....	2
1.2 Inkludering som begrep .....	3
1.3 Policydokument og bakgrunn for inkludering innenfor utdanningssektoren .....	5
2. Studier av inkludering i kroppsøving .....	7
2.1 Inkludering i kroppsøving .....	7
2.2 Inkludering i kroppsøving gjennom deltakelse, aktivitet og ferdigheter .....	8
2.3 Organisering, ansvar, trygghet og sosial inkludering i kroppsøving .....	12
2.4 Inkludering sett fra et systemperspektiv .....	14
3. Systemteoretisk perspektiv .....	16
3.1 Systemteori .....	16
3.2 Kommunikasjon, mening og autopoiesis i systemene .....	17
3.3 Utdannelsesektoren .....	18
3.4 Kroppsøving som sosialt system .....	19
3.5 Inklusjon og eksklusjon .....	20
4. Metode .....	24
4.1 Studiedesign .....	24
4.2 Kvalitativ metode .....	25
4.3 Fokusgruppe intervju som metode .....	26
4.4 Å forske i egen kultur .....	27
4.5 Pilotintervju og intervjuguide .....	29
4.6 Intervjusituasjonen .....	30
4.7 Analyse av data .....	32
4.8 Studiens kvalitet .....	33
4.9 Etiske betraktninger .....	35
5. Analyse av elevers opplevelse av inkludering i kroppsøving .....	36
5.1 Aktivitet og ferdigheter .....	36
5.2 Kommunikasjon .....	43
5.3 Sosial trygghet .....	48
5.4 Organisering og ansvar .....	52
6. Diskusjon .....	57
6.1 Kommunikasjon om inkludering i kroppsøving .....	57
6.2 Overbygging mellom delsystem som fremmer inkludering .....	62
6.3 Inklusjon og eksklusjon i en kontinuerlig pågående prosess .....	67
7. Avslutning .....	71

7.1 Hovedfunn.....	71
7.2 Implikasjoner for kroppsøving.....	71
7.3 Videre forskning .....	72
Litteraturliste.....	73
Vedlegg.....	77

## 1. Innledning

Formål med denne oppgaven er å studere kroppsøving som system og dets kommunikasjon og mening med fokus på inkludering. Jeg har i mange år arbeidet som kroppsøvingslærer og har mer og mer rettet fokus mot at alle elever skal ha gode opplevelser i kroppsøving der de får føle mestring utfra sitt eget ståsted. For at elevene skal få oppleve dette, mener jeg det er en forutsetning at de er inkludert i kroppsøvingssituasjonen.

Kroppsøvingsfaget er et fag i videregående opplæring som står sentralt når det handler om alt fra tverrfaglig helsefremmende arbeid til å fremme livslang bevegelsesglede, forebygge sykdom og videre over til å redusere risiko for mobbing og fravær. Policy og læreplaner peker på en mengde aspekter som er viktige innen faget. I kroppsøvingsfaget skal elever løse oppgaver i et mangfoldig læringsfelleskap og elevene skal praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (LK20, 2020). Overordnet del av læreplanen foreskriver et inkluderende læringsmiljø der elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet. Ideen er at når mennesker opplever å bli anerkjent og blir vist tillit så lærer de å verdsette seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for framtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, sid. 15). I læreplanen er det tydelig at kroppsøvingsfaget har både helsefremmende og sosiale funksjoner. Faget skal, i likhet med andre fag i skolen, bidra til demokrati, livsmestring, samtidig som det skal virke sosialt inkluderende. Målene om likeverd, demokrati og inkludering er vanskelige å oversette til konkret praksis. I kroppsøvingsfaget skall lignende normative, komplekse og ofte idemessig beskrevne mål oversettes til en konkret praksis som skal omfatte en mangfoldig gruppe av elever med mange ulike erfaringer, motiver og ikke minst ulike kropper. Til tross for alle disse positive mulighetene er kroppsøving i videregående opplæring ett av fagene flest elever ikke klarer å fullføre (Utdanningsnytt, 2018). Det er et komplekst fag ettersom verktøyet elevene skal bruke for å vise kompetanse, uttrykke ferdigheter og gjennomføre demokratiske og inkluderende handlinger til stor del er sin egen kropp. I fysisk aktivitet er bruk av kroppen meget fremtredende, i motsetning til andre fag som er mer rettet mot intellektuell og teoretisk forståelse (Brattenborg og Engebretsen, 2001).

Inkludering kan dog ikke alene oppnås gjennom at det står nedskrevet i styringsdokumentene (Hilt, 2015). Det å inkludere andre medelever er en ferdighet som må læres på skolen og i kroppsøving i likhet med annen læring. Ifølge Hilt (2015) kan Luhmanns teori om sosiale

system være en ny måte å forstå inkludering i skolen. Et utgangspunkt i Luhmanns systemteori om inklusjon og eksklusjon betyr å anerkjenne en tro på at mennesker ikke kan være fullstendig inkludert i samfunnet som helhet, men at mennesker bestandig er inkludert i noen sammenheng og ekskludert fra andre. Gjennom en slik tilnærming er det mulig å ta fatt i kritiske situasjoner, aktiviteter og plasser i kroppsøvfingsfaget der eksklusjon skjer, og det er også mulig å finne hva som skal til for å få så mange som mulig inkludert. Kompleksiteten i kroppsøvfingsfaget består av så uendelig mange situasjoner, aktiviteter, plasser og kommunikasjoner, der alt dette danner mulighet for inkludering og risiko for eksklusjon.

### 1.1 Problemstilling og disposisjon

I min masteroppgave vil jeg definere begrepet inkludering som sammenvevd med begrepet eksklusjon. I tråd med Luhmann (2002) foreslår jeg at inkludering og eksklusjon må forstås i forhold til ulike subsystemer, hvert og et med sin individuelle form og mening og som inkluderer et aspekt av omverden og ekskluderer et annet (Tangen, 2004; Jönhill, 2012; Rapp og Corral Granados, 2021). Derfor er det interessant å studere hvilke kommunikasjoner i de ulike delsystemene i kroppsøving som elevene opplever som inkluderende eller eksklusjonende?

Problemstillingen for denne masteroppgaven vil bygge på hvordan ulike kommunikasjoner kan påvirke inkludering i kroppsøving. Med ulike kommunikasjoner mener jeg for eksempel kommunikasjon som påvirker inkludering i ulike aktiviteter eller på grunnlag av ulike ferdigheter, men at det også kan være kommunikasjon som påvirker trygghet og sosiale elementer i forhold til inkludering. Dessuten ønsker jeg å undersøke hvilke ulike delsystemer som elevene opplever finnes i kroppsøving, samt hvordan ulike delsystems kommunikasjon og mening kan påvirke inkluderingen i kroppsøving. Som en del av dette er jeg interessert i å se på hvordan organisering og ansvar kan være et element som påvirker kommunikasjonen. Problemstillingen for masteroppgaven er formulert slik:

*Hvordan opplever videregående elever inkludering i kroppsøving, og hva er med på å bestemme inkludering utfra Luhmanns teori om sosiale system med fokus på kommunikasjon og mening?*

Jeg kommer senere i innledningen til å redegjøre for hvilke policydokument som ligger til grunn for inkludering i skolen samt ta for meg begrepet inkludering innenfor utdanningssystemet. Under tidligere forskning vil jeg redegjøre for ulike artikler og bøker

rettet mot inkludering i kroppsøving. Noen artikler retter seg mot sosial inkludering, noen mot deltakelse, ferdigheter og aktiviteter, noen er rettet mer mot elever med funksjonsnedsettelse og noen handler generelt omkring inkludering i kroppsøving. På slutten av tidligere forskning kommer jeg å ta opp inkludering sett fra et systemperspektiv. I teoridelen tar jeg opp Luhmann og hans teori om sosiale systemer, både rettet mot utdanning, inklusjon og kroppsøving. Her er det også fokus på Luhmanns kommunikasjonsbegrep og begrepet mening som ligger til grunn for den teoretiske analysen. Under metodedelen gjør jeg rede for valg av metode, datainnsamling og analyse av data. I analysedelen fokuserer jeg på tema som har vokset frem under bearbeiding av data. Disse temaene er aktivitet og ferdigheter, kommunikasjon, sosial og trygghet, samt organisering og ansvar. I analysedelen vil jeg sammenligne data opp mot tidligere forskning og noe i lys av Luhmanns systemteori, med fokus mot konkrete svar fra informantenes opplevelser. I drøftingsdelene kommer jeg videre å løfte blikket på mine funn i perspektiv av Luhmanns teori om sosiale system for å belyse hvordan man kan forstå informantenes opplevelser av hva som er viktig for inkludering i kroppsøving. I drøftingsdelen er det tre sentrale tema som diskuteres, kommunikasjonsbetydning i forhold til inkludering, ulike delsystemers påvirkning på hverandre og hvordan inklusjon og eksklusjon er en kontinuerlig pågående prosess i lys av Luhmann systemteori. Jeg avslutter også dette kapittel med å se på videre forskning og hvilke implikasjoner disse funnene har for kroppsøving og dets deltakere. Til slutt kommer vil jeg i konklusjon løfte frem de viktigste funnene i min masteroppgave, men også noen svakheter.

## 1.2 Inkludering som begrep

Som nevnt i innledningen, er en av hovedfunksjonene til utdanningssystemet å være en samfunnsintegrerende institusjon, og inkluderende utdanning har ofte blitt sett på som metoden for å nå slike mål. I noen tilfeller kan det derfor være vanskelig å skille mellom inkludering og integrering. Solli (2010) skriver at disse to begrepene både kan og bør skilles da de har forskjellige fokusområder. Da konseptet inklusjon ble introdusert på 1970-tallet, var det knyttet til prosesser på systemisk nivå og reformer som omhandlet retten til utdanning for alle studenter, tilgang til lokal utdanning for barn med funksjonshemninger, og integrasjonen mellom spesialundervisning og det ordinære skolesystemet. Solli (2010) og Kiuppis (2011) hevder at inkludering som konsept er betydelig bredere og brukes for å beskrive hvordan undervisning som omfatter alle elever med ulike behov bør være, det vil si, det handler ikke kun om å inkludere elever med spesielle behov i ordinær utdanning. UNESCO (2020)

definerer inkluderende utdanning som en utviklingsrettet tilnærming for å finne måter å imøtekomme læringsbehovene til alle individer, med fokus på de som er i risiko for marginalisering og eksklusjon. Innholdet i begrepet inkludering handler også om tilhørighet for dem med behov for spesiell støtte, slik at de skal føle seg trygge, men også om tilhørighet for alle barn eller elever (Caspersen mfl., 2019). Integrering, derimot, refererer vanligvis til å tilby «avvikende» elever med spesielle behov å bli en del av det ordinære skolemiljøet, der man ville komme bort fra institusjonalisering av disse elevene (Nilholm, 2006).

I enkelte land blir inkluderende utdanning fremdeles ansett som en tilnærming til å hjelpe barn med funksjonshemninger innenfor vanlige utdanningssammenhenger. På internasjonalt nivå blir det imidlertid i økende grad sett på som et prinsipp som støtter og verdsetter mangfold blant alle elever. Dette prinsippet tar sikte på å fjerne sosial ekskludering som er en følge av holdninger og reaksjoner på forskjeller i etnisitet, sosial klasse, religion, kjønn og evne. Det starter med troen på at utdanning er en grunnleggende menneskerettighet og et fundament for et mer rettferdig samfunn. Derfor legges det stor vekt på likestilling, som innebærer et større fokus på rettferdighet (Ainscow, 2020). Målet for skolen er å reformere gjennom et langsiktig demokratiseringsprosjekt som gir alle barn en god utdanning og reduserer alle former for ekskludering (Kiuppis, 2011). Utfordringen kan ligge i gapet mellom inkludering som mål og praksis (Solli, 2010), noe som viser til kompleksiteten i å oppnå god inkludering for alle innenfor skoleorganisasjonens ulike mål, som ofte går i forskjellige retninger.

Qvortrup og Qvortrup (2018) beskriver gjennom Manchester-definisjonen hva inkluderende opplæring er: “Inclusion is the continuous process of presence, participation, and achievements of all children and young people in local community schools” (Qvortrup og Qvortrup, 2018, s. 803). Denne definisjonen, i likhet med flere andre, fokuserer på alle barn, ikke bare de med funksjonsnedsettelse, men omhandler også opplevelsen av å være inkludert i mange forskjellige aktiviteter og situasjoner, både fysisk, psykisk og sosialt. Qi og Ha (2012) er enige og hevder at inkluderende undervisning rettet mot elever med funksjonsnedsettelse ikke påvirker læringsutbyttet til elever i kroppsøving uten funksjonsnedsettelse negativt. Tvert imot, inkludering fremmer deltakelse i læring for alle elever, slik at alle elevers læringsbehov blir møtt. I kroppsøving, ifølge Westlie og Moen (2020), som i alle andre fag, handler inkludering om å utvikle læringsrom for alle elever, i stedet for å innføre inkluderende tiltak for enkelte elever. En inkluderende undervisning skal preges av at elevene opplever seg som aktive deltakere i fellesskapet (Førland mfl., 2021),

noe som betyr at alle elever ikke bare skal delta, men også bidra til læring for andre og seg selv i et fellesskap.

### 1.3 Policydokument og bakgrunn for inkludering innenfor utdanningssektoren

Inkludering i skolen kan spores tilbake til Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education fra 1994 (UNESCO, 1994). Salamancaerklæringen er signert av 92 medlemsland og 25 internasjonale organisasjoner og har som fremste hensikt å plassere ansvaret for inkluderende utdanning på regjeringer og deres organisering av utdanning. Salamancadokumentet beskriver normative prinsipper for inkludering og erkjenner institusjoner som inkluderer hver enkelt elev og løfter frem mangfold som en tilgang og som ser mot individuelle behov (UNESCO, 2020). Etter Salamancaerklæringen har det blitt mer fokus på inkluderende utdanning i medlemsland og organisasjoner som har skrevet under erklæringen (Hernandez-Torrano mfl., 2022). Utdanning 2030, som ligger under UNESCO, legger også vekt på en inkluderende utdanning som utgår fra FNs bærekraftsmål nummer 4 (utdanning): "Å sikre inkluderende og rettferdig utdanning av kvalitet og fremme livslang læring for alle" (UNESCO, 2020, bærekrafts mål 4). Hilt (2017) og Qi og Ha (2012) legger vekt på hvor viktig Salamancaerklæringen og FNs relaterte bærekraftsmål er skolepolitisk, både for planlegging og diskusjon om inkludering. Vi ser i dag hvordan FN og UNESCO som aktører har hatt innflytelse på norsk skolepolitikk. Det har gått fra diagnosespesifikk inkludering til inkludering for alle gjennom blant annet tilpasset opplæring. I kroppsøving har ulike forutsetninger ofte handlet om andre ting som ikke nødvendigvis er knyttet til ulike diagnoser, for eksempel overvekt, fysiske skader, inaktivitet eller uvane å utføre spesifikke motoriske bevegelser (Førland mfl., 2021). Det er altså en rettighet til en inkluderende og lik utdanning for alle og rett til deltakelse og anerkjennelse både sosialt og faglig. I tillegg ble det dannet tre grunnleggende prinsipper, nemlig likestilling, ivaretagelse og meningsfull deltakelse som skulle støtte medlemslandene og det politiske arbeidet mot inkludering. UNESCO skriver også at inkludering sammen med fysisk trening er en plattform for inkludering i et større samfunn, spesielt når det gjelder utfordrende stigma og overvinne stereotyper, samt at det er en grunnleggende rettighet å ha tilgang til kroppsøving og idrett. UNESCOs definisjon av inkludering er å ha en følelse av tilhørighet, som inkluderer å føle seg respektert og verdsatt for den du er. Det bør også være engasjement å se positivt på forskjeller og verdsette bidrag fra alle deltakere uansett deres egenskaper eller bakgrunn (UNESCO, 2020).

Salamancaerklæringen har vært viktig for forskning på inkluderende utdanning gjennom at den retter fokus mot ideen om sosial rettferdighet og demokrati (Hernández-Torrano, mfl., 2022). Den tidlige ideen rettet seg først mot barn og unge med behov for spesielt støtte (disability), der målet var å inkludere alle barn i det samme utdanningssystemet. Men forskning på tematikken inkluderende utdanning fra 1994 og fremover refererer ikke bare til ideen om inkludering av barn med spesielle behov, men også til andre forskjeller som kjønn og kulturell bakgrunn eller måter som institusjoner, strukturer og organisasjoner adresserer disse forskjellene på (Sturm, 2019).

Forståelsen og definisjonen av konseptet inklusjon varierer imidlertid i og mellom forskjellige land og kontekster (Hernández-Torrano, mfl., 2022). Begrepet inkludering kan bety forskjellige ting for ulike mennesker. Ainscow (2020) peker på at dette er et problem når man prøver å skape inkluderende undervisning i skoler. Når det ikke er en felles forståelse av den tiltenkte retningen, vil endring bli vanskelig. Inkluderende utdanning som en normativ, politisk basert ide er utfordrende å både utforske og å oppnå i spesifikke utdanningsorganisasjoner og situasjoner (Caspersen, mfl., 2019). Ikke desto mindre er forskning på tematikken viktig. Både policydokument og forskning viser at inkluderende utdanning er knyttet til prinsipper om grunnleggende menneskelige rettigheter til utdanning som er en sentral grunnstein for å bygge et rettferdig samfunn.



## 2. Studier av inkludering i kroppsøving

Ettersom mitt prosjekt har som formål å studere inkludering i kroppsøving som system og dets kommunikasjon og mening. Jeg kommer dermed i tidligere forskning å redegjøre for forskning knyttet til inkludering i kroppsøving. Jeg kommer å fokusere på inkludering for alle, men kommer også å referere til litteratur som har fokus på elever med funksjonsnedsettelse. Videre kommer jeg inn på ulike kommunikasjoner som kan påvirke inkludering, samt inkludering sett utfra et systemperspektiv.

### 2.1 Inkludering i kroppsøving

Inkludering i kroppsøving er et relativt lite utforsket felt, særlig når det handler om inkludering for alle elever. Løndal mfl. (2021) har skrevet en review-artikkel der de ser på empiriske publikasjoner om norsk kroppsøving. Der kommer det frem at det er publisert 14 norske artikler om inklusjon/eksklusjon fra 2010-2019. Av disse artiklene var det ingen som hadde studert inkludering i kroppsøving på en generell basis utfra et elevperspektiv. Det meste av fokuset var på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse eller andre grupper som kjønn eller etnisitet/nyankomne, samt trivsel og frafall. Studien viste også at det var mest fokus på elev-lærer-relasjonen. En av artiklene i studien var forfattet av Wilhelmsen mfl. (2019) som skriver om elever med funksjonsnedsettelse og inkludering. Ett av funnene de gjorde var at hvis en elev med funksjonsnedsettelse skal føle seg både sosialt og pedagogisk inkludert, er det viktig at disse elevene blir fysisk inkludert. Fysisk inkludering handler her om i hvilken grad barn med funksjonshemninger deltar i kroppsøving sammen med jevnaldrende og at inkludering er mer enn bare å bli plassert i kroppsøvinggruppen. Sosial inkludering og pedagogisk inkludering avhenger av graden av fysisk inkludering. Wilhelmsen mfl. (2019) viser at de tre dimensjonene ikke er separate enheter, men gjensidig avhengige dimensjoner. De kan interagere på ulike måter avhengig av samspillet mellom individuelle og kontekstuelle motivasjonsforhold. Deres resultater viste at for å få til den fysiske inkluderingen så var det viktig at timen bar preg av mestringsorientert, støttende undervisning og hadde et lavt prestasjonsfokus. De mener at verdsettelsen av en ideell kropp og den motoriske kompetansen er uunngåelig i prestasjonsorienterte konkurranseaktiviteter, samt at dette ikke fremmer verdien av mangfold eller mestringsopplevelser innenfor en heterogen gruppe av elever. En tolkning av dette var at ved fravær av prestasjonsklima reduseres fysisk kompetanse fordi fokuset ligger mer på læring og innsats. Svenby (2013) har også forsket på elever med funksjonsnedsettelse og et av funnene der var at hvilken type

aktivitet som ble gjennomført var avgjørende for inkludering, både på grunn av den aktuelle aktiviteten, men også ut fra erfaring/mestring fra eleven med funksjonsnedsettelse.

En annen av de 14 review-artiklene var Lagestad (2017), som har skrevet en artikkel om trivsel og mestring i kroppsøving på videregående skole og peker på at forskning fra både Norge og andre land fremhever selvbestemmelse, trivsel og mestring som særlig relevant når det gjelder inkludering av elever i kroppsøving. Han intervjuet både elever og lærere om dette temaet, og et spørsmål til elevene var: Hva får deg til å møte opp til kroppsøvingstimene? Elevene svarte at stor valgfrihet og tilrettelegging for hver enkelt elev var viktig. Resultatene viste at valgfriheten var knyttet til mestring, noe som igjen var positivt ifølge elevene. Det kom også frem at den sosiale tilhørigheten og relasjonene med lærerne var viktig for høyt oppmøte, trivsel og gjennomføring i kroppsøvingen. Brattenborg og Engebretsen (2007) nevner også mestring som en avgjørende faktor for både trivsel og motivasjon. Det er viktig å tilrettelegge ut fra elevens ståsted og interesse.

I boken "Inkluderende kroppsøving" (Førland mfl., 2021) legger forfatterne vekt på ulike grupper som kjønn, etnisitet, overvekt, samt evner og forutsetninger. De fremhever at inkludering handler om at alle skal få ta del av fellesskapet på en likeverdig måte, og at elevene skal møtes ut fra sine egne behov og forutsetninger. Videre skriver de om tilpasset opplæring som en viktig faktor for inkludering, der elevens behov og forutsetninger bør være i fokus. Samtidig påpeker de risikoen ved å legge for stor vekt på individet, da dette kan skille elevene fra hverandre og bli en hindring for fellesskapet.

I boken pekes det også på at inkludering ikke bare handler om elever med funksjonsnedsettelse eller andre spesialpedagogiske behov, men at også andre grupper kan være utsatt for ekskludering. For å utvikle seg som menneske må vi være i interaksjon med den mangfoldige verden rundt oss, noe som retter fokus mot det inkluderende mennesket. Anerkjennelse av forskjeller kan bidra til økt inkludering. Utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er viktige faktorer i forhold til inkludering, ikke minst evnen til solidaritet, der elevene skal hjelpe hverandre i utviklingen (Førland mfl., 2021).

## 2.2 Inkludering i kroppsøving gjennom deltakelse, aktivitet og ferdigheter

Inkludering handler, som tidligere nevnt, ikke kun om å være fysisk til stede i kroppsøvingen. Det handler også om aktivitet og deltakelse. Doktoravhandlingen til Aasland (2019), viser at kroppsøving fortsatt foregår på en konservativ måte. Dette innebærer at undervisningen

primært fokuserer på aktiviteter som generelt genererer høy aktivitet, som fotball, basketball og innebandy og basistrening. Dette indikerer en skandinavisk kontekst i undervisningspraksisen, til tross for at læreplanen sier at fokus burde være noe helt annet. Læreplanen oppfordrer blant annet til å lære om å trene kroppen på ulike måter, se sammenhenger mellom fysisk aktivitet og helse, samt å bidra til andres velvære, der inkludering også er sentralt (LK20, 2019).

En senere studie fra 2023 utført i Spania (Guerrero og Guerrero Puerta, 2023) gjennomførte en review-studie om likestilling og inkluderende kroppsøving med fokus på kjønn. De nevner, i likhet med Aasland (2019), at en av utfordringene for å oppnå en mer likestilt og inkluderende kroppsøving er å bevege seg bort fra den militære bakgrunnen innenfor kroppsøving som prioriterer mannsdominerte aktiviteter. Studien konkluderer med at hvilken aktivitet som utføres har stor betydning for inkludering, spesielt med tanke på likestilling mellom jenter og gutter. Oppførsel og språk, både mellom elev-elev og lærer-elev, kan også påvirke graden av inkludering. For at kroppsøvingstimene skal virke inkluderende, må det tilrettelegges for likeverdige muligheter for alle (Guerrero og Guerrero Puerta, 2023).

Munk og Agergaard (2015) beskriver perspektiver på deltakelse og inkludering i en gruppe, der de vektlegger betydningen av å anerkjenne deltakerne som legitime og sikre at aktivitetene oppleves meningsfulle. Legitim deltakelse refererer i denne sammenheng til hvordan en elev blir respektert og akseptert i gruppen, uavhengig av deres bakgrunn eller ferdigheter. Samtidig er meningsfulle aktiviteter knyttet til at elevene opplever relevans og hensikt i det de utfører, og at de bidrar på en meningsfull måte i ulike aktiviteter. Artikkelen presenterer fire typer deltakere i en gruppe: insidereleven, utkantsleven, den marginaliserte eleven og outsideren. Insider eleven kjennetegnes av høy grad av deltakelse og anerkjennelse i gruppen, mens utkantsleven befinner seg i periferien av aktiviteten, men opplever likevel en viss grad av medvirkning sammenlignet med totalt fravær av deltakelse. Marginaliserte eleven opplever eksklusjon og føler seg mer utenfor enn innenfor gruppen. Outsideren er helt ekskludert fra aktiviteten eller kroppsøvingen generelt. Disse kategoriene gir innsikt i ulike nivåer av inklusjon og deltakelse i en gruppe, og gir et rammeverk for å undersøke hvordan elever opplever sin rolle i kroppsøvingfaget. Forfatterne mener at for lærere og skoleledere kan dette perspektivet være verdifullt for å utforme opplæring og tiltak som fremmer et mer inkluderende læringsmiljø, der alle elever føler seg respektert, anerkjent og engasjert i meningsfulle aktiviteter (Munk og Agergaard, 2015).

Forskning viser at inkludering i kroppsøving blant annet er knyttet til eleven sine ferdigheter generelt i faget og spesifikt knyttet til den enkelte oppgaven. Westlie og Moen (2020) mener at elever som driver med organisert idrett føler seg mer inkludert i kroppsøving enn de som ikke driver med noen organisert idrett på fritiden. Imidlertid pekte Hovdal mfl. (2021) i sin undersøkelse på at opplevelsen av inkludering for idrettsaktive elever også kan endre seg avhengig av ulike aktiviteter. Forskningen deres viste at elever kunne føle seg inkludert i en idrettsaktivitet der de opplevde å ha gode ferdigheter, men ekskludert i en annen idrettsaktivitet der opplevelsen av egne ferdigheter ikke var like gode. Dette tyder på at selv om elever har erfaring fra organisert idrett, er dette ikke en garanti for å føle seg inkludert i ulike aktiviteter i kroppsøving. Å oppnå inkludering viser seg å være en utfordrende oppgave, spesielt fordi kroppsøvingstimene omfatter mange ulike bevegelsesaktiviteter. I tillegg har hver elev med seg sin egen unike bakgrunn og erfaringer inn i disse timene, noe som ytterligere kompliserer oppgaven med å skape et inkluderende miljø. Alle elever som deltar i kroppsøving, har ulike muligheter og begrensninger. Noen er raske, noen har danserfaring, noen veier litt for mye, noen spiller håndball, noen strever med det sosiale, noen strever med rytmen i dans, og noen har løpsrytme, osv.

I Brasil har Vicente mfl. (2019) gjennomført en kvalitativ artikkel som spesielt fokuserer på kjønnsperspektivet. De beskriver dog også at i tillegg til kjønn er styrke og ferdigheter med på å danne ekskludering. Her handler det om den kulturelle konteksten og den "riktige" adferden elevene må ha for å bli sosialt akseptert. Dette kan også handle om kroppsform, klesvalg eller språkbruk. Dette er situasjoner der man er mer sårbar for å bli sosialt ekskludert. Videre skriver de at gutter ofte tar mye plass i kroppsøvingen, og dette er en grunn til at spesielt jenter blir ekskludert, men også noen av guttene som ikke passer inn i den kulturelle konteksten (Vicente mfl., 2019).

Munk og Agergaard (2015) skriver i sin artikkel at elevenes opplevelse av å være inkludert avhenger av elevens opplevelse av den aktuelle situasjonen. Under en kroppsøvingstøkt opplevde for eksempel tre jenter seg inkludert i aktiviteten fotball sammen med gutter, til tross for at de ikke deltok i spillet i stor grad. Jentene opplevde en form for erkjennelse og anerkjennelse i aktiviteten som gjorde at de følte seg inkludert. De opplevde likevel meningsfullhet og inkludering til tross for at de ikke hadde full deltakelse i aktiviteten (siden guttene kontrollerte spillet). Imidlertid ble det også observert det motsatte i andre aktiviteter, der elever følte seg ekskludert når de ikke ble inkludert av medelever. Opplevelsen var altså forskjellig fra elev til elev. Som et tredje eksempel var det også elever som følte seg inkludert

i starten av aktiviteten, men som følte seg mer ekskludert utover i aktiviteten. Her mener Munk og Agergaard (2015) at årsaken kan være en kombinasjon av elevens opplevelse av meningsfullhet og bekreftelse.

Westlie og Moen (2020) hevder i sin undersøkelse at gutter finner seg bedre til rette i kroppsøving, og at idrettsaktive elever, uavhengig av kjønn, føler en større tilhørighet til faget enn de som ikke driver med organisert idrett på fritiden. Gutter virker å finne seg bedre til rette på grunn av de aktivitetene og undervisningsformene som kjenner ut kroppsøvingundervisningen.

Hovdal mfl. (2021) antyder at ferdigheter i idrettsspesifikke aktiviteter fortsatt har stor betydning for inkludering i kroppsøving. De bygger dette på observasjoner av at for eksempel elever med gode fotballferdigheter føler seg inkludert i en fotballaktivitet, men ikke på samme måte i en innebandyaktivitet der ferdighetene ikke er like gode. En annen studie fra New Zealand (Walton-Fisette, 2016) berører også idrettskonteksten, samt verbal kommunikasjon som er med å påvirke inkludering. De forsket på hvorfor ungdomsskoleelever ikke følte seg trygge og komfortable i kroppsøving. Artikkelen viste at den skjulte læreplanen er en av årsakene til at kroppsøving fortsetter å opprettholde ulike sosiale ulikheter som kjønn og idrettskontekst der det eksempelvis er fokus på vinner og taper. Den verbale kommunikasjonen påvirket også deltakelse i kroppsøving og dermed inkluderingen. Her fant Walton-Fisette ut at elevene kom med nedsettende verbale kommentarer for å fremheve seg selv og fremheve hvem som er dominerende og hvem som er mer underordnet. Walton-Fisette (2016) mente at en av grunnene til utrygghet og slike kommentarer var store forskjeller slik som kropp og ferdigheter mellom klassekameratene.

Dette omkring kropp og eksponering foran andre i kroppsøving skriver blant annet Kerner mfl. (2018) om i sin artikkel. De uttrykker at garderobesituasjon der du skal kle av deg foran andre kan ha påvirkning på hvordan du opplever å delta i kroppsøving. Men de mener også at de klærne som oftest brukes i kroppsøving påvirket elevene på den måten at de følt seg ukomfortabel på grunn av hvordan plaggene avslørte kroppene deres. En slik ukomfortabel følelse påvirket i sin tur holdningen og motivasjonen i kroppsøving ifølge artikkelen. Elevene som har blitt intervjuet opplevde at grunnet klær som avslørte kroppen ble kroppsøvingssituasjonen til en sosial granskning blant gutter og jenter. Hvilket innebærer at kroppseksponering i kroppsøving sannsynligvis er med å påvirke, både opplevelsen av seg selv, men også deltakelse og holdning til faget. Moen og Rugseth (2018) mener at i

kroppsøving brukes kroppen som et verktøy i ulike aktiviteter, og at dette vil få et forhold til både sin egen kropp og til andres kropper. Det er en slik forståelse for kroppen som gjør at mange elever kan føle seg mer utsatte og eksponert i kroppsøving enn i andre fag.

### 2.3 Organisering, ansvar, trygghet og sosial inkludering i kroppsøving

Innenfor forskning på inkludering i kroppsøving handler det om sosial inkludering i høyere grad om elevens tilhørighet til gruppen enn om dens ferdigheter eller aktivitet. Noen forskere bruker begrepet sosial inkludering i sine studier av inkludering i kroppsøving, men forskning om sosial inkludering i kroppsøving har likevel ulike elementer fra flere forskjellige områder. Annerstedt (2000) understreker at sosial inkludering er et sentralt begrep som innebærer at alle elever uansett bakgrunn, funksjonsnedsettelse eller andre variasjoner skal ha mulighet til å delta og bidra i kroppsøvingsfellesskapet. Det er lite forskning om inkludering generelt og som ikke har fokus på funksjonsnedsettelse, men Annerstedt påpeker at sosial inkludering er sentralt og viktig i skolen generelt og kroppsøving spesifikt. Han mener at kroppsøvingsfaget kan være et verktøy for å utvikle samarbeidsevne, hensynsfullhet og utøvelse av fair play. Hvis kroppsøving skal være et fag som fremmer god helse, må det ikke bare fokusere på fysisk helse, men også bidra til å utvikle den psykiske og sosiale helsen, inkludert relasjoner og psykisk velvære. Dette gir elevene kunnskap, ferdigheter og erfaringer som gjør dem i stand til å delta i samfunnet og oppnå god fysisk, psykisk og sosial helse (Annerstedt, 2000).

For å oppnå god sosial inkludering mener Larsson mfl., (2023) som har intervjuet lærere i kroppsøving at gode relasjoner er viktig, ikke bare mellom lærer-elev, men også mellom elev-elev. Der er anerkjennelse og ansvar viktige verktøy for å utvikle både seg selv og andre innenfor sosial inkludering. En slik kommunikasjon kan føre til trygghet, mestring, fellesskap og et godt undervisningsmiljø. De viser også til kompleksiteten å få til en inkluderende undervisning og mener at utbredte normer og verdier kan være en årsak. Dette samsvarer med Sæle mfl., (2023) som hevder at sosial anerkjennelse innebærer å vise respekt for normer og regler, samt omsorg for medelever, noe som er sentralt for å oppnå sosial inkludering og et godt fellesskap. Samtidig belyser de viktigheten av at elevene bidrar med ressurser i den sosiale konteksten (Sæle mfl., 2023).

Hovdal mfl. (2021) legger også vekt på sosial inkludering og mener at det skal vektlegges på samme måte som andre ferdigheter og læres på skolen, inkludert i kroppsøving. Dette gir elevene muligheten til å danne viktige sosiale interaksjoner og få positive opplevelser.

Inkludering er koblet til sosial utjevning, der noen må åpne seg og invitere andre inn, og føle seg ansvarlig for inkludering (Hilt, 2015). For å oppnå sosial inkludering mener både Reina mfl. (2019) og Munk og Agergaard (2015) at direkte interaksjoner mellom elever er avgjørende for å utvikle positive holdninger og oppnå legitimitet i kroppsøving og dens aktiviteter. Gi og motta positive tilbakemeldinger fører ofte til en mer inkluderende kroppsøving.

En studie fra Spania (Reina mfl., 2019) understreker at inkludering bygger på et godt sosialt miljø, der positive holdninger fra både elever, lærere og foreldre bidrar til inkluderende læring for alle. Inkludering handler ikke bare om enkeltindivider, men om enkeltindivider i samspill med hverandre der alle har ansvar for å skape et miljø som fremmer inkludering for alle. En inkluderende undervisning krever refleksjon fra lærere, elever og ledere for å øke deltakelse, fellesskap og læringsutbytte for alle, noe som også bekreftes av Wilhelmsen mfl. (2019).

Rekaa mfl. (2019) fremhever betydningen av holdninger fra både lærere og medelever når det gjelder inkludering og deltakelse i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse. Holdningene til jevnaldrende og fagpersoner spiller en avgjørende rolle for å forme læringsmiljøet og øke graden av deltakelse og inkludering i kroppsøvingsaktiviteter. Artikkelen viser hvordan elever med funksjonsnedsettelse opplever at gode dager og følelsen av inkludering henger sammen med støttende interaksjoner med klassekamerater og følelsen av tilhørighet.

Qi og Ha (2012) diskuterer inkludering i kroppsøving av elever med funksjonsnedsettelse og inkludering av elever uten funksjonsnedsettelse. De mener at inkluderende undervisning er en metode for å øke deltakelse og opplæring i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse, noe som igjen fører til mer inkludering av alle elever. De understreker betydningen av holdninger fra medelever og pedagoger for inkludering og et godt læringsutbytte i et inkluderende miljø.

Munk og Agergaard (2018) har intervjuet og observert ungdomsskoleelever i Danmark og deres syn på verdier og holdninger som påvirker deltakelse i kroppsøving. Elevene var bevisste på hvordan oppførselen deres påvirket inkludering og aksept i kroppsøving og utenfor. De understreker betydningen av elevenes sosiale relasjoner og hvordan disse påvirker inkludering i kroppsøving. De påpeker at elever som føler seg mindre inkludert, ofte velger å være stille for å unngå negative reaksjoner. De ser den skjulte læreplanen som en

hindring for inkludering av slike elever. Attributter, sjargong og kommunikasjon innenfor kroppsøving og idrett generelt kan kjennetegnes som den skjulte læreplanen. Elevenes relasjoner og interaksjoner med andre elever er avgjørende for inkludering i kroppsøving, og det er viktig å lytte til og forstå elevers stillhet som lærer (Munk og Agergaard, 2018).

Reina mfl., (2019) viser at jenter synes å ha en mer inkluderende holdning overfor elever med funksjonsnedsettelse enn gutter. Forskerne forklarer dette med jentenes større tro på at evner kan endres og utvikles gjennom innsats og læring, i motsetning til gutter som ofte har en ego-orientert og prestasjonsfokuset holdning.

Selv om de ulike områdene jeg har gjennomgått i kapittelet «tidligere forskning» har mange overlapp og ikke er tydelig avgrensede områder, viser de til hvordan inkludering generelt og inkludering i kroppsøving spesifikt kan forstås og forskes på, på mange forskjellige måter. De mange ulike elementer som forståelsen av inkludering i kroppsøving inneholder viser at feltet er både komplekst og differensiert. Dette er et av mine argumenter for å belyse inkludering i kroppsøving i et systemperspektiv. Den andre siden av inkludering er ekskludering. Mennesker kan være inkludert og ekskludert på mange forskjellige måter og inklusjon og eksklusjon kan knyttes til kommunikasjon av mening, noe jeg skal komme nærmere inn på i teoridelen. Likevel finnes det tidligere forskning som har tenkt i samme baner som meg, noe jeg fokuserer på i neste del av tidligere forskning.

#### 2.4 Inkludering sett fra et systemperspektiv

Både Hilt (2015) og Braeckman (2006) skriver at inkludering bare kan skje der ekskludering er til stede, noe Luhmann (2002) også viser i sin teori om sosiale system. Inkludering og ekskludering er knyttet til muligheten for å delta i kommunikasjon ved å bli anerkjent som individ innenfor et sosialt system (Braeckman, 2006). Ifølge Braeckman (2006) er det en funksjonsintern forskjell i denne kommunikasjonen, der personen betegnes som en relevant deltaker eller ikke. Imidlertid er det ikke alltid klart om alle mennesker blir sett på som inkludert eller ekskludert, eller opplever inklusjon eller ikke. Derfor kan det praktisk være utfordrende å oppnå god inkludering eller unngå ekskludering.

Forskjellen mellom inkludering og ekskludering, i et systemperspektiv, handler om hvordan et system tillater individer å være personer og delta i kommunikasjon. Men også hvordan inkludering og ekskludering behandles innenfor delsystemene gjennom formelle organiseringer av kommunikasjon som er nødvendige i delsystemene. Moderne inkludering



innebærer en form for nedbrytning av sosial integrasjon, ettersom å være inkludert i et delsystem ikke nødvendigvis medfører inkludering i et annet (Baraldi mfl., 2021). Hvis en person for eksempel har utdanning som elektriker, betyr ikke det automatisk inkludering i andre delsystemer på arbeidsmarkedet. Ifølge Baraldi mfl. (2021) er det større sjanse for det motsatte; mister man jobben som elektriker, blir man ekskludert fra dette delsystemet og øker også sjansen for å bli ekskludert fra andre delsystemer. Ifølge Hilt (2015) er det viktigste innenfor utdanningssystemet å legge til rette for at elever kan koble seg til andre delsystemer i samfunnet, også innenfor skolen. Det betyr at det er viktig å inkludere alle elever i alle ulike delsystemer i skolen, for å øke sjansen for inkludering i kroppsøving og andre fag eller grupper i skolen. Hilt (2015) nevner også at hvis man blir ekskludert i for eksempel kroppsøving, øker sjansen for å bli ekskludert i et annet fag (delsystem). Dette bekreftes også av en kvantitativ artikkel fra Tsjekkia skrevet av Jesina mfl. (2022) der de forsket på elever med spesifikke utviklingsnedsettelse av skolaske ferdigheter. I forhold til deltakelse blant disse elevene var over 18% ekskludert fra kroppsøving. Men de fant også ut at 14% av elevene uten noen form for funksjonsnedsettelse var ekskludert fra kroppsøving. Blant elevene med spesifikke utviklingsnedsettelse som ble ekskludert fra kroppsøving, var det også mer mobbing. Det gjaldt også elever uten funksjonsnedsettelse, men ikke i like stor grad. Å bli ekskludert fra kroppsøving øker risikoen for å bli utsatt for mobbing, med eller uten funksjonsnedsettelse.

### 3. Systemteoretisk perspektiv

I teoridelen vil jeg redegjøre for Luhmanns teori om sosiale system, da spesielt se på hans begreper kommunikasjon og mening i forhold til utdanning og inklusjon.

#### 3.1 Systemteori

Luhmann (2002) hevder i sin systemteori (som bygger på Parsons' systemteori) at det sosiale samfunnet er bygget opp av sosiale systemer og sosiale subsystemer. Hver sosial kontakt og handling kan betraktes som et system og består av kommunikasjon. Med dette mener Luhmann at det eksisterer en universell sosiologisk teori som kan anvendes i enhver situasjon og i ulike samfunn (Kneer og Nassehi, 1997). Disse systemene vurderes og kontinuerlig reproduseres gjennom kommunikasjon rundt et spesifikt meningsinnhold. Sosiale system kan ikke eksistere uten mennesker, og mennesker kan ikke eksistere uten sosiale systemer; det er en felles samutvikling innenfor systemet (Luhmann, 1995). Slike system blir synlig og er en form som utelukker noe fra omverdenen, altså blir systemet synlig når det er en forskjell eller avgrensning mellom systemet og omverdenen. Hvert enkelt subsystem kan beskrives som en form for differensiering, ettersom det utelukker visse former for koblinger fra andre subsystemer. Denne systemformen oppstår tvangsmessig når det er operasjoner som bindes sammen og samtidig definerer relevante operasjoner som er tilslutningsegnete i den aktuelle prosessen. Luhmann mener likevel ikke at alt blir utelukket i et slikt system, uten at det også kan forekomme i samfunnet ellers (Luhmann, 2002). Et sosialt system kan observere seg selv og sin omverden, men det finnes bestandig en blindflekk. Det gjelder også for observatører utenfor systemet, de kan se det som de som er i systemet ikke ser, men likevel ikke se alt. Det er derfor viktig når man bruker systemteorien som analyse å spørre seg hvilke forskjeller som observeres og hva det betyr. For eksempel hva som skjuler seg bak inkludering/ekskludering og hva det betyr for klassen og individet (Thing og Wagner, 2011).

Ifølge Luhmann finnes det kompleksitet i sosiale system. Med det mener han at kompleksiteten ligger i verdens kompleksitet. Kompleksiteten ligger i alle mulige hendelser og forhold, hvor noe er komplekst når det kan antyde minst to tilstander. Når antallet tilstander øker, øker også antallet elementer/relasjoner mellom dem, og det er ikke lenger mulig å koble sammen hvert enkelt element når som helst, noe som øker kompleksiteten. Denne kompleksiteten kan også reproduseres og begrense elementenes kommunikasjon (Luhmann, 1995). Han mener at de sosiale systemenes oppgave er å redusere denne

kompleksiteten som finnes mellom verdens kompleksitet og den enkeltes menneskes kapasitet av kompleksitet (Kneer og Nassehi, 1997). Baraldi mfl. (2021) hevder dog også at kompleksiteten kan observeres i et systems miljø og ikke bare i omverdenen. Det er når det er flere muligheter enn det som kan aktualiseres, at kompleksiteten er et faktum. Jo mer kommunikasjon det er mellom elementene i sosiale systemer, desto større sjanse for kompleksitet.

### 3.2 Kommunikasjon, mening og autopoiesis i systemene

Sosiale systemer kan kjennetegnes ved at de kommuniserer en felles mening. Kommunikasjon i sosiale systemer er et grunnleggende element som driver sosiale systemer og opprettholder dem. Disse elementene er kun en del av systemene som bruker dem som enheter, og de tilhører kun det aktuelle systemet. Dette kommer inn under begrepet autopoiesis (selvskapelse), som jeg kommer tilbake til senere (Luhmann, 1995).

Luhmann mener at kommunikasjonen ikke bare handler om en sender og en mottaker, og den kan ikke observeres direkte, men kan tilsluttes (Luhmann, 2006). Det handler også om kommunikasjon som krever bærere i form av mennesker som snakker, dokumenter som produseres, eller skrevne/uskrevne regler som formes. Kommunikasjonen består av tre elementer: ytring, informasjon og forståelse. Ytringen er selve kommunikasjonshandlingen, som handler om å gjøre den andre parten oppmerksom på noe og hva det skal kommuniseres om. Informasjonen innebærer hvordan ytringen skal settes i sosialt omløp (mottakeren må vite hvilken type ytring det er snakk om), og forståelse er det som avgjør hvordan det skal reageres på den aktuelle informasjonen. Det handler ikke bare om språklig kommunikasjon, men omfatter også ikke-språklig kommunikasjon, som gester, mimikk, klær, dokumenter og regler (Tangen, 2004; Aakvaag, 2008). Kommunikasjonen eller elementene skal danne en forståelse og mening i samfunnet og er ikke bare en utveksling av relasjonell informasjon (Luhmann, 1995). I de ulike sosiale systemene er det en forholdsvis lukket prosess, der det finnes en intern kommunikasjon som er selvregulerende. Disse selvregulerende prosessene i de lukkede sosiale systemene, kaller Luhmann for autopoietiske. Disse autopoietiske systemene er også dynamiske og avhengige av å være i bevegelse; dersom prosessen opphører, opphører også systemet (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004). Så disse autopoietiske systemene danner en selvregulerende kommunikasjon i systemet basert på tidligere kommunikasjon, og betyr at de må fortsette å produsere ny kommunikasjon for at

systemet skal fortsette å eksistere. Hvis systemet opphører med produksjon av kommunikasjon, opphører også systemet å eksistere, og det er alle deltakerne som opprettholder et slikt systems bevegelse (Aakvaag, 2008; Thing og Wagner, 2011). Altså produseres hver kommunikasjon av et gjentakende nettverk av kommunikasjon, som defineres som sosiale systemer. Kommunikasjonen er den spesifikke operasjonen som produserer (autopoietisk reproduksjon) det sosiale systemet (Baraldi mfl., 2021).

Videre skriver Tangen (2004) om Alter og Ego, som han forklarer som en form for kommunikasjon mellom to personer der de forholder seg til hverandres forventninger. Begge har frihet til å bestemme sin mening i den aktuelle situasjonen. Men Alter kan ikke direkte observere Egos tanker og følelser, og omvendt. Denne situasjonen forklarer Luhmann som dobbelt kontingent. Luhmann mener at det går an å forvente ting utfra denne kommunikasjonen. Alter kan forvente at Ego skal handle slik, og Ego kan forvente at Alter skal handle slik, og det er denne forventningen som fører kommunikasjonen videre og opprettholder det aktuelle systemet. Situasjonen med doble kontingente forhold beskriver situasjoner der begge individene har forventninger både til seg selv og den andre, og dette kan kun løses gjennom kommunikasjon. Et eksempel kan være at Ego observerer at Alter kaster en ball; her kan Ego velge å forstå det sosiale systemet ved å ta imot ballen og sentre tilbake. Men Ego kunne også ha valgt å reagere annerledes og bli irritert over at Alter kaster ballen og gått derfra. Her handler det om hvilke forventninger som er til stede i det aktuelle systemet og situasjonen, noe som naturligvis kan øke sannsynligheten for at handlingen skal forstås dersom den for eksempel foregår på en håndballbane (Tangen, 2004; Thing og Wagner, 2011). Men det handler også om meningen i kommunikasjonen, denne meningen dannes og reproduseres gjennom erfaring, ettersom hver iakttagelse er opplevelsen av noe. Hvis ikke Ego har erfaring av å kaste ball er det vanskeligere å skjønne meningen i handlingen, men det er også gjennom slike handlinger som erfaring for å forstå meningen oppstår (Baraldi mfl., 2021; Luhmann, 2002).

### 3.3 Utdannelsessektoren

Luhmann (2006) mener at det finnes ulike funksjonssystemer i samfunnet, som det økonomiske systemet, det politiske systemet, osv. Disse systemene er forholdsvis lukkede, men det utelukker ikke at de både kan ha funksjoner seg imellom og dermed påvirke hverandre. Vi kan tenke oss at det økonomiske systemet kan påvirke det politiske systemet,

og begge disse systemene kan både påvirke i form av økonomi og funksjoner i form av politiske reformer på utdannelsessystemet. Skolegangen for befolkningen kan ses på som en generell inkludering innenfor utdanningssystemet (Baraldi mfl., 2021). Luhmann mener videre at utdanning handler om å utvikle kvalifikasjoner og kompetanser, men også utvikle deres evner til å fungere som samfunnsborgere. Her viser han til at det er strukturelle koblinger mellom undervisningen som kommunikasjon og psykiske systemer, som han mener er elevens måte å kunne tilkoble seg undervisningskommunikasjonen, mens psykiske systemer kan beskrives som menneskets bevissthet og mentale prosesser (Luhmann, 2006; Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004). Utdannelsessystemet kan i likhet med andre systemer kun fungere gjennom kommunikasjon, men Luhmann mener at utdanningssystemets primære oppgave er å transformere det psykiske miljøet i samfunnet, og være den funksjonen som gjør mennesker til personer. Mennesker fødes, og personer oppstår gjennom sosialisering og utdanning. Det er personer som gjør kommunikasjonen mulig i ulike sosiale systemer (Hilt, 2017; Luhmann, 2006). Den sekundære oppgaven for utdannelsessystemet er ifølge Luhmann å utdanne elever til ulike yrker, og også denne funksjonen utføres gjennom kommunikasjon (Luhmann, 2006).

### 3.4 Kroppsøving som sosialt system

Ifølge Luhmann dannes et system når det er en forskjell til omverden. Thing og Wagner (2011) viser til eksemplet om idrettens lengsel etter seier, som ellers i samfunnet kanskje ikke gir så stor mening. Det er på den måten det er forskjell mellom systemet og omverden. Tangen (2004) beskriver også idrett som et sosialt system der idretten organiserer seg selv gjennom å bestemme hvem som scorer flest mål, løper fortest eller hopper lengst osv. Utdanningssystemet kan i likhet med idretten beskrives som et system som skiller seg fra omverden der det handler om læring og prestasjon i ulike fag.

Tangen mener at idretten som system handler om bevegelse, altså fysiske prestasjoner med kroppen. Det er først når bevegelsene blir til spesifikke øvelser som lengdehopp eller noe annet at de utgjør en forskjell i forhold til for eksempel hvem som hopper lengst. Skolen kan, liksom idretten, beskrives som et system som skiller seg fra omverden der meningsinnholdet sentreres kring læring og prestasjon i ulike fag; Hvem kan lære best og hvem kan vise det i ulike vurderingssituasjoner? Luhmann (2006) skriver om utdannelsessystemets kode og med det mener han at det finnes en spesiell kode relatert til det aktuelle systemet. En slik kode er

med å forme kommunikasjonen i ulike fag, ikke alene, men som en større faktor for å kunne kommunisere i det aktuelle systemet.

Kroppsøving svarer mot meningsinnholdet i begge disse systemene, dels ligger idrettens koder historisk i skoleformene og dels tar både elever og lærere med seg erfaringer fra idretten inn i kroppsøvingen (Tangen, 2004; Thing og Wagner, 2011). Men også koder fra skolen som system tas inn i kroppsøvingen. Det handler om å bli vurdert, men ikke i forhold til andre som i idretten, men mot mål og basert på egne kunnskaper og ferdigheter. I skolen er det ikke kun et individ som kan «vinne», her kan teoretisk sett alle være «best» og ha sekser. En kompleksitet kan være når deltakere fra andre system tar med seg sine forståelser av kommunikasjoner (koder) inn i et system som produserer en annerledes form av mening (Luhmann, 2002). Her kan det handle om at noen deltakere tar med seg informasjon fra et annet system og denne informasjonen skal da tolkes og forstås av andre i det nye systemet. Da er det ikke sikkert at ytringen, informasjonen og forståelsen blir kommunisert på samme måte som de andre deltakerne i det aktuelle systemet. Elever tar med seg idrettens koder og ytelse inn i skolens og kroppsøvingens system og dermed kommuniseres idrettslige koder. Dette kan være med å avgjøre inklusjon og eksklusjon.

Poenget er imidlertid at i møte mellom skole og idrett som system utvikles kroppsøving til et komplekst system som potensielt sett er differensiert i mange subsystemer. Jönhill (2012) beskriver det som flerdimensjonal inklusjon, hvilket betyr at personer kan være inkludert i mange ulike system, men også være ekskludert fra mange. Alle kan på en måte delta i enhver kommunikasjon, men ikke være fullt inkludert i et delsystem, det er i dagens samfunn bestandig inklusjon og eksklusjon også innenfor delsystemet kroppsøving (Baraldi mfl., 2021)

### 3.5 Inklusjon og eksklusjon

Luhmann beskriver forskjellen mellom inklusjon og eksklusjon på måten vi blir observert på, og hvordan man kan være en adressat for en kommunikasjon, det beskriver altså deltakelsen av personer i bestemte kommunikasjoner (Baraldi mfl., 2021; Kneer og Nassehi, 1997). Luhmanns systemteori om inklusjon og eksklusjon betyr å anerkjenne en tro på at mennesker ikke kan være fullstendig inkludert i samfunnet som helhet, men at mennesker bestandig er inkludert i noen sammenheng og ekskludert fra andre. Et liv uten inklusjon i noen system er i praksis umulig. Han skriver også at inklusjons- og eksklusjonsforholdene varierer fra

delsystem til delsystem og at disse systemene ordner sin egen inklusjon uten å ta hensyn til andre funksjonssystemer. Inklusjon betegnes som formens indre side og eksklusjon som formens ytre side og man kan kun snakke om inklusjon når det finnes eksklusjon (Luhmann, 2002). Inkludering kan defineres annerledes i andre delsystem. Dette er viktig å ha med seg inn i kroppsøvingssystemet som produseres og reproduseres som et delsystem i krysspunktet mellom utdanningssystemet, idrettssystemet og helsesystemet, og gjennom læreplanen med sterke forbindelser til lokalsamfunnet. Et typisk eksempel er hvordan kommunikasjon med kropp har ulike betydning i ulike systemer, der idretten mange ganger strever etter et maskulint og aggressivt uttrykk som ikke er avgjørende for en god helse og som heller ikke ifølge policy skal være avgjørende for inkludering i kroppsøving. Det er denne kommunikasjonen som aktører ikke kan kontrollere i systemet. Både lærere og elever er med på å opprettholde systemets bevegelse og prosess for å eksistere (Aakvaag, 2008). I forhold til inklusjon i et slikt delsystem handler det som tidligere nevnt om kommunikasjon, men her er det viktig at personen betegnes som relevant deltaker eller ikke deltaker (Luhmann, 2002). Man kan tenke seg at en person som har mye erfaring fra ulike idretter betegnes som en relevant deltaker å kommunisere med i kroppsøving. Eller omvendt, en person som kanskje ikke har erfaring fra idrett eller andre fysiske aktiviteter lettere blir en person som ikke betegnes som relevant å kommunisere med.

Teoriteknisk kan inklusjon kun brukes når man kan se hva det utelukker (eksklusjon), hvilket betyr at man kan betegne alle former for sammenknytninger av delsystemer som en form for differensiering når den utelukker andre typer av sammenkomster (Hilt, 2015; Luhmann, 2002). I forhold til kommunikasjons- og personbegrepet beskriver det verken bevisstheten eller kroppen til individet. Kroppene er snarere gjenstander for kommunikasjon i de ulike systemene (Baraldi mfl., 2021; Sprenger, 2017) og på den måten blir kommunikasjonen i kroppsøvingssystemet avgjørende for hvilke kropper som blir inkludert, eller hvilket uttrykk kropper skal ta for å bli inkludert. Inkludering bestemmes ved å bli adressert av et system og det er når personen blir adressert at personen blir relevant for systemet. Systemene har dog ulike krav til inkludering og ekskluderer de som ikke oppfyller kravene. Det er også utfra et systemteoretisk perspektiv kravene til systemet kan føre til eksklusjoner (Hilt, 2017). Dette systemet følger også faste regler som eksempelvis eierskapsregler eller opptaksregler, men har ikke noen juridiske konsekvenser (Luhmann, 2002). Vi kan si at det er en systemspesifikk koding som opprettholder driften av det funksjonelle systemet (Qvortrup og Qvortrup, 2018).

Vi kan altså se inkludering som et flerdimensjonalt fenomen som avser en spesifikk gruppe og hendelse der de aktuelle forutsetningene for inkludering i et gitt tilfelle ikke gjelder for evig, men der inkludering og ekskludering blir en kontinuerlig pågående prosess for hvert enkelt individ. Alle individer kan ikke være inkludert i alle ulike sammenheng, men inkludering er en grunnforutsetning for å kunne overleve i sosiale kontekster som skolen og kroppsøving (Jønhill, 2012). Braeckman (2006) argumenterer for at inkludering skjer teknisk sett når et sosialt system anerkjenner spesielle organiske og psykiske relevanser i miljøet og når det skjer deltakelse i systemets kommunikasjon. Som tidligere nevnt er kommunikasjon et grunnleggende element i sosiale system.

Inkludering i en moderne form handler om oppløsning av sosial integrasjon ettersom inkludering i et delsystem ikke sier noe om inkludering i et annet. Men i forhold til eksklusjon kan det observeres at hvis man blir ekskludert fra et delsystem, er det større sjans at det blir en aksjonseffekt og blir ekskludert fra andre delsystem (Baraldi mfl., 2021).

Oftest velger man også selv hvilket system man vil inngå i da man velger å kommunisere i takt med systemets meningsinnhold og blir inkludert i det aktuelle systemet. Å ta grunnskole i Norge er lovpålagt. Videregående opplæring er et frivillig tilbud, men det er grunn til å stille spørsmål ved frivilligheten med tanke på arbeidslivets krav på kompetanse. Innen systemet skolen er det lite valg og mange obligatoriske fellesfag. Kroppsøving er et fag som ikke er valgfritt, alle elever skal gjennom det. Dette medfører større utfordringer i forhold til inklusjon/eksklusjon fordi kommunikasjonen som systemet preges av må tilpasse seg en ganske kompleks omverden i form av både institusjonell press, men også et mangfold av elever. Inklusjon og eksklusjon er ikke bare en konstruksjon i aktørens hode, eller noe systemet produserer, men den virker på og kan erfares i praksis, ikke minst i kroppsøving der kroppen brukes, kroppslige uttrykk og ferdigheter blir tydelige og inklusjon og eksklusjon virker rent fysisk.

Jønhill (2012) skriver også at det er et godt verktøy og bruker inklusjon/eksklusjon for å observere og beskrive forhold som handler om tilhørighet og savn av tilhørighet i ulike delsystemer i samfunnet. Det å ha en tilhørighet eller savn av tilhørighet handler bestandig om å ha kommunikasjonsmuligheter eller å ikke ha det. Det er også slik at det er viktig å ha forventninger om å være inkludert eller å bli inkludert i sosiale systemer for å unngå å bli ekskludert (Jønhill, 2012).



I skolen har alle rett til et fellesskap og rett til opplæring. De fleste har tilgang til dette fellesskapet, men langt fra alle. Det finnes mange eksempler på ekskludering i fellesskolen, et av disse er faget kroppsøving. En forutsetning for læring i fellesskolen er deltakelse. Deltakelse i seg selv er ikke en garanti for læring, men med rett organisering og kvalitet av en kroppsøvingstime er det gode muligheter for en bra deltakelse, inkludering og god opplæring/mestring i faget (Haug, 2014).

## 4. Metode

### 4.1 Studiedesign

I denne delen vil jeg beskrive metodedesignet og den metodiske tilnærmingen som jeg har benyttet for å undersøke hva videregående elever tenker omkring inkludering i kroppsøving. Et metodedesign kan ses som en overgripende formgiving av i dette tilfellet en masteroppgave. Hensikten er å formgi masteroppgaven og på beste mulige måte kunne vise til studiens gjennomføring og besvare spørsmålene som stilles i masteroppgaven (Ahrne og Svensson, 2022).

Valg av forskningsdesign handler om å vise en detaljert beskrivelse om hvordan man har gått fram i forskningsprosjektet (Ahrne og Svensson, 2022), samt hvordan undersøkelsen konkret skal gjennomføres (Ringdal, 2001). Denne undersøkelsen handler om å få kunnskap om inkludering og ekskludering i kroppsøvingssituasjoner på videregående skole. I tillegg handler det om å få en bedre forståelse om elevenes subjektive opplevelse av inkludering i kroppsøving. Gjennom denne kunnskapen er ønsket å få til en undervisning som fremmer inkludering og minimerer ekskludering i kroppsøving, som eventuelt unngår frafall i videregående skole.

Mange har sett Husserls som fenomenologiens fader. Han beskriver fenomenologien som en spesiell forståelse av virkeligheten og en vitenskapelig og empirisk undersøkelse av informantens subjektive opplevelser ut fra seg selv (Fuglseth, 2018). Fenomenologien kan betraktes som en form for reflekterende analyse av menneskelige erfaringer. Denne tilnærmingen prøver å utforske og skjønne fenomener slik de oppleves av i dette tilfellet informanten. Fenomenologien fokuserer på essensen av subjektive opplevelser, og hvordan menneskene/informantene erfarer verden rundt seg. Min masteroppgave vil være fenomenologisk ettersom min problemstilling retter seg mot elevens subjektive opplevelse og mening av inkludering i kroppsøving. Når vi tar med Peter Bergers fenomenologi (Sohlberg og Sohlberg, 2009) er også det sosialkonstruksjonistisk. Det er når menneskers subjektivitet kommer frem i uttrykk under aktiviteter i hverdagen at de konstruerer en virkelighet (som eksempelvis elevene i en kroppsøvingssituasjon). Konstruksjonen som Berger og Luckmann (1966) refererer til som institusjoner, har også en subjektiv mening for de involverte aktørene. Det er dette jeg vil vite mer om, hvordan denne subjektive betydningen av hvordan kroppsøvingssituasjonen inkluderer eller eventuelt ekskluderer elever. Elevene på videregående skole sitter inne med kunnskap om dette tema, både de som liker kroppsøving, og ikke minst de som kanskje ikke er like glad i kroppsøving. Hva er det som kommuniseres i

kroppsøvingstimene og hvilke subsystemer konstrueres? Hvordan opplever elever fenomenet inkludering/ekskludering i kroppsøvingssituasjoner?

Roulston (2010) trekker frem «Katz fire R'er». Disse fire R'ene har betydning i intervjuene og de står for representativitet, reaktivitet, pålitelighet og reproduserbarheten. Jeg valgte et strategisk utvalg av informanter ved fokusgruppeintervjuene. For å få mest mulig representativt utvalg i mitt masterprosjekt prøvde jeg å være nøyaktig med å få med representanter fra begge kjønn og med ulik interesse for kroppsøving. Siden jeg kjente elevene var det mulig for meg å velge både de som liker kroppsøving, de som kanskje driver med idrett i fritiden, de som ikke gjør det eller de som ikke liker kroppsøving like godt. Den andre R-en, reaktivitet, handler mer om hvordan jeg agerer i intervjusituasjonen, hvordan jeg stiller spørsmål til gruppene, om jeg er nøytral eller om jeg kan påvirke informantenes svar basert på min atferd i intervjusituasjonen eller som min rolle som lærer. Reaktivitet oppstår alltid i en intervjusituasjon, blant annet i fokusgruppe intervju med en sosialkonstruksjonistisk tilnærming (Sohlberg og Sohlberg, 2009). Dette innebærer at jeg ser data som er formet gjennom intersubjektivitet. Det er ikke åpenbart at informantene har klare svar på de spørsmålene jeg stiller dem; det er mer sannsynlig at forskeren sammen med informantene i løpet av intervjusituasjonen konstruerer det som til syvende og sist utgjør datamaterialet. Den tredje R:en (Reliability på engelsk, pålitelighet på norsk) handler om hvordan jeg som forsker tolker transkriberingen og løfter frem ting som jeg mener passer inn eller ikke imot forskningsspørsmålene. Hvor sikker kan jeg være på at jeg ikke har utelatt data som kunne vært viktig i forhold til forskningen? For å få en pålitelig studie kan det være et poeng å sette opp kriterier eller kategorier på hva som skal prioriteres i intervjuene og ikke gå intuitivt inn i data. Den siste R-en som Roulston (2010) tar opp er reproduserbarheten. Det er aldri mulig for en annen forsker å reproducere et fokusgruppe intervju nøyaktig. Et poeng her handler om risikoen knyttet til at jo flere intervjuer man gjennomfører, jo mer lærer man om temaene og svarene, noe som kan føre til at fokuset endres under intervjuene. Nærhet i tid og rom er viktige aspekter for at informasjonen jeg får gjennom intervjuene skal være så valide som mulig (Roulston, 2010).

#### 4.2 Kvalitativ metode

Ringdal (2001) mener at et grunnleggende valg som metode er å velge mellom kvalitativ eller kvantitativ metode. For å få mer grundig forståelse av elevenes tanker rundt valgt tema har

jeg derfor valgt å bruke kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ metode regnes alt fra ulike intervjuer, observasjoner og analyser av tekst (Ahrne og Svensson, 2022). Her får jeg færre enheter (informanter), men i stedet en mer grundig og dypere forståelse der elevene kan vise sine holdninger, meninger og erfaringer. Innenfor kvalitativ metode er man oftest veldig tett på dem man forsker på eksempelvis i en intervju situasjon, hvilket gir både muligheter og noen utfordringer (Tjora, 2010). Ahrne og Svensson (2022) mener at det gir mer fleksibilitet i den aktuelle forskningsprosessen, det er mye nærmere mellom forskere og informantene og man har mulighet å tilpasse forskningen underveis. I eksempelvis en intervju situasjon finnes det muligheter til å stille følgespørsmål. Informantene har likeledes en større mulighet til å utdype og forklare hva de mener eller ikke mener, altså få en relasjon om hva som skjer og tilpasse situasjonen noe utfra det. Det handler om metodologisk tenkende i kvalitativ metode, dette gjennom å bruke seg av metoden og ikke tro at metoden gjør arbeidet.

I kvalitative studier finnes det også et maktbegrep som jeg som intervjuer har monopol på når jeg skal tolke svarene/resultatet, jeg har makt til å velge ut og tolke det jeg selv vil. På andre siden har informantene også makt til å gi de svarene eller holde tilbake/nekte å dele kunnskap de selv vil, som eventuelt jeg som forsker er interessert i. Det kan også være omvendt gjennom at informanten har makt å svare på det jeg som forsker vil høre og kanskje gi et mer positivt bilde rundt det aktuelle temaet (Roer-Strier, 2014). Roer-Strier (2014) sikter til at refleksivitet kan være en god måte å benyttet for å forstå forskningsprosessen innenfor kvalitativt intervju. Her handler det om for min del om å være bevisst og reflektert over min rolle som intervjuer og hvordan maktforholdet fungerer. Både det å anerkjenne sin rolle som intervjuer og samtidig reflektere over den pågående intervju prosessen blir sentralt.

#### 4.3 Fokusgruppe intervju som metode

Med fokusgruppe intervju som jeg endte opp med har jeg mulighet å få frem hva informantene mener, men også hvorfor de mener det og det utfra egne subjektive erfaringer (Ahrne og Svensson, 2022). Ifølge Ahrne og Svensson (2022) handler fokusgruppe intervju om at mennesker treffes og får mulighet til å diskutere et tema på en fokusert måte. Det kan her komme frem flere ulike perspektiver og måter å tenke rundt samme tema fra elevene. I mitt tilfellet er temaet inkludering kjent for informantene, noe er en av forutsetningene for å få vellykkede fokusgruppe intervjuer. Dessuten passet fokusgruppe intervju med Luhmanns teori om sosiale system. Dette fordi at det ikke handler om elevens individuelle antakelse

uten at det handler om den kommunikasjonen som dannes under gruppeintervjuene i felleskap.

Det er viktig at informantene velges utfra å kunne tilføre verdifull informasjon om temaet (Ahrne og Svensson, 2022). I min masteroppgave har jeg valgt å gjennomføre tre fokusgruppe intervjuer. Disse er delt inn i forholdsvis vg1, vg2 og vg3 grupper. Disse tre gruppene valgte på egen skole og ble utført med et strategisk urvalg, hvilket betyr at individene gjerne skal ha egenskaper eller forutsetninger som er strategiske for problemstillingen (Tjora, 2010). Gruppene ble valgt utfra et balansert kjønnsutvalg med to jenter og to gutter i hver enkelt gruppe. Jeg prøvde også å velge informantene med en miks av heterogenitet og homogenitet i forhold til kroppsøving hvilket ifølge Ahrne og Svensson (2022) skal øke sjansen for et godt samspill mellom informantene slik at verdifull informasjon kommer frem. Homogenitet fordi alle er på samme alder og har en felles opplevelse av gjennomføring av kroppsøving gjennom alle skoleårene. Heterogenitet fordi informantene har ulikt kjønn, går på ulike programfag og har ulik opplevelse av inkludering i kroppsøving utfra sine egne erfaringer knyttet til dette temaet. Det er interaksjonen mellom informantene som er viktig i fokusgruppe intervjuer og det er også da det er mulig å få kunnskap fra informantenes diskusjoner, både felles og egne erfaringer. Det er når de stimulerer hverandre det er mulig å få frem gode aspekter rundt fenomenet inkludering i kroppsøving. Fokusgruppe intervju som metode kan innefattes av et fenomenologisk perspektiv der både informanten og gruppens subjektive opplevelser og refleksjoner kommer frem (Tjora, 2010; Ahrne og Svensson, 2022). Et annet positivt aspekt i fokusgruppe intervju er at informantene kan bli mer bevisste på ting de aldri tidligere hadde tenkt på. Dette er en såkalt heuristisk prosess, og dette viser at fokusgruppe intervjuer kan bidra til mer kunnskap både for informantene og forskeren. De lærer av hverandre og får et fornyet syn på sin forståelse rundt temaet. For å få til dette er det en forutsetning å ha en nøyaktig planlegging der nøkkeldiskusjonsspørsmålene, gruppeutvalget og forskerens rolle er tydelig fra starten der rollen er å tilrettelegge for samspillet mellom informantene (Ahrne og Svensson, 2022).

#### 4.4 Å forske i egen kultur

Wadel (1991) viser at det oppstår en utfordring når forskeren har potensial til å påvirke de personene han forsker på. I feltsituasjoner utvikles som tidligere nevnt ofte en bedre forståelse jo lengre tid forskeren tilbringer med deltakerne, noe som kan sammenlignes med

dynamikken i en intervjusituasjon der elev-lærer-relasjonen allerede er etablert. Han argumenterer også for at forskning i ens egen kultur kan føre til at man begynner å se sin egen kultur fra et nytt perspektiv, noe som potensielt kan være positivt. På den andre side kan det negative være at det er utfordrende å opprettholde en objektiv rolle i å stille de nødvendige spørsmålene. Det er en tendens til at spørsmål ikke blir stilt fordi de virker åpenbare innenfor ens egen kultur, noe som kan påvirke forskerens resultater (Wadel, 1991).

Hammersly og Atkinson (1996) introduserer begrepet "marginalitet", som selv om det først og fremst er knyttet til feltmetodikk, også kan være relevant i en intervjusituasjon. De skiller mellom observatørens eksterne perspektiv og deltakerens interne perspektiv. I mitt tilfelle svarer dette til en distinksjon mellom forskerens eksterne perspektiv og lærerens interne perspektiv. Disse perspektivene er omgitt av "outsider-myter", som hevder at bare de utenfor kan oppnå den nødvendige objektiviteten for å drive gyldig forskning, og "insider-myter", som argumenterer for at bare de med indre kunnskap om en spesifikk gruppe kan utføre holdbar forskning. Marginalitet blir dermed et verktøy for å balansere mellom forskerens ytre og lærerens indre perspektiver. Dette aspektet er viktig å huske på når man utvikler intervjuguider og spesielt under selve intervjuprosessen, for å unngå å ta ting for gitt i forskning på ens egen kultur.

Atkinson (2015) begrunner for at intervju alene ikke er tilstrekkelig som metode. Han understreker viktigheten av å observere sosiale fenomener for å forstå og dokumentere dem fullt ut. I læreryrket er observasjon av elever en integrert del av praksisen. Ofte fokuseres dette på læring og vurdering, men det er også viktig å knytte observasjonene av kroppsøvingssituasjoner til policyer om inkludering, integrering og sosialisering. Det er ikke bare viktig om en elev behersker en spesifikk balløvelse, men også om eleven føler seg inkludert og akseptert i situasjonen. Mine indirekte observasjoner som kroppsøvingslærer utgjør en del av min forforståelse, men kan ikke alene være datagrunnlaget for min forskning. Likevel vil denne forforståelsen påvirke hvordan jeg lager intervjuguide og stiller spørsmål i intervjuene. Jeg ser det som en fordel at observasjoner av elevene har påvirket utformingen av min intervjuguide (se vedlegg 1). Samspillet mellom min erfaringsbaserte kunnskap og det teoretiske perspektivet vil etter min mening bidra til å skape "marginalitet" (Hammersly og Atkinson, 1996).

Videre mener jeg at observasjon alltid bør være en integrert del av en intervjusituasjon. Å være til stede fysisk og kunne observere kroppsspråk, tegn, blick, uttrykk og posisjoner bidrar

både til å skape en god intervjusituasjon og til den kunnskapen som utvikles i løpet av samtalen. Ved å ikke være oppmerksom på og dra nytte av observasjonene i intervjusituasjonen, er det lett å gå videre til neste spørsmål uten å ta hensyn til informasjonen som presenteres, eller avslutte samtalen for tidlig eller for sent i forhold til informantens behov.

#### 4.5 Pilotintervju og intervjuguide

Ifølge Ahrne og Svensson (2022) innebærer en pilotstudie å teste sine analyseteknikker på en mindre del av det tenkte materialet. Er det relevante spørsmål for å kunne analysere og besvare forskningsspørsmålene? Jeg gjennomførte et pilotintervju der jeg fikk stille mange ulike spørsmål rundt inkludering. Både spørsmål som jeg opplevde som gode og relevante, men også spørsmål som senere ble forkastet på grunn av at de var overflødige rundt temaet. Et pilotintervju vil gi en innsikt om det er relevans mellom intervju spørsmålene, materialvalg og analyseteknikk ifølge Ahrne og Svensson, (2022). I mitt pilotintervju gjennomførte jeg et individuelt dybdeintervju med en vg3 elev. Jeg gjennomførte også transkribering fra pilotintervjuet hvilket er et godt utgangspunkt for videre arbeide med intervjuguiden (Roulston, 2010). I transkriberingsprosessen så jeg at jeg kunne gjennomført en fokusgruppe intervju i stedet, for å få det så relevant som mulig til de andre fokusgruppe intervjuene. Når jeg sammenligner intervjuguiden fra pilotintervjuet med intervjuguiden med fokusgruppe intervju ser jeg mange forskjeller. Blant annet var fokuset i pilotintervjuet mer på den personlige opplevelsen av kroppsøving og senere i intervjuet noe omkring informantens egne opplevelser av inkludering i kroppsøving. I fokusgruppe intervjuet var fokuset derimot mer rettet mot den subjektive opplevelsen av inkludering i kroppsøving og mindre rettet mot den egne fysiske opplevelsen av inkludering/ekskludering i kroppsøving. Hvilket også er en viktig del i fokusgruppe intervjuer der det mer handler om å dele erfaringer og meninger uten å bli dømt eller eventuelt gå in på personlige ting. Det er også her valget av informanter og min oppgave som intervjuer er med for å danne et miljø der deling av meninger og erfaringer kan skje i et trygt miljø (Ahrne og Svensson, 2022).

En annen forskjell og endring som ble gjort mellom disse intervjuene var at jeg etter pilotintervjuet gjorde meg noen erfaringer som lede frem til å dele in intervjuet i ulike undertema. Fokusgruppe intervjuene endte opp med å handle om fire undertema koblet opp

mot inkludering i kroppsøving, hvilket jeg opplevde ledet til en bedre struktur i intervjusituasjonen og ikke minst i analysedelen (se vedlegg 3).

Innen gjennomføring av fokusgruppe intervjuene er det som med alle andre intervjuer viktig å ha en god gjennomarbeidet intervjuguide. Roulston (2010) skriver om hvor viktig designet av intervjuguiden er og ikke minst å skape en balanse mellom forskningsspørsmål og intervju spørsmålene i intervjusituasjonen. Det teoretiske perspektivet og min problemstilling eksisterer hele tiden implisitt i intervjuguiden og i intervjusituasjonen. I intervjuguiden handler det om å ha nøkkel diskusjonsspørsmål som er rettet mot hensikten med forskningen og som åpner opp for diskusjon der informantene kan snakke fritt om sine egne meninger (Ahrne og Svensson, 2022). Tanken er å strukturere opp de ulike spørsmålene for å kunne få svar på spørsmålene utfra hensikten med fokusgruppe intervjuene. Men samtidig skal intervjuet åpne opp for fleksibilitet der forskeren kan endre rekkefølge på spørsmålene utfra hvordan intervjuet forløper (Bjørndal, 2011) og ikke bli så styrende at den virker deterministisk (Roulston, 2010). I intervjuguiden er det også viktig å være tydelig hva som forventes av informantene. De har stilt opp på å bli intervjuet og forventer å få svare på spørsmål og ikke snakke så mye om andre ting (Tjora, 2010). Etersom jeg var kjent med informantene la jeg ikke noen vekt på å ha generelle åpningsspørsmål, men la i starten heller mer vekt på hvordan selve fokusgruppeintervjuet skulle foregå, og hva hensikten med intervjuet var. Jeg nevnte blant annet at jeg mest kom til å være en passiv person og kun lede diskusjonen videre og eventuelt fordele ordet i gruppa. Men også at det handler om deres meninger og opplevelser, det er de som sitter inne med svarene. Det å dele inn spørsmålene i ulike tema beskriver Ahrne og Svensson (2022) som viktig, men også å gå fra det generelle til det mer spesifikke i spørsmålene. Spørsmålene bør også være fokuserte og tydelig formulerte, dette for å åpne opp for diskusjon mellom informantene. Jeg hadde delt inn ulike åpne spørsmål i undertema, generelt om inkludering og kroppsøving, fysiske aktiviteter og inkludering, deltakelse og inkludering, sosial inkludering og en kortere avslutning på slutten. Under disse undertemaene hadde jeg flere litt mer spesifikke spørsmål, som eksempelvis «har graden av deltakelse i aktivitetene betydning for opplevelsen av inkludering»?

#### 4.6 Intervjusituasjonen

Klimaet i intervjusituasjonene er viktig. Det å danne en ro og ha god kontakt med informantene er verdifullt og det gjøres best på en stille og trygg plass som er skjermet fra



støy og andre forstyrrende elementer (Bjørndal, 2011; Tjora, 2010). De tre fokusgruppe intervjuene valgte jeg å gjennomføre under skoledagen i et grupperom som var skjermet fra elevenes fellesareal. Jeg prøvde å danne et trygt miljø gjennom å tilby vann og litt sjokolade, samt ta det rolig og snakke litt på forhånd før intervjuet startet. Intervjuene ble gjennomført over to dager, to intervjuer ene dagen og ett intervju den andre dagen. Jeg hadde i forkant av intervjuene gjort avtale om når og hvor vi skulle treffes, samt hvem som skulle være med i det aktuelle intervjuet. Intervjuenes varighet var mellom 45 og 52 minutter. Jeg hadde i forkant tenkt å være en aktiv lytter og anerkjenne elevenes ulike meninger i diskusjonene, samt å gi dem tid til å tenke. Dette mener Bjørndal (2011) er viktig, han mener det lett kan bli tidspress som gjør at man forserer intervjusituasjonen eller at man som forsker agerer som en avhører. I starten av intervjuet fikk informantene essensiell informasjon om studien, hensikten, anonymitet, lydopptak, personvern, samt at de hele tiden hadde mulighet å trekke seg underveis eller i etterkant. Deretter fikk informantene lese igjennom samtykkeskjemaet og signere samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Når de praktiske tingene var ordnet gikk jeg ut fra intervjuguiden og styrte mot de de planlagte temaene i intervjuet. Samtalen i de ulike intervjuene fløt i litt forskjellig intensitet, der noen grupper hadde veldig god kjemi og god flyt, mens spesielt en gruppe var litt mer forsiktig. I den sistnevnte gruppa måtte jeg være litt mer aktiv, dels gjennom å føre samtalen fremover, men også gjennom å fordele ordet innimellom. Det er ifølge Ahrne og Svensson (2022) viktig å oppmuntre informantene til å snakke og dele erfaringer med hverandre, samt være nysgjerrig og vise respekt for å beholde gruppens entusiasme. Dette var behov for noe mer i en av de tre gruppene, de andre to gruppene fungerte bedre. Det var også forskjell i hvor mye hver enkelt ville dele av sine personlige erfaringer. Også her fikk jeg noen ganger delegere ordet slik at alle kom til tale. I de ulike samtalene ble det flere diskusjoner der informantene var med på og fikk sine meninger og oppfatninger fremført gjennom diskusjonen. Det er også dette som er en av hensiktene med fokusgruppe intervju at det kommer frem data ved hjelp av diskusjon (Tjora, 2010). Som tidligere nevnt fungerte dette spesielt godt i to grupper.

At forskeren i all forskning har en påvirkning på resultatet er vedtatt, men innenfor fokusgruppe intervjuer er hensikten at forskeren skal påvirke informantene mindre og i stedet påvirkes informantene av hverandre (Ahrne og Svensson, 2022). Det er her samspillet mellom forskere-informanter og informanter-informanter blir viktig slik at ikke forskeren påvirker resultatet i så stor grad. Jeg ser i ettertid at det her ble en litt blanding, noen gang brøt jeg kanskje inn litt for tidlig i diskusjonen og dermed påvirket informantene i noen grad.

Det hendte også noen ganger at jeg fordelte ordet til noen som trengte litt ekstra tid til å tenke. I hvilken grad jeg påvirket resultatet i en slik situasjon er vanskelig å vite.

Under transkriberingen av fokusgruppe intervjuene oppdaget jeg at noen av informantene snakket mer enn andre, hvilket betyr at jeg sannsynligvis kunne styrt ordet noe mer. Ellers fikk jeg på flere plasser tid til å anerkjenne og oppsummere diskusjonene fra informantene. Dette for å vite at jeg hadde oppfattet diskusjonen riktig, noe som vil ifølge meg også bidra til validiteten i studien.

#### 4.7 Analyse av data

Analysen av data starter allerede under fokusgruppe intervjuet ettersom jeg som forsker er med å lede diskusjonen og prøver å fange det vesentlige i diskusjonen under intervjuet (Ahrne og Svensson, 2022).

Under analysen i mine fokusgruppe-intervjuer er det viktig å prøve å skjønne det kollektive under intervju diskusjonene. Her handler det mindre om hvor mange ganger en informant har uttrykt seg og mer om det som har vokst frem under diskusjonene (Ahrne og Svensson, 2022). Jeg startet dermed med på en forutsetningsløst måte å lytte igjennom de tre fokusgruppe intervjuene, men med en baktanke om å se litt større tegn enn enkelte uttalelser, en såkalt åpen koding. Midre (2009) beskriver åpen koding og at dette innebærer å ikke ha et teoretisk utgangspunkt i kodingen, men kun å se hva som finnes i datamaterialet. Underveis skrev jeg ned under tematisk utfra temaene fra intervjuguiden, hvilket resulterte i korte sekvenser med resultat tolket utfra åpen koding av intervjuene. Videre transkriberte jeg intervjuene i dataprogrammet fra tale til tekst, noe som var meget viktig under den andre lyttingen som jeg gjennomførte. Her fikk jeg med meg flere viktige ting når jeg både kunne lytte og lese samtidig. Jeg kunne dessuten stoppe og gå tilbake å lytte igjen, det ble da heller ikke noen misforståelse med eksempelvis dialekten. Full transkribering anbefales etter gjennomførte intervjuer, men det er også viktig å huske at det er stor forskjell på muntlig språk og det skriftlige. Under en transkribering forsvinner spesielt det visuelle som stemningen eller kroppsspråk (Tjora, 2010). Tjora mener også at det beste er å transkribere selv for å få med seg de nevnte tingene. Som tidligere nevnt så både lyttet og leste jeg under gjennomgangen av materialet den andre gangen. Dette opplevde jeg som meget nyttig da jeg fikk igjen oppleve følelsene og stemningen under selve intervjuet, samt få med meg de rette ordene. Det var ikke alltid transkriberingen stemte med det som ble sagt i intervjuet, hvilket

kan være vanlig ifølge Ahrne og Svensson (2022). Det er spesielt dialekten som ikke bestandig blir rett under transkribering.

Som tidligere nevnt så analyserte jeg data utfra de deltema som var i intervjuguiden og det ble også utgangspunkt for koding i analysen. Jeg skrev underveis ned koder i analysen som viste hvilke individer og grupper som svarte til ulike deltemaer. For eksempel «sosialt inkludert – B3 (gruppe B, individ 3)». Dette beskriver Tjora (2010) som å kode nær empirien, det vil si å bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet. Denne kodingen tok som tidligere nevnt utgangspunkt fra deltema som fantes i intervjuguiden, fysisk aktivitet, deltakelse og sosial inkludering, men jeg hadde også noen kategorier som kommunikasjon og ansvar, som vokset frem ur datamaterialet. Gjennom å kode gruppe og individ så forsikret jeg meg om at alle grupper var representert i analysene.

Når kodingen var gjort og jeg skulle kategorisere, endte jeg opp med åtte ulike deltema som kun delvis var utgangspunktet i intervjuguiden og mer et resultat fra den åpne kodingen. Dette kaller Midre (2009) for en selektiv koding der han finner kategorier utfra den åpne koding. Jeg hadde utvidet til flere deltemaer og disse var mer rettet opp mot problemstillingen. Dette er ifølge Tjora (2010) en sentral del i kategoriseringen. Utfra den nevnte kategoriseringen skrev jeg ned ulike utsagn og sekvenser fra de ulike intervjuene under oppgavens resultatdel. Jeg skrev også en kortere oppsummering under hver kategori. De kategoriene jeg endte opp med var inkludering generelt, inkludering og kroppsøving, fysiske ferdigheter og inkludering, aktivitet, deltakelse og inkludering, kommunikasjon og inkludering, sosial inkludering, ansvar og inkludering og viktigst for inkludering.

#### 4.8 Studiens kvalitet

Under intervjuene og transkriberingen gjorde jeg meg noen tanker om hva elevene hadde svart. Var disse elevene representative for alle ulike individer, de som liker kroppsøving, de som ikke liker kroppsøving, de som er store og mindre osv? Etersom jeg utgikk fra de fire R'er (Roulston, 2010) innen intervjuene, skal jeg her reflektere over de samme R'erne. Etter de tre fokusgruppeintervjuene har jeg mer tenkt over om de elevene jeg valgt ut i det strategiske utvalget er *representative* for alle kroppsøvingselever. I noen grupper var det noen som snakket mer enn andre mens det i andre grupper var det mer likt, så hvilke data hadde jeg fått om jeg hadde valgt ut fire helt andre elever for hvert gruppeintervju? Jeg prøvde å være så nøyaktig som mulig i utvalget, men mine valg bygger på min subjektive opplevelse.

Valgene bygger også på min kunnskap som lærer for disse elevene, både i forhold til ferdigheter, kunnskap og fritidsinteresse hvilket jeg tror var viktig. Jeg mener derfor at intervjuene blir representative for disse gruppene på denne skolen og er ikke per automatikk generelle for all kroppsøving i Norge. Samtidig vil man kunne si at det går an å gjøre en viss grad av generalisering når resultatet fra dette utvalget drøftes i lys av tidligere forskning og teori. I forhold til *reaktivitet* opplever jeg at det var en fordel at jeg kjente elevene og jeg opplevde at de var trygge på meg. De gav ulike eksempler både fra undervisningen sammen med meg, men også fra tidligere undervisning. Jeg opplevde også at svarene formet seg både gjennom elevenes interaksjon, men også gjennom min rolle som intervjuer, der jeg blant annet fordelte ordet og avklarte og utdypet noen spørsmål, samtidig som jeg prøvde å være så nøytral som mulig. Under transkriberingen reflekterte jeg over om dataene var *pålitelige* (reliability) eller om jeg hadde gått glipp av data fordi jeg er for involvert i rollen som lærer og som intervjuer. Under transkriberingens gang fikk jeg delt inn svar fra intervjuene i ulike kategorier, noe som forsterker påliteligheten av intervjudataen. Det er disse kategoriene som har dannet grunnlaget for kategori inndelingen i analysen. Den siste R-en som Roulston (2010) nevner er reproduserbarhet. I forhold til dette fikk jeg gjennomført alle de tre gruppeintervjuene i nærme hverandre i tid og der to gruppeintervjuer til og med var på samme dag, hvilket styrker reproduserbarheten og validiteten. Jeg lærte sikkert noe fra de første intervjuene og dette kan ha påvirket fokuset og tema i spesielt det siste intervjuet, men det var ikke noe jeg selv opplevde under transkriberingen.

Styrken med denne studien er spesielt at det teoretiske grepet åpner opp for en ny forståelse for inkludering i kroppsøving. Det å se inkludering i lys av Luhmanns systemteori og dets kommunikasjon og mening er forholdsvis lite brukt i tidligere forskning. Jeg har fått en helt annen forståelse for hvordan systemteoretisk kommunikasjon i kroppsøving er med å påvirke inkludering. Noen andre styrker er at jeg kom forholdsvis nære informantene og fikk ta del av deres opplevelser. Samtidig kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål ved behov, hvilket åpner opp for en fleksibilitet i gruppeintervjuene. Subjektiviteten av å forske på egen kultur hadde også sine fordeler, som kjennskap til informantene som medførte et godt utvalg av informanter. Siden hadde også informantene kjennskap til meg, hvilket bidro til trygghet i intervjusituasjonen.

#### 4.9 Ethiske betraktninger

Denne studien inneholder ikke noe sensitiv informasjon om personlige forhold, diagnoser eller lignende. Likevel er det viktig at de etiske retningslinjene er overholdt og klargjort, både overfor informantene og studiens lesere. Studien har blitt godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) som har vurdert at min behandling av personvern er i samsvar med personvernregelverket. Lydfiler og transkribert materiale ble lagret på en sikker server i henhold til gjeldende lover og forskrifter og vil bli slettet etter studien er avsluttet. Videre har informantene undertegnet et samtykkeskjema der det kommer frem at det er frivillig og at det innefatter informantens rett til å trekkes seg når som helst. Jeg valgte under transkriberingen å kode informantene, men i analysen valgte jeg å ikke bruke kode på informantene og jeg har kun utsagn og sitat fra informantene. Dette innebærer en god anonymisering av informantene og følger god forskning der det handler om tillit mellom forskere og informanter, ikke bare under intervjuene, men også etter intervjuene (Tjora, 2010; Schmid, 2023). Schmid (2023) mener likevel at det nesten er umulig å oppnå fullstendig anonymitet innenfor kvalitativ forskning. Ettersom all anonymisering i praksis betyr å utelate all informasjon som kan gjenkjenne informantene. Det kan eksempelvis noen gang være vanskelig å oppnå intern anonymitet, hvilket kan skje når studien blir gjennomført på en skole og der elevene skjønner hvem som er med i studien. Det er dermed en risiko for at elever og lærere på skolen gjennom sitatene kan gjenkjenne informanter i studien. Derimot er det lettere med ekstern anonymitet, når noen leser studien og ikke vet noe om hvor den er gjennomført eller hvem som var med i studien.

## 5. Analyse av elevers opplevelse av inkludering i kroppsøving

Under intervjuene ble det diskutert flere temaer i gruppene, og det som kom frem var kompleksiteten knyttet til inkludering i kroppsøving, noe jeg vil belyse i analysen av resultatene. Analysen vil knyttes opp mot tidligere forskning og belyses ved hjelp av Luhmanns teori om sosiale system. I studien sammenlignes ikke alder, kjønn eller interesse for kroppsøving. Data som er brukt for analyse er tatt fra ulike grupper uavhengig av de nevnte attributtene. Samtlige grupper er representert.

### 5.1 Aktivitet og ferdigheter

Resultatene peker mot at kroppsøving er et spesielt fag, når det handler om inkludering fordi selve fagets egenart og iboende mening (Luhmann, 2002; Baraldi mfl., 2021) i høy grad handler om fysiske ferdigheter, kropp og kroppsspråk. Derfor blir inkludering og ekskludering på mange måter både mer synlig, men dermed også vanskelig å håndtere. Følgende sekvens er fra en av fokusgruppene og viser kompleksiteten rundt inkludering i kroppsøving.

*«Jeg tror at det med kroppsøving er ganske skjørt, for det ikke er hjernen din det går på, det er kroppen din, det er ferdighetene dine og du må være god for å passe in litt, det føles sånn ut»*

*«Nå vært jeg litt nysgjerrig, hvis man sammenligner det med matematikk, der det også er forskjellige nivåer, noen er dyktigere der å, er det på samme måte der, at man kan bli ekskludert i matematikk som man kan bli i kroppsøving?» (forsker)*

*«Det er ikke akkurat det samme fordi i gymmen viser du deg frem mer, der gjør alle sammen tingene, men i matte gjør du det mer for deg selv»*

*«Matte er litt mer individuelt ja. Også er det jo mer tilpasning til nivået i matte enn hva det er i gym, i gym går det kanskje å splitte opp gruppa, men det hadde sikkert vært et litt etisk dilemma som hadde vært litt vanskeligere i kroppsøving»*

Elevene skal i kroppsøving ifølge Kunnskapsdepartementet (LK20, 2019) lære, utvikle seg, mestre og utfordres, men dette skjer ikke i det skjulte, siden ferdigheter vises med kroppen som informantene beskriver. I tidligere forskning er det flere forskere som fokuserer på eller nevner at spesielt ferdigheter påvirker inkludering i kroppsøving. En studie fra Brasil (Vicente mfl., 2019) nevner at ferdigheter og styrke bidrar til å vanskeliggjøre inkludering.

Forskerne mener at dette skyldes den kulturelle konteksten og den "riktige" atferden elevene må ha for å bli godt inkludert, i dette tilfelle handlet det spesielt om fotball og den fysiske evnen til eleven. I alle fokusgruppeintervjuene kom det mer eller mindre frem at inkludering kan være vanskeligere i kroppsøving enn i andre fag på grunn av det fysiske aspektet, der ens væremåte eller prestasjon blir synlig på en annen måte. De mente at hvis man hadde gode ferdigheter, var det større sjanse for inkludering. Flere elever pekte for eksempel på at dersom en elev hadde god fysisk evne så skjedde det oftere, og var lettere at denne eleven ble sentret til og klarte å sentre til andre på en annen måte. Dette i seg selv gjorde at en fysisk aktiv person både ble inkludert i spillet og inkluderte seg selv. Gjennom gode ferdigheter i kroppsøving, ble eleven mer delaktig i aktiviteten og dermed mer inkludert.

*«Man er liksom mer avslørt og eksponert i kroppsøving, satt fremfor alle og da ser alle hvordan du presterer»*

*«Sier du en feil i norsk så går det inn gjennom ene øret og ut gjennom det andre og kanskje litt fliring sammen med medelever, men bommer du fra 3 meter på åpent mål og keeper er på midtbanen så er det mye verre og da får du høre det mer»*

Her viser informantene fra to ulike grupper til sårbarheten å være eksponert for alle og der ferdigheter blir veldig synlige. At ferdighetene er en bidragende faktor til å bli inkludert eller ikke, viser både tidligere forskning og min studie blant videregående elever fra alle trinn. Imidlertid er det heller ikke så enkelt når det kommer til ferdigheter. Hvor mange har egentlig ferdigheter innen alt fra turn, dans, volleyball, lekaktiviteter, styrke eller hurtighet? Flere studier har adressert dette spørsmålet. For eksempel har Hovdal mfl. (2021) og Munk og Agergaard (2015) skrevet om hvordan følelsen av inkludering endrer seg i løpet av en kroppsøvingsøkt. Deres studier viser til elever som gikk fra å føle seg inkludert i starten av timen til å føle seg mindre inkludert etter hvert og elever som følte seg inkludert i fotballaktiviteter, men ikke i innebandyaktiviteter, etc. Dette tyder på at ferdighetene påvirker inkludering, men at det også avhenger av hvilken aktivitet det er snakk om.

Tre ulike kommentarer fra tre ulike grupper illustrerer dette poenget.

*«Man får sentret ballen oftere til seg vis man er flink enn hvis man ikke er så flink og er man ikke så flink så kan man fort kjenne på det»*

*«Ja, hvis man ikke er så flink så kan man fort kjenne på det og føle seg ekskludert»*

*«Hvis du står på sånn så vil flere ha med deg på laget og være på gruppe med deg, siden du er flink»*

Kommentar fra en annen gruppe

*«Det er jo mange jenter som går på håndball og de er jo veldig konkurransedyktige og de vil være best og de vil vise at de er gode på ting, vi kunne se at de jentene prøvd å ikke sentre til oss fordi vi ikke var så gode»*

Enda en annen gruppekommentar var

*«Hvis det er sånn veldig aktive aktiviteter skulle jeg si, da blir det jo større forskjeller på hvor mange som blir inkludert eller hvor mange som holder på»*

Det tyder på at ferdigheter spiller en rolle uansett om det dreier seg om spesifikke ferdigheter som i håndball eller andre aktiviteter med høy intensitet. Man kan anta at jo høyere intensitet, desto viktigere blir ferdighetene. På dette måten vil ferdigheter ha mye å si i den aktuelle aktiviteten. Imidlertid uttrykte en annen informant at type aktivitet også spiller en rolle for graden av inkludering.

*«Men det er ingen som går på skolen her som aktivt driver med frisbeegolf eller har noen stor erfaring av det»*

I lokalsamfunnet der studien ble gjennomført er det flere som holder på med håndball og fotball enn frisbeegolf. Frisbeegolf en forholdsvis ny aktivitet som ikke så mange har prøvd eller utøvd denne type sport. Dermed har de fleste elevene begrenset med ferdigheter i den aktiviteten. Ifølge informantens svar blir en slik aktivitet mer inkluderende, akkurat på grunn av «bristende» erfaring/ferdigheter. Dette bekreftes også av tidligere forskning for eksempel mener Hovdal mfl. (2021) at ferdighetene i idrettsspesifikke aktiviteter fortsatt har stor betydelse for inkludering i kroppsøving. Det samme viser Walton-Fisette (2016) sin forskning til, at den skjulte læreplanen i kroppsøving fortsatt har fokus på idrettskonteksten og dermed forsterker ferdighetenes påvirkning for inkludering i tradisjonelle idrettsaktiviteter. Dette viser til at elevene opplever at noen av aktivitetene er mer inkluderende enn andre, men at det er et sprik i forhold til ulike delsystem og hver enkelt elev.



Det som også kom frem under intervjuene var at noen av informantene mente det omvendte. Det vil si at hvis du ikke var så flink og likevel prøvde så kunne du gå foran med et godt eksempel og vise at det går å bidra og bli inkludert uansett ferdigheter.

*«Det kan jo være inkluderende, hvis man viser at man prøver selv, men ikke er så god, så kanskje flere vil prøve og det kan jo være inkluderende»*

Her viser min studie at elevene er bevisste og kan ta valg i ulike aktiviteter og situasjoner for å bidra til inkludering i kroppsøving. Denne forskningen indikerer at det er minst like viktig å legge til rette for at det er akseptabelt å delta og bidra til inkludering uansett ferdigheter. Deretter kan man diskutere om det er aktivitetene som bør styre inkluderingen eller om det i større grad handler om holdningene i kroppsøving. Dette aspektet vil jeg gå nærmere inn på senere i analysen.

Det som også kommer frem under intervjuene er at de idrettene som er representert i lokalsamfunnet, har en tendens til å være mer konkurransefokuserte og elevene legger derfor mer vekt på seier, også i kroppsøvingen, noe som ifølge elevene vanskeliggjør inkludering. Som tidligere nevnt står håndball og til stor del fotball sterkt i lokalsamfunnet og sitatet under er et eksempel på dette.

*Ja, hvis det er fotball i gymmen og du holder på med fotball så blir du inkludert for alle vil være på lag med deg»*

En annen informant uttrykte at om det var mer konkurranseinstinkt så vanskeliggjorde det inkludering.

*«Mer konkurranseinstinkt gjør at det kanskje ikke blir så inkluderende, men mer lyst til å vinne»*

Spesielt når det gjelder aktiviteter der det handler om hvem som løper raskest, hopper høyest eller har best kondisjon, mente elevene at det ble veldig tydelig hvilke som var flinke. De mente at det dermed ble enklere for elever som ikke følte seg så gode på aktiviteten å velge å ikke delta enn for eksempel å gjennomføre en Bip-test. De uttrykte videre at det var større sjans for inkludering i de idrettene eller aktivitetene der erfaringene og ferdighetene blant alle elever var lavere. Wilhelmsen mfl. (2019) peker også på dette med at prestasjonsorienterte aktiviteter minker sjansen for god inkludering. Svenby (2013) som har forsket på elever med funksjonsnedsettelse har funnet ut at hvilken type aktivitet som blir gjennomført, er avgjørende for inkludering. En av grunnene til inkludering er erfaring og

opplevelse av mestring hos eleven. Det er ikke vanskelig å forestille seg at dette kan gjelde for alle elever som deltar i kroppsøving; jo mer erfaring desto bedre mestring og følelse av inkludering.

Ett av problemene knyttet til aktivitetens betydning for inkludering kan være at både elever og lærere tar med idrettens normer inn i kroppsøvingssystemet, da skoleformene historisk sett har vært tett knyttet til idrettens normer (Tangen, 2004; Thing og Wagner, 2011). Disse normene kan bli problematiske hvis de handler om å oppnå høye poeng, være den raskeste, hoppe høyest eller vinne for enhver pris, noe som ifølge elevene ikke bidrar til inkludering.

En av gruppene diskuterte viktigheten av variasjon i aktivitetene for å fremme inkludering.

*«Jeg føler vi trenger variasjon for variasjon skaper engasjement og engasjement skaper inkludering, er det samme/samme så kan det bli for likt hele tiden, ja for hadde man hatt likens hele tiden så hadde samme person blitt ekskludert hver time»*

*«Ja, variasjon er viktig så det ikke blir samme hele tiden, da får alle muligheten til å vise seg frem på noe»*

Gjennom å variere aktivitetene utvides systemet og det skapes større rom for at noen av aktivitetene skal matche den enkelte elevs interesse, ferdighet og mestring. Hovdal mfl. (2021) skriver at opplevelsen av å bli inkludert kan endre seg utfra hvilken aktivitet som gjennomføres, noe som tyder på at variasjon kan være et sentralt element for inkludering. Kompetansemålene i kroppsøving legger vekt på at det skal være nye og varierte aktiviteter, noe som peker mot viktigheten av variasjon (LK20, 2019). Ifølge Luhmann (Baraldi mfl., 2021) kan kommunikasjon fra noen delsystemer bli overført til nye delsystemer. Eksempelvis bruker Luhmann Alter og Ego som begrep (Luhmann, 2002). I forhold til inkludering i kroppsøving kan dette være både positivt og negativt. Det kan være positivt fordi det kan føre til at kommunikasjon som fair Play, samhandling eller holdninger blir kommunisert i nye aktiviteter i stedet for etablert kommunikasjon og dermed øke muligheten for at flere elever kan føle seg inkludert. Men det kan også være negativt hvis Alter eksempelvis kommuniserer at det er viktig å løpe i ulike formasjoner under fotballaktiviteten og Ego ikke har samme erfaring og skjønner dermed ikke kommunikasjonen. Dette kan da ifølge min studie og tidlige forskning minke sjansen for inkludering.

Basert på dette funnet kan det virke som variasjon er gunstig for inkludering i kroppsøving, forutsatt at aktivitetene oppfyller andre inkluderende kriterier. I læreplanen (LK20, 2019) står

det heller ikke noe om hvilke bevegelser, leker eller idrettsaktiviteter som skal gjennomføres i kroppsøving på videregående nivå. Det er kun dans og orientering som nevnes som spesifikke (idretts) aktiviteter i kompetansemålene for videregående skole. Type dans er heller ikke angitt.

Når elevene ble spurt om hvilke aktiviteter som var gunstige for inkludering, kom det frem en rekke ulike svar. Dette indikerer at elevene velger ut fra egne erfaringer, og dermed blir svarene varierte. Det viser også at i henhold til valg av aktiviteter som danner inkludering er det både mange muligheter og hindringer. Der noen føler seg inkludert, føler noen andre seg ekskludert. Det er vanskelig, for å ikke si umulig, å oppnå inkludering for alle elever i alle deler av kroppsøvingen (Braeckman, 2006). Noen mente at volleyball eller innebandy var gode lagidretter som fremmet inkludering, da elevene samarbeidet på lag for å løse oppgaver på best mulig måte. Samtidig ble det også påpekt utfordringer med inkludering i disse aktivitetene. Spesielt knyttet til kommunikasjonen i form av negative kommentarer fra medspillere eller at man gjorde en «feil» i aktiviteten, hvilket medførte at man trakk seg tilbake og på den måten ikke følte seg like inkludert.

Det er også verdt å nevne at kroppsøving fortsatt preges av tradisjonelle aktiviteter som skaper høy intensitet og fokuserer på klassiske idrettsaktiviteter, noe som kan motvirke inkludering (Aasland, 2019). Tidligere forskning viser imidlertid at jenter kan føle seg svært inkludert i fotballaktivitet sammen med gutter som var gode i fotball (Munk og Agergaard, 2015). Forklaringen i studien jeg her henviser til lå i at de følte seg som en del av gruppen, uavhengig av prestasjon eller deltakelse. Dette illustrerer igjen kompleksiteten rundt inkludering, hvor noen føler seg inkludert uansett ferdigheter eller aktiviteter, mens andre ikke gjør det.

Alle gruppene i studien kom også frem til at lekbaserte aktiviteter eller nye/uvante aktiviteter var spesielt egnet for inkludering. En gruppe hadde følgende samtale rundt dette temaet om aktivitetens betydelse for inkludering.

*«Ja smashball kanskje»*

*«Ja, for der er det så mange baller»*

*«Ja, og når det er flere baller så er det mer å gjøre da»*

*«Ja»*

*«Siden må du sentre ballen fordi du ikke har så mange touch da, du må sentre ballen med en gang du får den»*

Smashball er en lekaktivitet der to lag konkurrerer, og det er tillatt med kun én berøring med hendene. Målet er å score poeng ved å treffe håndballmål eller andre mål som er satt opp, ofte med 2-4 baller i aktiviteten. Dette demonstrerer at en lekaktivitet med ball som ikke er direkte knyttet til en spesifikk idrettsaktivitet oppleves som gunstig for inkludering. Her er det en blanding av klassisk idrettskommunikasjon som styrke, hurtighet og ballkontroll, men også annen form for kommunikasjon som ikke er like direkte knyttet til idrett. Kommunikasjonen i denne aktiviteten skapes i stor grad i øyeblikket, og kan være autopoietisk (selvskapende). Dette betyr at systemet er lukket og produserer den kommunikasjonen som er i akkurat denne aktiviteten. Aktivitetens kommunikasjon kan i sin tur både være kommunikasjon som skapes på bakgrunn av den spesifikke idrettens kommunikasjon, der for eksempel seier, eller individuelle ferdigheter blir viktige (Luhmann, 1995; Tangen, 2004). Samtidig kan kommunikasjonen, liksom systemet være åpent og rette seg mot ulike deler i den komplekse omverden samt ta hensyn til forskjeller og mangfold blant deltakerne. En aktivitet som foregår i et åpent system vil sannsynligvis være mer gunstig for inkludering, da den fjerner den idrettslige kommunikasjonen.

En annen gruppe nevnte også at lekbaserte aktiviteter var gunstige for inkludering, spesielt hvis aktivitetene var nye eller ukjente. Aaland (2019) nevner også at det er viktig å bevege seg bort fra typiske mannsdominerte aktiviteter for å få en bedre inkluderende kroppsøving. Analysen her indikerer at de ulike delsystemene (Luhmann, 2002) som oppstår i kroppsøving bør stadig utfordres og endres for å unngå stereotypiske aktiviteter som kan føre til ekskludering i stedet for god inkludering. Lærere og elever kan vurdere å endre regler eller andre faktorer som kan introdusere variasjon i aktivitetene. Dette står i kontrast til den tradisjonelle idretten på elitenivå, der selv små endringer kan møtes med motstand fra utøverne. Innen idretten, og særlig på elitenivå, kretser meningen i systemet primært rundt det å vinne (Tangen, 2004), ikke om inkludering i selve aktiviteten.

En gruppe diskuterte hvordan reglene i aktivitetene faktisk kunne bidra til å redusere graden av inkludering, da noen ikke var kjent med reglene eller de taktiske elementene i aktiviteten. Balansen her er hårfin, men resultatene peker mot at det bør være nye aktiviteter og det bør være aktiviteter som ikke fører med seg kommunikasjon fra andre arenaer som ofte er preget av konkurranseelementer.

Gruppen mente også at lekbaserte aktiviteter bør inkludere deltagere fra ulike grupper. De diskuterte at det å samarbeide med personer utenfor ens vennegjeng i ulike aktiviteter ofte var utviklende og lærerikt, men også utfordrende. En gruppe uttrykte følgende om å jobbe i par eller sammen med venner:

*«Når det er par så blir det jo veldig intimt, det er bare to, så da må du jo kommunisere med den personen du er med. Så da blir det jo veldig inkluderende»*

*«Da må du gjøre det for å gjøre det bra, for hvis du ekskluderer den andre så kommer du ikke så langt med det»*

*«Men hvis du liker den andre personen du er sammen med så gjør du jo det bedre»*

*«På ungdomsskolen ble vi ofte paret sammen med noen du kjent, og det fungerte godt»*

*«Ja, men noen ganger var det jo bare dem, og da fikk de jo ikke noen nye kontakter»*

*«Ja og da er det ikke så mye læring, både fysisk og sosialt, det gir det der elementet om å være komfortabel, men det tar også bort det andre elementet. Så det er både gode og dårlige sider av det å gruppere sånn»*

*«Ja, hvis du skal sette sammen noen så må du sette sammen noen som er komfortabel sammen med noen som er mer ukomfortabel nesten»*

En mulighet er at det ikke bare handler om aktiviteter eller ferdigheter, men heller om hvilken form for kommunikasjon (Luhmann, 1995) som foregår i det aktuelle systemet, og hvordan denne kommunikasjonen bestemmer graden av inkludering i ulike aktiviteter. Dette vil jeg belyse i neste kapittel av analysen.

## 5.2 Kommunikasjon

Alle fokusgruppene som ble intervjuet var enige i at kommunikasjon var et viktig parameter i forhold til inkludering i kroppsøving. Dersom kommunikasjonen i gruppa er tøff, eller negativ, hevdet de at det hemmet inkludering, mens det motsatte, å snakke positivt til hverandre ville fremme inkludering. En informant uttrykte det slik.

*«Jeg husker at det kom en del kroppskommentarer til dem som var annerledes på ungdomsskolen»*

Diskusjonen i en annen gruppe omkring kommunikasjon beskrev det på denne måten.

*«Det er veldig viktig at du passer på hva du sier, og at du prøver å oppmuntre hverandre, at du sier at de gjør det bra og snakker du ned dem så kan de føle seg ekskludert og føle at de ikke er med»*

*«Så du mener at ordbruken og kommunikasjonen har betydning? (forsker)*

*«Ja, den er viktig»*

*«Ja, enkelte kommentarer som blir slengt i gymtimen kan være veldig brutal»*

*«I timen ja»*

*«Ja, for man tør ikke å si det i timen, men når man tror ikke noen hører på så kan det komme en kommentar og de kan ødelegge liksom»*

*«Det kan da hende at du ikke har lyst å gjøre noen ting mer i den timen»*

Her virker det som flere av informantene har opplevd negative kommentarer i kroppsøving og i ulike aktiviteter og at dette kan begrense en god opplevelse av inkludering. Både Reina mfl. (2019) og Munk og Agergaard (2015) mener at direkte positive interaksjoner mellom elever er avgjørende for følelsen av tilhørighet. Det å både gi og motta positive tilbakemeldinger fører ofte til en mer inkluderende kroppsøving.

Litt senere ifra samme gruppe som tidligere sitat uttryktes dette

*«Det gjør jo noe når man heier og sier positive ting og sånt»*

*«Bare prøve å slenge in en artig kommentar, si noe positivt eller noe sånt»*

*«Jeg tror slike duo oppgaver er bra om man blir satt sammen med noen man ikke snakker med på fritiden, så blir du nesten presset til å snakke med hverandre»*

*«Ja. da kan det bli sånn oj, den person har jo....»*

*«Og da tar de personene med seg det tilbake til hver sin gjeng, og han var jo en ganske ålreit og da kan det føre til et bedre forhold da»*

*«Ja, men hvis det omvendt skjer da, da blir det sånn åhh»*

*«Er det bare verbal kommunikasjon som er med å påvirke eller kan det eksempelvis være kroppsspråk også?» (forsker)*

*«Å ja, det kan være noen som himler med øyene eller viser med kroppen sånn åhh»*

Det viser seg at kommunikasjon spiller en betydelig rolle for hvor inkludert noen føler seg. Dette gjelder ikke bare verbal kommunikasjon, men også kroppsspråk. En gruppe som diskuterte var veldig tydelig på at både positiv og negativ kommunikasjon hadde innvirkning. Positive tilbakemeldinger bidro til økt inkludering, mens negative tilbakemeldinger reduserte følelsen av inkludering. Sæle mfl. (2023) understreker blant annet hvor viktig anerkjennende kommunikasjon for sosial verdisetting har i sosiale sammenheng. En slik anerkjennende kommunikasjon handler om å etterspørre og verdisette hverandres ytelser, men også hverandres behov for tilhørighet og mestringsforventninger. Dette er noe elevene under fokusgruppeintervjuene sier at de kjenner på i ulike situasjoner i kroppsøving. Positive tilbakemeldinger gir dem selvtillit og oppmuntrer dem til å være mer aktive og inkluderende i aktivitetene, mens negative tilbakemeldinger kan få dem til å føle seg utelatt og uvillige til å delta videre og miste tilhørigheten. Dette viser at det lærer og andre elever kommuniserer til hverandre, både med kropp og verbalt, er like avgjørende for inkludering som hvilke konkrete aktiviteter som gjennomføres i kroppsøvingen.

Sett fra et Luhmann-perspektiv kan en slik kommunikasjon knyttes til ulike subsystemer (Luhmann, 2006). For eksempel kan det være elever fra tre eller fire ulike studieprogrammer i en kroppsøvingstime, hver med sine egne erfaringer og kommunikasjonsmønstre fra sine respektive fagmiljøer. Ifølge Luhmann tar man med seg kommunikasjon fra ett delsystem inn i nye delsystemer, hvor det etter hvert dannes nye kommunikasjonsmønstre (Luhmann, 2006). Dette kan sammenlignes med den idrettslige kommunikasjonen som overføres til kroppsøvingstiljøet. Fra denne synsvinkelen kan det tenkes at kommunikasjon fra ulike studieprogrammer bringes inn i kroppsøvingstiljøet, og dette kan påvirke dynamikken i timene. En elev uttrykte det på følgende måte

*«Det er jo hvordan du snakker med folk, og du må jo alltid innse at andre har en annen syn på ting, hvis du sier en ting til vennen din, for eksempel, som en kødd, så kan noen andre oppfatte det som noe annet»*

Det er når slik kommunikasjon skal tolkes og forstås i et annet system at utfordringen kan oppstå. Det er ikke sikkert at ytringen, informasjonen og forståelsen blir kommunisert på samme måte som deltakerne i det aktuelle systemet, og dette kan være med å avgjøre en elevs opplevelse av inkludering og ekskludering i kroppsøving. Hvis det er en forholdsvis tøff tone i et av systemene (for eksempel en programfagsklasse), er det ikke sikkert at denne tonen

passer sammen med de andre delsystemene (klassene), slik informanten uttrykte det. Dette er det som Jønhill (2012) beskriver som en flerdimensjonal inklusjon eller eksklusjon. Med det mener Jønhill at man kan se det flerdimensjonale som et redskap for å observere tilhørighet eller savn av tilhørighet i ulike delsystem. Vi kan også tenke oss det flerdimensjonale innenfor samme delsystem. I kroppsøving kan det være ulike aktiviteter, der du føler en tilhørighet (inklusion) i noen aktivitet eller savner en tilhørighet (eksklusjon) i andre aktiviteter.

Et annet eksempel rundt kommunikasjonen som kom frem under intervjuene var som denne informanten uttrykte det.

*«Vi som går på håndball er jo egentlig veldig godt kjent med hverandre, vi snakker jo oftest veldig mye og sånn, vi går som regel overens. Vi inkluderer hverandre i gym»*

*«Så hvis man er veldig sosialt inkludert i håndball, så kan man bli mer inkludert i kroppsøving?» (forsker)*

*«Ja, hvis du er med på noen lagsport i det hele tatt da, så kan de det»*

I dette eksemplet kan det både være at disse elevene tar med seg håndballkommunikasjonen inn i kroppsøvingssystemet, og at dette hjelper inkluderingen for de som er en del av dette systemet som Tangen (2004) skriver om. Men det kan også være at de er godt integrert sosialt i denne vennegjengen, og at det derfor handler mer om et «vennene-system enn om et «håndball-system», eller at det dreier seg om en flerdimensjonal inkludering. På denne måten vil delsystemene utenom kroppsøvingen (vennegjengen, handballslaget, etc.) kunne virke både inkluderende og ekskluderende i en kroppsøvingssituasjon. Hvis kommunikasjonen i «vennesystemet» er overveiende autopoietisk og lukket og ikke åpner opp for omverden, vil den virke ekskluderende på elever utenfor «venne-systemet». Hvis «venne-systemet» er et åpent system, mottakelig for ny kommunikasjon og overbyggende mellom ulike systemer så kan det bidra til å øke inkludering, også for elever utenfor «venne-systemet». Dette med sosial inkludering vil jeg komme tilbake til senere.

Resultatene indikerer at hvilken type kommunikasjon som formidles, er en viktig faktor når det gjelder inkludering i kroppsøving. Den flerdimensjonale inkluderingen inneholder mye ulik kommunikasjonen som uttrykkes i de ulike delsystemene og dette kan være avgjørende for inkludering. Ifølge Jønhill (2012) og hans flerdimensjonale perspektiv finnes det et utall



delsystemer og utall kommunikasjon som avser en gitt tidspunkt og situasjon, men som ikke gjelder for alltid.

Videre spurte jeg om det kunne være andre ting som påvirket inkludering i kroppsøving, da uttrykte to informanter fra ulike grupper seg på denne måten.

*«Jeg tror at hvordan man behandler medspillerne sine, på fritida og utenfor gym, det har mer å si, enn hvordan du spiller, tror jeg»*

*«Hvordan du oppfører deg da mot andre folk, hvis du går rundt og er sur så er det kanskje ikke så mange som vil være med deg»*

Ut fra Jönhill (2012) sitt flerdimensjonalt perspektiv kan man også ha med seg holdninger som en kommunikasjon fra andre delsystemer in i kroppsøving og dette kan også være med å påvirke inkludering. Elevers holdninger kan også knyttes til Luhmanns begrep mening (Tangen, 2004). Hvert system kommuniserer bestandig en mening. Der eliteidrettssystemets mening er knyttet til konkurranse og det å vinne, vil et «vennesystem» eller «familiesystem» sin mening være knyttet til for eksempel tilhørighet og trygghet. Elevers holdninger ser ut til å kunne speile de ulike delsystemenes mening. Elevene var opptatt av hvilke holdninger man har og hvordan man formidler disse i interaksjon med andre. Flere i gruppene diskuterte ulike holdninger som var viktige å ha for å skape inkludering i kroppsøving, i tillegg til sitatene over ble det blant annet nevnt å oppmuntre hverandre, inkludere alle, og være positiv.

Studier av Munk og Agergaard (2015), Reina mfl. (2019) og Rekaa mfl. (2019) understreker hvor viktig holdningene er for å oppnå en positiv inkludering i kroppsøving. Reina mfl. (2019) snakker ikke bare om elevenes holdninger, men også lærernes og foreldrenes holdninger. De mener at det er lærere og elevenes hjem som er ansvarlige og samhandle og bidrar til å danne et inkluderendemiljø i kroppsøvingstimene.

Resultatene peker mot at elevene er bevisste på at deres holdninger kan påvirke inkluderingen i kroppsøvingen, noe også Munk og Agergaard (2018) refererer til i sin danske studie. De påpeker at i et mindre inkluderende miljø velger de som er utsatte å være stille for å unngå negative reaksjoner, og dermed føler de seg enda mer ekskludert. Holdninger synes å være en viktig del av kommunikasjonen for å skape et godt inkluderende miljø.

Reina mfl. (2019) skriver også at jenter virker å ha en bedre inkluderende holdning enn gutter. De forklarer dette med at gutter ofte har en mer prestasjonsorientert holdning, noe som reduserer sjansen for inkludering i kroppsøvingen. Selv om jeg ikke fokuserte spesifikt på

kjønnsforskjeller under fokusgruppeintervjuene, uttrykte en jente dette i forhold til kommunikasjon og holdninger.

*«Det kan være små ting, som å gjøre plass så de kan sitte på benken eller åpne opp sirkelen litt, som gjør at de ikke må true seg frem»*

Dette utsagnet viser at en inkluderende holdning er viktig, og i dette tilfellet var det en jente som uttrykte det. Dette illustrerer også hvordan kommunikasjon kan skje på ulike måter, verbalt og gjennom kropp. Men det dreier seg ikke bare om kroppsspråket som formidles, men også om forståelsen av hvor viktig det er å inkludere andre, slik en informant uttrykte det.

*«Det er viktig at alle får prøve sitt beste og at det er rom for det i timen»*

### 5.3 Sosial trygghet

Å ha gode venner rundt seg som gir deg en trygghet ser ut til å virke positivt på følelsen av inkludering i kroppsøving. En informant uttrykte seg på denne måten.

*«Jeg tror det er enklere å invitere en snill venn på lag selv om den spiller litt dårligere enn å få med en som spiller bra, men som snakker skit og sånn»*

En annen informant sa.

*«Jeg tror at det der med hvordan man omgås med folk, det har mer å si for inkluderingen enn hvordan man spiller»*

I en tredje gruppe uttrykte en informant dette.

*«Hvis du oppfører deg som en drittsekk og er slem og har dårlig lagånd, men spiller søkk bra fordi, da ødelegger du den lagånd eller selvtilliten til noen, hvis skiller ut noen, så jeg tror det handler mer om hvem du er som menneske, hvordan man behandler mennesker rundt seg, samt hvordan man presterer, det er en kombinasjon»*

Her virker det som at den sosiale inkluderinga med venner overstyrer inkludering på grunnlag av ferdigheter. Elever med stor vennegjeng vil i et slik perspektiv lettere kunne bli inkludert, samtidig som ulempen blir at de som ikke har det store nettverket av venner vil kunne risikere å bli ekskludert, på flere arenaer. En informant uttrykte seg slik.

*«Det er jo noen som har en større vennegjeng enn andre og noen som fra før av ikke har så mange venner, så da blir det kanskje litt mindre inkludering på den personen»*

Dette forsterker faktumet at hvis elever er sosialt inkludert i andre delsystemer, er det større muligheter for dem å bli inkludert også i kroppsøvingssituasjoner. Men hvis eleven ikke har like mange venner eller ikke kjenner noen i den aktuelle gruppen, er det vanskeligere å bli inkludert i kroppsøving.

I overordnet del av fagfornyelsen står det at alle fag skal bidra til et sosialt inkluderende miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Salamancaerklæringen, som er tett knyttet til måten inkludering beskrives på i den norske læreplanen, peker også på individers sosiale rettigheter til inkluderende undervisning (Hernández-Torrano, mfl., 2022). Dette samsvarer med hva informantene oppgir som viktig for inkludering, blant annet at ha venner og hvordan du omgås med folk påvirker inkluderinga som tidligere er nevnt. Flere tidligere studier understreker også hvor viktig sosial tilhørighet er for inkludering i kroppsøving (Lagestad, 2017; Annerstedt, 2000; Westlie og Moen, 2020; Hovdal mfl., 2021). Men selv om det i læreplaner og policy legges stor vekt på sosial inkludering viser studier (Borgen og Leirhaug, 2012) at det fortsatt er mange elever som opplever ekskludering under kroppsøvingstimer.

Luhmann (Baraldi mfl., 2021) peker på at hvis et individ er ekskludert fra et delsystem, er det større sjanse for å bli ekskludert fra andre delsystemer, og dette sier også informantene i min studie. En informant fra en gruppe uttrykte dette.

*«Nei, hvis du utenfor kroppsøvinga blir mobba, ikke hørt av eller kommentert på, så er det ikke noen forskjell i kroppsøvinga, da er du ute av gruppa fra før da»*

En annen av fokusgruppene menet også at hvis en elev var litt utafra fra før så ville det være vanskeligere å tørre/prøve i kroppsøving. De menet at det, i slike situasjoner ville være enklere å ikke prøve enn å utsette seg selv for en ubehagelig situasjon. En informant formulerte seg på denne måten.

*«Ja du kan bli redd for å få en kommentar om at du ikke er god nok for å være med og da tør du ikke å være med, du er redd for at det kan skje»*

Sitatet tyder på at om en elev er usikker på grunn av kommentarer eller mobbing så øker sjansen for å ikke bli inkludert, blant annet på grunn av at eleven ikke tør å prøve. Men er det omvendt og eleven har med seg vennene fra håndballtreninga eller fra norsk timen så nevner en av gruppene at det er større sjanse for sosial inkludering i kroppsøving.

*«Ja, hvis du har kompiser fra utsiden av gymsalen, så blir du stående og snakker mens det deles opp i gruppa for eksempel»*

Her viser det at delsystem kan virke overbyggende i ulike former, både på godt og vondt. Er det flere som har med seg kommunikasjon fra et delsystem til kroppsøving så kan det virke positivt inn på sosial inkludering for de som er delaktige i disse delsystem, disse elevene inkluderer hverandre. Men det kan også virke negativt av den grunn at de elevene som ikke er med i disse delsystemene kan ha vanskelig å bli sosialt inkludert med disse elevene og da begrenses inkluderingen i kroppsøvingssystemet.

To grupper diskuterte også at det var viktig å ha venner for å føle seg trygg og være aktiv i kroppsøvingstimene. En informant i en fokusgruppe beskrev det på denne måten.

*«Så har man har mange venner eller om man er veldig sosial, da blir man mer sosialt inkludert i ulike aktiviteter med sine venner da»*

En annen informant i en annen fokusgruppe beskrev det på denne måten.

*«I år har jeg jo flere venner i gymtimen enn jeg hadde i fjor og jeg kjenner allerede etter to gymtimer at jeg er i mer aktivitet og er mer høylytt og mer jeg vet ikke om jeg deltar mer enn jeg gjorde i fjor kor jeg ikke hva så trygg på flere på dem jeg hadde gym med»*

Her tolker jeg at det er viktig å ha venner for å bli mer sosialt inkludert i kroppsøving og dermed bli mer deltagende og inkludert i aktivitetene. En parameter som derfor virker å være sentral er sosial trygghet for elevene, slik at de føler seg inkludert, deltagende og aktive. Ifølge Sæle mfl. (2023) handler undervisningssituasjonen om å få elevene til å føle seg trygge gjennom å bli ivaretatt både av lærer, men ikke minst av medelever. Hvis vennene kan være trygghetsfaktorer i starten, kan det eventuelt åpne opp for muligheten til at den enkelte eleven føler seg trygg med andre etter hvert.

Ulike delsystemer påvirker altså hverandre og ulike delsystemer kan ta med seg kommunikasjonen fra et delsystem inn i et annet delsystemet som eksempelvis til kroppsøving. Det kan ifølge Braeckman (2006) være interaksjoner i sosialinkludering blant venner og der et slikt venner nettverk er i stand til å blande sammen delsystemer eller forstyrre delsystemer. Her kan vi tenke oss at slik interaksjon mellom venner kan være positiv for inkludering som tidligere nevnt, men også en utfordring for inkludering.

Et annet eksempel på dette var at spesielt en gruppe diskuterte uskrevne normer, som Luhmann beskriver som en del av kommunikasjonen (Luhmann, 2002). Disse normene kan være en hindring for inkludering generelt og for sosial inkludering i kroppsøving spesielt. I en diskusjon fortalte elevene dette.

*«Hvis du kommer til en ny plass så vet du ikke helt hvilke normer som gjelder her, du vet liksom ikke helt hvor du skal sette deg eller hvordan spiller de volleyball her, slik usikkerhet gjør situasjonen litt mer ukomfortabel»*

*«Ja, jeg tror også at hvilke treningsklær du har kan påvirke, hvis du opplever at alle sammen går med det samme merket, så føler du kanskje at det du har ikke er bra nok, ikke sant»*

I Luhmanns systemteori består sosiale system av nettverk av relasjoner og kommunikasjon mellom disse nettverkene. I disse sosiale systemene utvikles en egen kommunikasjon og der medlemmene i systemet lærer denne kommunikasjonen (Luhmann, 2002). I disse sitatene kan vi tenke oss at det ligger en hindring for inkludering hvis man ikke tidligere deltatt i den aktuelle kommunikasjonen. Kommunikasjonen i systemet kroppsøving på en skole trenger ikke å være den samme som på en annen skole, og heller ikke kommunikasjonen i de ulike kroppsøvingssystemene på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Variasjon i kommunikasjon i ulike delsystemer kan utfordre tryggheten både for enkelt individer og for den aktuelle gruppen. Men samtidig er det også mulig å både endre og utvikle kommunikasjonen som forekommer i systemet. Man kan lære seg de lokale reglene eller man kan eventuelt endre kommunikasjonen og normene rundt treningsklær.

I forhold til trygghet og sosial inkludering var det spesielt en fokusgruppe som diskuterte hvor viktig tryggheten var i kroppsøvingssituasjonen. De sa at dersom en elev var sosialt inkludert og hadde flere den var trygg på, var det i hvert fall en ting mindre å bekymre seg om og føle seg utrygg på. Den sosiale inkluderingen ment de dessuten førte til at elever følte seg mer komfortable. En diskusjon gikk slik.

*«Man kan være heldig å komme i klasse med noen man er komfortabel med»*

*«Da er det så veldig mye lettere å bare rope, jeg skal ha ballen nå hvis man føler seg komfortabel»*

(...)

*«Kan man bli mer sosialt inkludert om man er mer inkludert i aktiviteten?» (forsker)*

*«Ja, hvis man er veldig god i idrett, men kanskje ikke er den som er mest sosial så er det jo lettere å bli med i spillet. Men hvis man er litt svakere sosial og fysisk, så er man i en veldig uheldig situasjon»*

Det siste sitatet er kanskje det som informantene opplever som mest utfordrende og det kommer frem på flere plasser i de ulike fokusgruppene. De som sliter litt sosialt og ikke heller er «idretts» interessert har det vanskeligere med å bli inkludert. Når elevene sliter med å bli inkludert i noen delsystem er det også mindre sjanse for å bli inkludert i andre delsystem (Baraldi mfl., 2021; Hilt, 2015).

Videre diskutert en fokusgruppe hvordan man som enkeltindivid kunne bli mer sosialt inkludert i ulike aktiviteter, men også generelt.

*«Man burde prøve å snakke med litt flere enn bare sine venner og dem som står en nærmest, da blir man også mer sosial inkludert»*

Å være sosialt inkludert med eksempelvis venner eller gode klassekamerater virker å være et viktig parameter for å bli inkludert i kroppsøving. En av grunnene til dette er trolig trygghet og at elevene da føler seg mer komfortabel i gruppa. Men for at alle skal oppnå dette kreves det sannsynlig mer enn bare gode klassekamerater og venner. Det kommer jeg til å analysere mer i det følgende avsnittet.

#### 5.4 Organisering og ansvar

Reina mfl. (2019) hevder at for å skape et godt sosialt miljø som legger til rette for inkludering, er det viktig med positive holdninger fra både elever, lærere og foreldre. Inkludering dreier seg ikke bare om enkeltpersoner, men om samspillet mellom enkeltpersoner der alle har et ansvar for å skape et inkluderende miljø for alle og da også å inkludere seg selv. Resultatene tyder på at det er nødvendig at noen tar initiativ til å invitere andre inn, samt føler seg ansvarlig for inkludering. Under fokusgruppeintervjuene ble flere uttalelser fra informantene knyttet til dette temaet. Blant annet uttalte noen informanter følgende.

*«En er nødt til å legge in noe selv å, en kan ikke bli dratt frem in i en ny vennegjeng»*

*«Ja, man kan ikke forvente at alt kommer til en, man må gjøre noe selv å»*

(...)

*«Siden er det noen som ikke får til å inkludere fordi at de ikke er inkludert selv»*

(...)

*«Det er jo ansvaret til alle, og enhver, skulle jeg si»*

Mye tyder, som elevene beskrev i forrige avsnitt, på at mange ulike delsystemer, som for eksempel familie, venner eller skolemiljøet, er viktige for å bygge et godt sosialt miljø der alle føler seg inkludert (Braeckman, 2006). Foreldrenes ansvar i oppdragelsen kan påvirke andre delsystemer, slik som kroppsøving, på samme måte som vennsgrupper eller andre delsystemer, som skolemiljøet, der elevene deltar. Hilt (2015) fremhever viktigheten av at noen må åpne seg og invitere andre mennesker inn og samtidig føle seg ansvarlig for inkluderingen. Det virker som informantene har forståelse for at noen kan ha vanskeligheter med å inkludere seg selv, men de legger også stor vekt på den enkelte individets ansvar for å bidra til inkluderingen. Samme gruppe som tidligere sitat diskuterte videre:

*«Det er viktig, både at du selv inkluderer deg selv, og at du ser dem som kanskje ikke inkluderer seg selv like mye»*

(...)

*«Det er jo enkelte folk som trekker seg litt tilbake og da kan folk si ja, men du må være flink å inkludere dem som trekker seg unna. Men det er jo ikke alle som er flink å inkludere alle og så kan det være ganske slitsomt å hele tiden følge med på at alle andre har det bra, og alle andre er med»*

*«Men samtidig så kan det hjelpe gjennom å gå til hvert individ som føler seg utenfor å vente og prøve å gjøre litt ekstra for å inkludere»*

En informant i en annen gruppe uttrykte følgende synspunkt om hvem som har ansvaret for inkludering.

*«Det er viktig å inkludere seg selv da»*

*«Ja, det er viktig å inkludere seg selv å, å ikke bare trekke seg tilbake»*

Samtidig diskuterte en tredje gruppe dette.

*«Jeg tror at det er vanskelig å inkludere seg selv når man står i en dårlig situasjon hvor man allerede ikke er inkludert, så tror jeg det er vanskelig å bare bli det»*

*«Så du mener at det er vanskeligere å presse seg å bli inkludert enn å bli invitert og bli inkludert?» (forsker)*

*«Ja, når noen har havnet utenfor og fått den rollen så er det vanskelig å selv presse seg tilbake i det miljøet»*

*«Er det noen som blir viktigere i en sårn situasjon?» (forsker)*

*«Ja, dem som har makt å inkludere deg, de som har mulighet og er trygge i den rollen»*

Min opplevelse av intervjuene er at informantene opplever det som enklere å inkludere andre enn å selv ta initiativ til å bli inkludert, spesielt hvis de føler seg litt utrygge eller ikke har sine venner i den samme gruppen. Samtidig kan det være utfordrende å være den som kontinuerlig må tenke på de som ikke er inkludert og prøve å inkludere dem. Vi kan anta at ansvaret ofte legges på enkeltelever som kanskje er mer oppmerksomme på dette fenomenet enn andre. Reina mfl. (2019) har for eksempel vist at jenter oftere har mer en inkluderende holdning enn gutter, som fokuserer mer på selve aktiviteten.

Samtidig nevnte en gruppe at den som har makt sannsynligvis har lettere for å inkludere andre enn å ikke gjøre det. Men samtidig kan vi også tenke oss det omvendte, at de som har lite makt eller ikke har noen makt har en større utfordring når det gjelder å inkludere andre og eventuelt seg selv. Lærerens rolle er av betydning, noe som jeg vil komme tilbake til. Men det finnes også makt innenfor hvert delsystem og dets kommunikasjon. Det kan være vanskeligere å utøve makt hvis eleven ikke kjenner reglene i en bestemt aktivitet eller mangler kommunikasjonsmakt i den sosiale konteksten, for eksempel hvis en elev ikke har noen venner den føler seg trygg på. Dessuten kan det handle om å ha makt og kunnskap for å forstå inkludering og dets hensikt og dermed bidra til et mer inkluderende kroppsøvmiljø. Eksempelvis viser Munk og Agergaard (2015) til at jenters sosiale relasjoner var viktig for maktforholdet mellom de elevene som var inkludert og de elevene som var ekskludert. Her kan også læreren være en viktig brikke ifølge Larsson mfl. (2023) som mener at det går å organisere kroppsøving på en måte der makt blir omfordelt så flere grupper får mer handlingsrom og som i sin tur kan bidra til mer inkludering.

Reina mfl. (2019) konkluderte i sin undersøkelse med at det ikke bare er elevenes ansvar for å få til en god inkludering, men det er også lærerens ansvar å fremme inkludering i



kroppsøving. Dette var et tema informantene i alle fokusgruppene fokuserte på i intervjuene, en informant nevnte.

*«Jeg tror at læreren har et ekstra ansvar for å gjøre det så komfortabelt som mulig for alle ettersom jeg tror at gym er et fag der mange kan føle seg utrygge i»*

En annen informant mente at laginndeling eller parinndeling var viktig for å føle seg inkludert, informanten sa følgende:

*«Også kan det være at vi skal være sammen to og to og at det er noen som ikke får noen å være med, eller blir valgt til slutt da»*

En annen informant nevnte også at paraktiviteter eller små grupper som læreren deler inn i, er fine aktiviteter. Gjennom slike aktiviteter får elevene bedre kjennskap til personen de blir paret med, og det kan bidra til å styrke relasjonene og samarbeidet. Etterpå kan elevene også ta med seg disse erfaringene inn i sine vennegjenger, der de kan gi positive refleksjoner over samarbeidet med elever som ikke inngår i den samme vennegjengen.

Elevene opplever at lærerens rolle er noe av det viktigste når det gjelder ansvar og organisering av en inkluderende time. Det kommer kanskje ikke som noen overraskelse, da lærerens oppgave nettopp er å sørge for dette. Likevel er det viktig å peke på at elevene også forstår lærerens rolle slik. Resultatene tyder imidlertid på at utfordringen ligger mer i organiseringen enn i selve ansvaret. Informantene snakket for eksempel mye om hvor viktig laginndeling eller valg av aktivitet er for inkludering. Her blir det tydelig at selv om det er lærerens ansvar, kan organiseringen av lag eller par gjøres på ulike måter. Eksempelvis mener en informant dette.

*«At opplegget er lagt opp til at alle blir inkludert og få til så alle sentrer til alle som kanskje ikke er så gode og ikke la vinnerinstinktet ta overhånd»*

Dette viser til at den kommunikasjonen som læreren viser til er med å påvirke hvordan elevene tar til seg kommunikasjonen. Viser læreren til en kommunikasjon der det ikke er så viktig å vinne uten at det mer handler om samspill på hele laget så viser data muligheter for et mer inkluderende miljø. En annen informant i en annen fokusgruppe nevnt også at lærerens rolle er viktig for inkludering.

*«Ja, det er lærerens ansvar også, at læreren kan legge opp til at det skal være mulig å inkludere, prøve å veilede litt»*

*«Så jeg tror at læreren har et ekstra ansvar for å gjøre det så komfortabelt som mulig for alle»*

Den makta som læreren besitter gjennom både kommunikasjon som formidles, og hvordan kroppsøvingstimen organiseres, virker ifølge mine data å være av betydning for å få til en inkluderende undervisning.

Baraldi mfl. (2021) skriver om betydningen av formell organisering av kommunikasjonen som er nødvendig i delsystemene. Denne kommunikasjonen som skal organiseres kan handle om å vise hvordan laginndeling gjøres i dette delsystemet, men det kan også dreie seg om å formidle hvor viktig det er å samhandle, samarbeide og inkludere i aktivitetene. Jönhill (2012) påpeker videre at alle kan på en måte delta i kommunikasjonen, men det er ikke mulig å være inkludert til enhver tid i et delsystem. Det vil alltid foregå både inkludering og ekskludering i alle ulike delsystemer, også i kroppsøving (Baraldi mfl. 2021). Dette er også grunnlaget for Luhmanns begreper inklusjon/eksklusjon. Han hevder at det handler om å anerkjenne at mennesker ikke kan være fullt inkludert til enhver tid, noe som betyr at elever kan være inkludert i noe og samtidig ekskludert fra noe annet. Inklusjon og eksklusjon er alltid til stede mellom delsystemer og innad i delsystemer der det foregår kommunikasjon (Luhmann, 2002). En informant uttrykte seg slik:

*«Ja, akkurat det med å få alle å følelse seg inkludert, det er veldig vanskelig tror jeg. Alle er jo forskjellige, ikke alle passer inn heller»*

*«Og man kan jo selvfølgelig tilpasse seg situasjonen, men det er vanskelig at alle skal være inkludert»*

*«Til enhver tid» (forsker)*

*«Ja»*

I mine data virker det som at informantene er enige i at det er alles ansvar å få til inkludering for alle, men det ligger et stort ansvar på læreren. Informantene mener at organiseringen av undervisningen kan være med å påvirke inkludering, alt fra inndeling av grupper eller par, valg av aktiviteter eller hvilken type mening som kommuniseres. Dette med hvilken mening som kommuniseres kommer jeg til å diskutere videre i diskusjonen.

## 6. Diskusjon

I analysedelen har jeg tatt for meg videregående elevers opplevelse av inkludering i kroppsøving. Her kom det frem flere likheter mellom de ulike fokusgruppene og tidligere forskning. Jeg skal i denne diskusjonen diskutere elevenes opplevelse av inkludering utfra Luhmanns teori om sosiale system.

### 6.1 Kommunikasjon om inkludering i kroppsøving

Luhmanns teori i sosiale system peker mot at det er vanskelig å få alle elever inkludert i kroppsøving.

Ifølge Baraldi mfl. (2021) handler kommunikasjonen og meningen i et system om hvordan systemet tillater individer å være personer og bli inkludert eller ekskludert i systemet. Men også hvordan nødvendig kommunikasjon formelt organiseres i et delsystem. I mine data gav informantene svar som indikerte at det kan være vanskelig å vite hvilken nødvendig kommunikasjon som skal kommuniseres i kroppsøving for å fremme inkludering, og hvilken nødvendig kommunikasjon som er viktig for å gi en inkluderende mening i det aktuelle kroppsøvingssystemet. Ettersom kommunikasjon og dens innhold er forankret i mennesker og kan blant annet påvirkes av dokumenter, læreplaner eller uskrevne normer og regler (Luhmann, 2002), så er elevenes og lærerens rolle meget viktig når det gjelder å formidle kroppsøvingssystemets kommunikasjon og dets mening. Et par informanter nevnte at inkludering kunne bli vanskeligere om man eksempelvis var ny som elev og ikke behersket de uskrevne reglene som de andre elevene på en måte hadde i kroppen. Det kunne være hvor man skulle sitte i garderoben eller hvordan man spilte volleyball akkurat i denne kroppsøvingssgruppa. Det er her det blir tydelig, ifølge Luhmanns, at elevene bærer kommunikasjonen. Det kan mange ganger være en fordel om alle elevene kjenner kommunikasjonen rundt uskrevne reglene som ligger i det aktuelle kroppsøvingssystemet ettersom det kan minke kompleksiteten og føre til mer inkludering. Det kan også øke kompleksiteten og føre til at den gitte kommunikasjonen ikke gir mening for noen elever og på denne måten motarbeider inkludering. Et eksempel kan være at hvis mange elever starter opp i en ny klasse så er det mange bærere av kommunikasjon, men deres kommunikasjon har ulik form og mening. Dette kan være en utfordring når det blir så mange personer med forskjellig syn på hva systemets meningsinnhold skal være. Kneer og Nassehi (1997) mener at det er det sosiale systemets oppgave å redusere slik kompleksitet blant annet for å legge til

rette for inkludering. Innenfor skolen og kroppsøving som system finnes det så klart noen kommunikasjoner som er forholdsvis lik mellom ulike skoler og klasser. Et eksempel er skolens dokument som er styrende med overordnet del og kompetansemål som hver enkelt elev skal vurderes utfra. Informantene i mine intervjuer kom også med refleksjoner rundt kommunikasjoner i kroppsøving som var mer inkluderende enn de var komplekse. Noen informanter mente at det var viktig å kommunisere en åpenhet der så mange som mulig kunne forstå meningen. En informant nevnte at viktig kommunikasjon for inkludering kunne være å åpne opp sirkelen slik at alle fikk plass, eller flytte seg mer sammen på benken så flere fikk plass. I dette eksempelet kan vi tenke oss at en slik kommunikasjon ikke er spesifikk for kroppsøving og dermed lettere å forstå meningen rundt. Derfor virker det som kommunikasjon som har mindre kompleksitet og en kommunikasjon som flere har erfaring av fremmer inkludering mer enn den ekskluderer. Hvis denne situasjonen med å gjøre plass på benken bidrar til at eleven lettere forstår meningen og dermed blir en relevant deltaker så er det ifølge Luhmann (2002) større sjanse for inkludering. Ifølge mine data bidrar slik kommunikasjon til å skape trygghet for eleven, hvilket også medfører større sjanse for inkludering.

Kommunikasjon mellom mennesker er sentral for å danne trygghet, fellesskap og trivsel ifølge Sæle mfl. (2023). Verbalt anerkjennende kommunikasjon er og har bestandig vært et viktig parameter når vi snakker om inkludering og et positivt fellesskap. Her vet de fleste elever, uansett trinn, at det er viktig å tenke på hvordan man verbalt uttrykker seg i møte med andre. I mine data var det ikke noe unntak, der det kom frem at verbale kommentarer kunne være en bidragende årsak til inkludering, men også omvendt at kommentarer kunne bidra til ekskludering. I Luhmanns teori om hvordan kommunikasjon bygger opp ulike delsystemer viser han til verbal kommunikasjon, men også annen kommunikasjon med spesifikt meningsinnhold slik som den som foregår kroppslig gjennom aktiviteter eller skriftlig gjennom den som ligger i styringsdokumenter (Luhmann, 1995).

Sæle mfl. (2023) legger vekt på sosial anerkjennelse som de mener er sentralt for å oppnå inkludering. En slik kommunikasjon kan være en verbalt anerkjennende kommunikasjon, men det kan også dreie seg om omsorg, respekt og forståelse for medelever. Som tidligere nevnt handler Luhmanns teori om meningen som systemene og delsystemene kommuniserer. Vi kan tenke oss at en elev sier positive kommentarer til medelever (noe som kom frem i mine data som en viktig faktor for inkludering), men der den andre eleven ikke har forståelse for mening bak kommunikasjonen. Det er mulig at disse ordene betyr noe for mottakeren

(mottakeren forstår meningen), men det kan også være at disse verbale kommentarene ikke tas imot på en positiv måte fordi forventninger ikke forholder seg til hverandre og da mistes meningen i kommunikasjonen (Tangen, 2004). Det skulle kunne være at en elev sier bra eller fint uten at medeleven skjønner hvorfor og forstår meningen, hvilket i tilfelle skulle kunne lede til det motsatte av inkludering. Det er denne kommunikasjonen som Luhmann beskriver som dobbelt kontingent, der det bestandig finnes en annen mulighet (Tangen, 2004). Ifølge Luhmann er det som sagt viktig å forstå meningen for at inkludering skal skje. Samtidig vil inkludering i forhold til meningen systemet kommuniserer bestandig føre til ekskludering av all kommunikasjon som ikke relaterer til systemets meningsinnhold. I mine data nevnte noen informanter at lagbygging var fint for inkludering. Her kan vi tenke oss at det i lagbygging er lettere å forstå kommunikasjonen og meningen ettersom elevene har mer erfaring fra denne kommunikasjonen og kan dermed bidra til en mer inkluderende kommunikasjon. Her spiller selvfølgelig både erfaring av tidligere kommunikasjon fra gruppearbeid og sosial anerkjennelse en rolle for hvor inkluderende en slik aktivitet blir. Ifølge mine data er organiseringen av en aktivitet og inndeling av gruppene viktige faktorer i denne sammenhengen. Mine informanter mener at det er alles ansvar å få til inkludering i en slik situasjon, men det største ansvaret ligger på lærerens organisering av laginndeling og valg av aktivitet.

En annen utfordring knyttet til kommunikasjonen og meningen som kommer frem i intervjudataene er at kroppsøving skiller seg fra andre fag på grunn av utsattheten man viser når man kommuniserer med kroppen. Baraldi mfl. (2021) mener at kroppen er gjenstand for kommunikasjon i systemene. På den måten vil hvilken kropp man har, samt hvilke kropper som kommuniserer meningen i den aktuelle aktiviteten være avgjørende for om eleven er en relevant deltaker eller ikke. Her mente informantene at de var mer utsatte når det handlet om fysisk aktivitet med kroppen sammenlignet med fag som kun inneholdt «prestasjoner» med hjernen slik som for eksempel matematikk. Samtidig nevnte også elevene at det var greit å ha ulike mattegrupper tilpasset nivået, men at dette ikke var aktuelt i kroppsøving, ettersom det ikke hadde vært etisk korrekt. Her setter informantene ord på en av utfordringene som er knyttet til kommunikasjonen i kroppsøvingsfaget. Kroppsøving er et fellesfag alle må gjennomføre for å få godkjent vitnemål fra skolen. Kommunikasjonen og meningen rundt kroppen som verktøy er et utfordrende element både ifølge tidligere forskning (Brattenborg og Engebretsen, 2001; Baraldi mfl., 2021; Sprenger, 2017), men også utfra mine data. Her kan vi tenke oss at det kan være en utfordring når eleven forstår meningen og da er en

relevant deltaker, men ikke kan kommunisere i den aktuelle aktiviteten på grunn av kroppen. Noen har en vond rygg, noen veier mer enn andre og noen har ikke samme fysiske ressurser som andre medelever. Det betyr at ferdighetene for å utføre kommunikasjonen ikke samsvarer med meningen i kommunikasjonen. I slike situasjoner mener både informantene i mine data og tidligere forskning (Wilhelmsen mfl., 2019; Vicente mfl., 2019; Aasland, 2019) at det er viktig med aktiviteter som ikke har fokus på prestasjon og konkurranseelementer, aktiviteter med høy intensitet eller klassiske idrettsaktiviteter. Ut fra mine data tenker jeg at det er flere ting som påvirker om et individ deltar og føler seg inkludert eller blir/velger å bli ekskludert når det handler om kommunikasjonen med kroppen. Det kan som jeg tidligere har vært inne på, være elementer som prestasjon, konkurranse og høy intensitet. En ting som både tidligere forskning (Walton-Fisette, 2016) og mine data peker mot er følelsen av trygghet når ulike aktiviteter skal gjennomføres med kroppen som verktøy. Der handler det i stor grad om det sosiale, altså at eleven føler seg trygg i klassen, eller er i en aktuell gruppe der eleven har noen venner den er trygg på. Når man skal gjennomføre noe med kroppen, er man veldig utsatt, og da kreves det sannsynligvis mer trygghet enn i for eksempel en mattetime der eleven kanskje arbeider mer alene med oppgavene. For å oppleve en slik trygghet og likevel kunne kommunisere og forstå meningen i ulike aktiviteter så uttrykte informantene at det var viktig å bli plassert sammen med personer de følte seg komfortable med. Hvis elever kommuniserer med personer de er trygge på blir det sannsynligvis mer homogent og forventningene i kommunikasjonen er mer forutsigbare på grunn av kjennskapet til medelevene. Prestasjonen eller konkurransen blir da ikke like viktig fordi eleven har en form for grunntrygghet og føler seg mer komfortabel og inkludert uansett hvilken aktivitet som gjennomføres. Likevel fremhevet informantene viktigheten av å bli utfordret og ikke bare bli satt sammen med sine nærmeste venner. Det virker her som det skal være en god balanse mellom å være trygg med noen venner og samtidig bli kjent eller få utfordring å samarbeide med andre. Informantene viser forståelse for meningen i en slik kommunikasjon, der det ikke handler om hvem som vinner eller taper uten mer om kommunikasjonen som kommuniserer trygghet blant elevene. Informantene uttrykte også at aktiviteter som hadde kommunikasjon og mening som la til rette for å kunne være seg selv uansett vennskapelig trygghet, ferdigheter eller annen kunnskap, var viktig for inkluderingen. Hvis en slik kommunikasjon oppleves som sentral for elevene, kan det hende at dette er en av de viktigste meningene å formidle som lærer i kroppsøving og som lærer i alle fag. En kommunikasjon som gir rom for akkurat dette, kan dannes på flere måter. En ting som dataene mine viser, er som tidligere nevnt lærerens organisering av undervisningen, som

inndeling av grupper eller par. Hvilken kommunikasjon som læreren verdsetter utfra overordnet del og utfra kompetansemålene i kroppsøving vil også sannsynligvis påvirke inkluderingen. Læreren kan legge mer vekt på samhandling mellom elevene som kompetansemålene inneholder, men også et sosialt inkluderende miljø som overordnet del legger vekt på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvis læreren sammen med elevene får til en kommunikasjon som retter seg mot en mening som verdsetter trygghet, positive kommentarer, god stemning eller rom for å kunne være seg selv, viser både dataene mine og tidligere forskning (Walton-Fisette, 2016; Larsson mfl., 2023; Hilt, 2015; Reina mfl., 2019; Munk og Agergaard, 2015) at det gir større rom for inkludering i kroppsøving. En slik kommunikasjon og mening bidrar til at individet i høyere grad betegnes som en relevant deltaker, hvilket også er grunnleggende i forhold til inkludering (Braeckman, 2006).

En utfordring for læreren kan være å formidle kommunikasjon (som trygghet, positive kommentarer, god stemning og kunne være seg selv) i hvert enkelt delsystem og underveis i delsystemene, ettersom hvert delsystem er unikt ifølge Luhmann (2002). Det er også slik at jo mer kommunikasjon det er mellom ulike kommunikasjonselementer i sosiale systemer, desto større er sjansen for kompleksitet og eventuell ekskludering (Baraldi mfl., 2021). Hvilken kommunikasjon og mening læreren og elevene formidler er forskjellig fra delsystem til delsystem, men det kan også være mange likheter i kommunikasjon mellom ulike delsystem. Hvis læreren for eksempel formidler, gjennom ulike tester, at det er viktig å hoppe lengst, løpe fortest eller være sterkest, så viser mine data at dette er et hinder for inkludering i kroppsøving.

Det kan også være at læreren formidler at det er viktig å telle mål eller poeng, samt kåre en vinner, noe som forsterker konkurranseelementet og som mine informanter opplevde som negativt for inkludering. Men på den andre siden kan vi tenke oss at læreren formidler en kommunikasjon og mening der det ikke handler om konkurranse eller måling, noe som da skaper forutsetninger for et mer inkluderende miljø. Det ligger selvfølgelig i skolens og kroppsøvingens oppdrag å vurdere og måle elevenes kompetanse, men det står ikke på hvilken måte vurderingen skal gjøres. Det som skiller kroppsøving fra de fleste andre fag er som tidligere nevnt og ifølge informantene, at du utfører det meste med kroppen i kroppsøving. Det er også dette som er en del av utfordringen i kroppsøving, at elevene skal føle seg trygge og komfortable, men også vise at de utvikler seg innen ulike aktiviteter, oftest sammen med andre og med kroppen som verktøy. Poenget er at hvis læreren kan bidra til å skape en kommunikasjon og mening som gir rom for å gjøre sitt beste uansett om man taper

eller vinner, eller om de hopper høyest eller lengst, så er det kanskje muligheter for å likevel ha visse typer av konkurranseelementer eller tester i kroppsøving. Det som også er viktig for å opprettholde en positiv og inkluderende kommunikasjon er å hele tiden produsere ny kommunikasjon (autopoiesis). Altså hele tiden minne om, vise og formidle meningen som fremmer inkludering for å opprettholde delsystemets inkluderende kommunikasjon og mening (Aakvaag, 2008; Thing og Wagner, 2011). Samtidig finnes det bestandig en blindflekk i systemet. Man må bestandig analysere og spørre seg hvilke forskjeller som observeres og hva som kan ligge bak inkludering og ekskludering (Thing og Wagner, 2011). Som Baraldi mfl. (2021) skriver kan et delsystem observere forskjeller, men det er bestandig aspekter som er utenfor delsystemets rekkevidde. Det er viktig å vite at disse blindflekkene kan ha betydning for delsystemet og dets inkluderings prinsipper. Eksempelvis nevnte flere informanter at sosial inkludering var viktig i forhold til inkludering. Men så fort delsystemet kommuniserer dette og reproducerer denne kommunikasjonen så er det andre aspekter som ikke blir kommunisert. Dette kan være kunnskap om hva som er viktig å trene for et fremtidig yrke eller hvilke regler som egentlig gjelder i innebandy. Det er elevene og læreren (personene) som opprettholder systemet og gjør kommunikasjonen mulig i kroppsøving (Hilt, 2017; Luhmann, 1995), men det er kroppsøvingslæreren som må observere og analysere kommunikasjonen i kroppsøving for å oppdage og tilrettelegge for inkluderende kommunikasjon og mening.

## 6.2 Overbygging mellom delsystem som fremmer inkludering

I det forrige kapittel diskuterte jeg kommunikasjon og dets betydning i kroppsøving. Jeg kommer her til å ta for meg kommunikasjonen som kan foregå mellom ulike delsystemer og som elevene eventuelt tar med seg til kroppsøvingssystemet.

Braeckman (2006) skriver at for å bli inkludert kreves det at eleven blir anerkjent som et individ i det aktuelle systemet. Dette handler om å bli sett på som en relevant deltaker til motsetning til ikke relevant deltaker. For å være en relevant deltaker er kommunikasjonen viktig, likeledes kommunikasjonens mening. Har eleven blant annet erfaring fra den kommunikasjonen som foregår så betegnes eleven som en relevant deltaker og blir i større grad inkludert. Det kan eksempelvis være, som min data viser, at noen av informantene nevnte at håndballtrening eller annen idrettstrening var viktig for inkludering i kroppsøving. De nevnte at de følte seg mer inkludert i kroppsøving og da spesielt sammen med



håndballvennene de hadde fra idretten. Her opplevde elevene seg som relevante deltakere på grunn av kommunikasjonen de hadde med seg fra et annet delsystem til kroppsøvingssystemet, i dette tilfellet håndballsystemet de var aktive på fritiden i og spesifikt i forhold til sosial inkludering. Andre informanter nevnte at det var enklere å bli inkludert hvis de hadde ferdigheter innenfor eksempelvis fotball, når en slik aktivitet gjennomførtes under kroppsøvinga. De ment at hvis de hadde erfaring fra fotball eller andre idretter og var flink i disse, ble de oftere sentrert til og gjennom dette følt de seg mer inkludert. Det er viktig å forstå meningen i kommunikasjonen for å bli inkludert (Tangen, 2004). Det er når en elev forventer at en annen elev skal sentre eller løpe på en viss måte at kommunikasjonen får sin mening og eleven blir en relevant deltaker. Det er dette som Luhmann beskriver som Alter og Ego (Luhmann, 2002). Det er kommunikasjon som opprettholder systemet, og det er mennesker som gjør at det eksisterer (Luhmann, 1995), det er da naturlig at kommunikasjoner interageres med hverandre mellom ulike delsystemer. Jönhill (2012) kaller dette for flerdimensjonalitet, ved å belyse hvordan ulike delsystemer kan interagere med hverandre gjennom kommunikasjoner som mennesker er bærer av. I dette perspektivet ligger det både utfordringer og muligheter for inkludering. Mulighetene ligger i at delsystemer danner sin egen kommunikasjon, og dermed finnes det muligheter for å påvirke kommunikasjonen til å gjøre kroppsøving mer inkluderende. Men det er også en utfordring fordi delsystemene er knyttet sammen med andre delsystemer. En utfordring er som både tidligere forskning (Tangen, 2004; Thing og Wagner, 2011; Walton-Fisette, 2016; Hovdal mfl., 2021) og mine data viser, at kroppsøvingfaget fortsatt eksisterer innenfor en idrettskontekst, men også at ferdigheter innenfor spesifikke idretter er med å forsterke utfordringen for inkludering i kroppsøving. I mine data nevnte informantene at kommunikasjonen som er relatert til idrettslig kommunikasjon slik som konkurranseelementer eller måling av ferdigheter, kunne bidra til at flere følte seg ekskludert. Men samtidig nevnte de at det oftest handlet om de idrettene som mange hadde erfaringer av. Kommunikasjon og mening innenfor eksempelvis frisbeegolf opplevde informantene som mer inkluderende ettersom veldig få hadde erfaring fra denne idretten. Siden elevene er med å på bygge opp og skape en felles kommunikasjon (ettersom få har erfaring av den) innenfor denne aktuelle aktiviteten, blir de en mer homogengruppe som forstår meningen bak kommunikasjonen. Likevel ligger også forventninger fra idrettskommunikasjonen i den aktuelle aktiviteten i kroppsøvingen, som eksempelvis å telle kast eller utse en vinner i frisbeegolf. I andre aktiviteter som fotball eller innebandy, mener sikkert noen elever at det må være en dommer eller at de må gå for seier, eller at de vil ha med de elevene med de beste

ferdighetene på laget sitt. Både mine data og tidligere forskning viser at en slik forventet kommunikasjon er en stor utfordring når det kommer til inkludering (Westlie og Moen, 2020; Walton-Fisette, 2016; Tangen, 2004; Thing og Wagner, 2011). Tidligere forskning (Hovdal mfl., 2021; Munk og Agergaard, 2015), mener at en elev kan føle seg godt inkludert på bakgrunn av sin idrettskommunikasjon, men da spesielt når akkurat den idretten praktiseres, samtidig som eleven kan føle seg ekskludert når det handler om en annen idrettsaktivitet enn den hun/han har erfaring fra. Dette samsvarer med mine data, blant annet så kunne noen av informantene føle seg godt inkludert i fotball (med sin idrettskommunikasjon derfra), men føle seg ekskludert når det kom til dans som aktivitet. Innenfor dans var det en helt annen idrettskommunikasjon enn hva det var i fotballaktiviteten, hvilket førte til opplevelsen av å bli ekskludert. Samtidig forener også utdannelsessystemet seg med idrettssystemet (Tangen, 2004) på den måten at det i kroppsøving handler om å kunne vise hva man kan og hva man har utviklet, og dermed bli vurdert med karakter ut fra det. Forskjellen er selvfølgelig at det ikke blir en åpen resultatliste med rangering av elevene, uten at flere kan bli vurdert for eksempel som «vinner», noe som taler imot idrettssystemets mening (Luhmann, 2002). Det er når man blir bevisst over slik kommunikasjon at det ikke bare er en utfordring, men at det også åpner opp muligheter for inkludering. Vi kan tenke oss at «idrettskommunikasjonen» mange ganger kan være en ressurs på den måten at de tar med seg kommunikasjon som går på Fair Play eller som NIF (2024) skriver i sine etiske leveregler: «Idretten skal være en inkluderende arena der alle er like mye verdt, føler tilhørighet og opplever gjensidig respekt. Vi skal speile mangfoldet i samfunnet og ikke akseptere negativ diskriminering» (pkt.1). Hvis denne kommunikasjonen formidles innenfor idrettssystemet og tas med inn i kroppsøvingssystemet, ville det sannsynligvis påvirke kroppsøvingskommunikasjonen positivt og fremmet inkludering. Likevel har jeg verken lest i tidligere forskning eller sett i mine data at dette er tilfellet. Istedenfor er det mest i en negativ kontekst at idrettssystemet påvirker kroppsøvingssystemet.

Det er imidlertid ikke bare «idrettens» kommunikasjon som kan påvirke kroppsøvingssystemet. Dette kan helt sikkert gjelde alle ulike delsystemer utenfor kroppsøving, som for eksempel en spesifikk klasse, familie, slektskap, musikkgjeng, revygjeng eller vennegjenger. Det som skiller idretten fra de andre delsystemene, er hvor likt det er kroppsøvingssystemet når det gjelder aktivitet. For eksempel er håndballsystemet mer likt kroppsøvingssystemet enn for eksempel musikksystemet der vennegjengen spiller musikk på fritiden. Så her handler det ikke bare om kommunikasjonen de tar med seg fra andre

delsystemer, men også om hvor relevant den aktuelle kommunikasjonens mening er innenfor kroppsøvingen. Vi kan tenke oss en klasse som har et godt klassemiljø under matematikktimene der alle har en god tone og føler seg inkludert i klassen. Hvis de tar med seg denne kommunikasjonen til kroppsøvingssystemet, kan det være relevant i timen eller i deler av timen der det ikke utføres så mye aktivitet med kroppen. Men når aktiviteten skal utføres med kroppen, vil noen av de aktuelle kommunikasjonselementene ikke være like relevante som under mattetimen. I intervjuene var det en gruppe som nevnte at under norsktimen kunne man gjøre det dårlig, men likevel ikke få så mange kommentarer rundt det. Men hvis man gjorde det dårlig i kroppsøving, var det større sjanse for noen kommentarer. Dette delvis fordi det var mer synlig i kroppsøving siden elevene bruker kroppen. Informantene mente også at prestasjonen i norsk ikke var like "viktig" eller hadde like høy status som i kroppsøving. Med andre ord virker det ifølge informantene som om kommunikasjonen i norsktimen skiller seg fra den i kroppsøvingstimen.

Baraldi mfl. (2021) nevner at hvis et individ er inkludert i et delsystem, er det ikke sikkert det er inkludert i et annet delsystem. At en elev er inkludert og forstår kommunikasjonen i norsktimen, medfører det ikke nødvendigvis at den opplever seg inkludert i kroppsøvingen der annen kommunikasjon er relevant. Samtidig viser tidligere forskning (Larsson mfl., 2023; Sæle mfl., 2023; Hovdal mfl., 2021) at relasjoner mellom elever, anerkjennelse, omsorg for medelever og sosiale interaksjoner er viktige faktorer for å få elever til å føle seg inkludert. Det betyr at hvis elevene tar med seg slik kommunikasjon, kan det påvirke inkluderingen innenfor andre delsystemer, inklusive kroppsøving. Så tilbake til det som ble nevnt i starten av dette avsnittet, handler det om å være en relevant deltaker i den aktuelle konteksten. Dette innebærer å vite hvilken kommunikasjon og mening som er relevant i det aktuelle delsystemet. Det kan handle om hvilke normer eller regler som gjelder i det aktuelle kroppsøvingssystemet, som en informant uttrykte det, eller det kan handle om hvilken type kommunikasjon som fører til trygghet i delsystemet.

Mye tyder på at det er komplekst å danne en kommunikasjon som alltid inkluderer alle elevene, blant annet fordi elevene tilhører mange ulike delsystemer og har med seg kommunikasjon som både er positiv for inkludering, men også kommunikasjon som vanskeliggjør inkludering i kroppsøving. Ifølge Luhmann (2002) er det vanskelig å se all kommunikasjon i sitt eget delsystem. Dette kan være en utfordring når ulike former for kommunikasjon produseres og blir selvskapende. Elevene kan være inkludert i et delsystem, men noen ganger ekskludert i samme delsystem. Dette viser både tidligere forskning (Vicente

mfl., 2019; Walton-Fisette, 2016; Reina mfl., 2019; Munk og Agergaard, 2018) og mine data. Informantene nevnte at de kunne være inkludert i starten av timen eller i garderoben, men ikke opplevde å være like inkludert i eller under kroppsøvingstimen, noe som også Jönhill (2012) påpeker i sin flerdimensjonale inklusjon.

Ifølge mine data mener elevene at kommunikasjonen, som handler om det sosiale er blant det viktigste, altså hvordan man interagerer og kommuniserer med medmennesker. Elevene uttrykte at det var viktig å se andre medelever og eksempelvis gjøre plass på benken så flere fikk plass eller behandle medelever med respekt. Dette betyr at noen av kommunikasjonene som disse elevene opplever som viktig og tar med seg in i kroppsøvingssystemet ikke er spesifikt rettet mot kroppsøving, men er universelle for alle ulike delsystemer innenfor skolen, og alle mulige delsystemer i samfunnet ellers. Disse universelle sosiale elementene av en kommunikasjon virker overbyggende mellom ulike sosiale systemer og delsystemer. I læreplanen står det at elevene skal vise hensyn og samhandle med andre, noe som informantene også er enige i. Men det står også at elevene skal gjennomføre ulike bevegelsesaktiviteter, samt at de skal utvikle ferdigheter innenfor disse aktivitetene (LK20, 2019). Det er når all kommunikasjon fra ulike delsystemer og dokumenter skal bli til ny kommunikasjon i kroppsøving at det oppstår utfordringer, men også muligheter.

En annen utfordring som Luhmann beskriver i sin systemteori er at hvis noen er ekskludert fra et delsystem så er det vanskeligere å bli inkludert i et annet (Baraldi mfl., 2021; Hilt, 2015). Dette bekreftes også av mine data når de nevner at hvis man er ekskludert sosialt i andre fag så er det også større sjanse å bli ekskludert i kroppsøving. I en skolesammenheng og med kroppsøving som fokus kan det være viktig å motvirke slik type ekskludering gjennom det som Jönhill (2012) kaller flerdimensjonal inkludering. Det kan for eksempel være viktig å ha møter der ulike faglærere samles og snakker om de ulike delsystemene, klassene og dets elever. Det kan da avdekkes ekskludering og tilrettelegges for bedre inkludering i alle ulike delsystemer. Det kan innebære å bruke samme type kommunikasjon i ulike delsystemer, for eksempel regler eller holdninger, men det kan også bare være viktig at elevene vet at lærerne samarbeider mellom ulike delsystem.

For å fremme inkludering er det viktig for skolen å forstå kommunikasjoner og dets mening i de ulike fagene. Hvis faglæreren kan organisere kroppsøvingstimer der negativ kommunikasjonen fra et flerdimensjonalt inkluderingsperspektiv reduseres mener Baraldi mfl. (2021) at det blir mindre kompleksitet og dermed større sjanse for inkludering. Ifølge

Luhmann (1995) ligger kompleksiteten i alle mulige hendelser og forhold som skal danne kommunikasjon, jo flere elementer/relasjoner dess mer kompleksitet som gir større utfordringer med å løse problemet (Kneer og Nassehi, 1997). I kroppsøving kommer elevene med erfaring fra ulike delsystem og tar med seg ulik kommunikasjon, der det skal settes sammen til en felles kommunikasjon i et fag som noen liker og noen hater (Borgen og Leirhaug, 2012). Luhmann mener at det er det sosiale systemets oppgave å redusere kompleksiteten som finnes, hvilket innebærer at kroppsøvingslærerens oppgave er nettopp dette med å observere delsystemenes mening og dets kompleksitet, for å kunne forstå og legge til rette for undervisning der inkludering er på agendaen.

### 6.3 Inklusjon og eksklusjon i en kontinuerlig pågående prosess

Inkludering og eksklusjon er et viktig tema, ikke minst med tanke på de dagsaktuelle mobbetallene innenfor skolen. Men inkludering er ikke bare en statisk tilstand, det er noe som kontinuerlig må arbeides med hver dag, hver økt og hvert minutt. Luhmann (2002) hevder at inkludering og eksklusjon varierer mellom ulike delsystemer, og at hvert enkelt delsystem styrer sin egen inkludering. Både elever og lærere bidrar til å opprettholde delsystemet, noe som er en viktig prosess for at systemet skal eksistere (Aakvaag, 2008). For å oppnå inkludering handler det om kommunikasjonen i systemet og at deltakerne betraktes som relevante deltakere (Luhmann, 2002). Ettersom kommunikasjon og mening bæres ved hjelp av mennesker og påvirkes av dokument og organisering mellom ulike delsystem er det viktig å observere og analysere inklusjon og eksklusjon. Det er mange ganger vanskelig å se om elever blir sett på eller opplever seg selv som inkludert eller ekskludert, og det kan også endre seg både under en time og mellom ulike timer eller ulike delsystemer. Derfor er det viktig å ha et analytisk blikk på hvilken kommunikasjon som inkluderer eller ekskluderer. I gruppeintervjuene kom det frem at det var mange ulike aktiviteter som kunne være inkluderende, noe som ble nevnt var volleyball, smashball, frisbeegolf, lekaktiviteter, duoaktiviteter, innebandy, slåball, men også variasjon i aktivitetene. Informantene hadde ulik opplevelse av hva de mente var inkluderende aktiviteter, noe som kan henge sammen med hvilken erfaring de har med den aktuelle aktiviteten og dets kommunikasjon. Det betyr at inkludering og eksklusjon ligger veldig nær hverandre og som Luhmann (1995) mener, må vi anerkjenne at mennesker bestandig er inkludert i noen sammenheng og ekskludert fra andre. Det går kun å snakke om inklusjon når eksklusjon er til stede (Luhmann, 2002; Hilt, 2015). Det er også dette som Jönhill (2012) nevner som det flerdimensjonale, der du kan

være inkludert i et delsystem og ekskludert fra et annet, men også gå fra å være inkludert til å bli ekskludert i det samme delsystemet. Dette vises under intervjuene og i tidligere forskning (Munk og Agergaard, 2015) når de refererer til å føle seg inkludert i en fotballaktivitet, men ekskludert fra innebandy. Eller gå fra å være inkludert i garderoben, til å føle seg ekskludert i aktiviteten, til å igjen føle seg inkludert i garderoben etterpå, som en av informantene nevnte.

Så snart en type kommunikasjon brukes for å inkludere, utelukkes annen kommunikasjon. Informantene i alle gruppene nevnte for eksempel volleyball som en inkluderende aktivitet. Men så snart dette valget av aktivitet er tatt, ekskluderes også mange andre ting. Det kan være andre aktiviteter, individuelle aktiviteter eller kommunikasjon som handler om spesifikk rytme for å utføre dans osv. I dette eksemplet er det sannsynlig at noen føler seg inkludert, mens andre ikke føler seg inkludert på grunn av kommunikasjonen og erfaring fra den aktuelle aktiviteten. Men det kan også være kroppslige forskjeller, samspill i "feil" gruppe eller følelsen av å bli sett og bedømt av medelever. Det er dette som er utfordringen, som jeg tidligere har analysert og diskutert. Det dreier seg både om hvilken type kommunikasjon og mening som er relevant for det spesifikke systemet og de elevene som er en del av det, men også om hva som skal til for å fortsette å produsere kommunikasjon som gjør at elevene føler seg som relevante deltakere og blir inkludert.

Informantene i fokusgruppene hadde noen felles meninger, men det var også flere ulike synspunkter om hva som påvirker inkludering og ekskludering. Dette belyser hvor komplekst dette temaet er og indikerer at det må arbeides med kontinuerlig. Samtidig finnes det en del kommunikasjon, som jeg tidligere har diskutert, som påvirker inkluderingen i større grad, nemlig alle de sosiale og mellommenneskelige relasjoner som bygger trygghet, tillit, samvær og inkludering. Ettersom alle har rett til utdanning og fellesskap, er det skolen og lærerens ansvar å arbeide kontinuerlig med dette. I denne konteksten skriver Hilt (2017) at utdanningssystemets primære oppgave handler om å transformere det psykiske miljøet i samfunnet og være den institusjonen som bidrar til å gjøre mennesker til personer som ifølge Luhmann oppstår gjennom sosialisering og utdanning (Luhmann, 2002). Det primære handler altså om å etablere en kommunikasjon som utfordrer elevene i deres psykiske ferdigheter, slik som empati og forståelse av sin rolle i systemet. Dette bidrar til en god sosialisering der elevene føler seg som handlende subjekter og der de opplever seg selvstendige, noe som igjen fremmer en god inkludering. Mine data viser i samsvar med Hilt (2017) at elevene opplever det sosiale eller sosial inkludering som viktigere enn den fysiske delen i kroppsøving.

Den sekundære oppgaven i utdannelsessystemet blir ifølge Hilt (2017) å utdanne elevene til ulike yrker. Her handler kroppsøvingen om å gi elevene kunnskap om hva som er fysisk viktig og helsefremmende på fritiden og i fremtidig yrke. Denne kunnskapen og ferdighetene er altså mer sekundære, men likevel viktige når elevene skal gjennomføre kroppsøving basert på ulik erfaring. Dette er også det læreplanen i kroppsøving fokuserer på. Der står blant annet at det er viktig å "utføre trening på egen hånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv" (LK20, 2019, s. 10). Spesifikke idrettsferdigheter i kroppsøving er hverken det primære eller sekundære oppgavene for elevene, men kommer først senere. Likevel er det disse aktivitetene som er de vanskeligste i balansen mellom inklusjon og eksklusjon.

Ettersom både opplæringsloven, formålet med kroppsøving og kompetansemålene i kroppsøving legger vekt på sosialt samspill og samhandling med medelever, bør dette også være en naturlig del av kroppsøvingstimen. Oppfølgingen av disse dokumentene ligger spesielt på den ansvarlige læreren, noe mine data også viser. Kan læreren produsere en kommunikasjon som blir selvregulerende, sammen med elevene, basert på gode holdninger, trygghet og aktiviteter som fremmer inkludering, øker sannsynligheten for timer der elever opplever kroppsøvingstimen som inkluderende. Dette må ses som en kontinuerlig pågående prosess, ettersom all kommunikasjon er selvregulerende, og kommunikasjonen må hele tiden produsere ny kommunikasjon for å fortsette å eksistere (Aakvaag, 2008; Thing og Wagner, 2011). Det er viktig å huske at en slik inkluderende kommunikasjon må være i stadig endring siden elevene i kroppsøving skiftes ut mot nye elever i hver time, erfaringer endres og konteksten endres. Noen delsystemer kan være mer homogene enn andre, og noen delsystemer har større utfordringer når det gjelder kompleksitet og inkludering. Mine data peker på at det er viktig å redusere konkurransesituasjoner, unngå aktiviteter som flere utøver på fritiden, unngå at elevene selv får velge lag eller partnere, være tydelig på at alle er ansvarlige for å inkludere alle, organisere undervisningen med variasjon og skape trygghet for alle i gruppen. Dette viser også at kommunikasjon som fremmer sosial inkludering er viktigere enn kommunikasjon som fremmer eksempelvis ferdigheter i ulike aktiviteter, når det gjelder inkludering og ekskludering.

Lærerens faglige kunnskap og profesjonalitet blir viktig for å dels analysere kommunikasjon og mening, og dels oppdage «blindflekker» i delsystemet, det vil si hva som ikke

kommuniseres, fordi inkludering er en grunnleggende forutsetning for å overleve i sosiale kontekster som for eksempel kroppsøving (Jönhill, 2012).



## 7. Avslutning

### 7.1 Hovedfunn

I denne studien har jeg forsket på hvilken kommunikasjon og mening som påvirker graden av inkludering i kroppsøving. Ett av mine hovedfunn er at kommunikasjon og mening er flerdimensjonale og at dette er en kontinuerlig prosess i hver time og under hver aktivitet. Man kan føle seg inkludert i noen aktiviteter eller situasjoner, mens man i neste situasjon eller aktivitet kan føle seg ekskludert. Det er dette som Luhmann (2002) beskriver at man kan ikke snakke om inklusjon uten at eksklusjon er til stede. Det kan også være flerdimensjonalt på den måten at den kommunikasjonen man bringer med seg inn i kroppsøvingen, som for eksempel idrettskommunikasjon eller kommunikasjon fra vennegjenger, kan påvirke opplevelse av å være en relevant deltaker eller ikke. Dette bekrefter hvor vanskelig og komplekst forholdet mellom inkludering og ekskludering er i kroppsøving, spesielt når elevene tar med seg ulike former for kommunikasjon fra andre delsystemer inn i undervisningen.

Et annet hovedfunn var at informantene understreket viktigheten av å ha sosial inkludering og sosial trygghet for å kunne bli inkludert på en god måte i kroppsøving. Sosial trygghet virker å være viktigere enn eksempelvis ferdigheter og aktiviteter. Når det gjelder sosial trygghet, handlet det mye om å ha nære venner å være trygg med, men også å få utfordringer med andre for å utvikle sosiale ferdigheter sammen med dem. For å oppnå en slik trygghet og utfordring, spilte læreren en viktig rolle i organiseringen, men også alle elevene.

### 7.2 Implikasjoner for kroppsøving

Noen av implikasjonene for kroppsøving basert på mine funn inkluderer at læreren må være kontinuerlig analytisk og fokusere på sosial trygghet like mye som på valg av aktiviteter. Det er også viktig å analysere hvilken kommunikasjon og mening som påvirker det aktuelle delsystemet (klassen), da dette er nødvendig for å legge til rette for inkludering. Å organisere og legge til rette for inkludering i kroppsøving innebærer å prioritere sosial trygghet, unngå aktiviteter som skaper store skiller i ferdighetsnivå, minimere konkurranseelementer, lære elevene å kommunisere på en inkluderende måte (dette er også en form for læring), variere aktivitetene og være bevisst over at når inkludering er til stede så finnes det også ekskludering. Så fort man velger en aktivitet eller en situasjon utelukker man noe annet som kan lede til ekskludering.

### 7.3 Videre forskning

Under arbeidet med denne masteroppgaven har det dukket opp nye spørsmål og tema som ville vært interessante og viktige å forske videre på. Det ville for eksempel vært interessant å gjennomføre lignende studier på andre skoler i ulike demografiske områder for å se om elever med ulik bakgrunn opplever den samme kommunikasjonen som inkluderende eller ekskluderende. Det kunne videre vært interessant og sett på hvilken kommunikasjon som virker inkluderende innenfor ulike grupper. Det kunne eksempelvis vært kjønn, etnisitet, erfaring av idrettslige ferdigheter eller i hvilken grad de liker kroppsøving.

En annen mulig retning for videre forskning kunne være å undersøke lærerens rolle og hvordan læreren legger til rette for kommunikasjon og mening som fremmer inkludering i stedet for ekskludering, og om dette samsvarer med elevers oppfatninger av inkludering i kroppsøving.

Fortsatte studier innenfor dette tema er relevant da det fortsatt er mange elever som ikke føler seg inkludert i kroppsøving rundt om i Norge. Det er også verdt å nevne at kroppsøving er det faget flest elever slutter med, og en årsak til dette kan være ulike former for kommunikasjon og mening som er med å påvirke inkludering i faget (Utdanningsnytt, 2018).

## Litteraturliste

- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag AS.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber AB.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Annerstedt, C. (2000). Kropp, idrott och hälsa: dåtid, nutid och framtid. Idrott, historia och samhälle. (2000, s. 10-26).
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. Sage.
- Baraldi, Claudio, Corsi, Giancarlo and Esposito, Elena. "Medical System (Krankensystem)". *Unlocking Luhmann: A Keyword Introduction to Systems Theory*, Bielefeld: Bielefeld University Press, 2021, pp. 145-148. <https://doi.org/10.1515/9783839456743-035>
- Berger och Luckmann (1966: 1979) *Kunnskaps sociologi*. (3.e Upplagan). Wahlström & Widstrand.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderte øyet*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 3 mai 2023 fra <https://www.nih.no/om/aktuelt/bloggen/2012/altfor-mange-hater-kroppsoving.html>
- Braeckman, A. (2006). Niklas Luhmanns systemteoretiske omskriving av inkluderings-/eksklusjonsdebatten. *Filosofi og samfunnskritikk*, 32, 65-88.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2001). *Innføring i kroppsøving didaktikk*. (2.e utgave). Høyskoleforlaget AS.
- Caspersen, J., Buland, T. H., Valenta, M., & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor?* (Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor). NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/2627558>
- Fuglseth, K. (Red.). (2018). *Kategoridanning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget.
- Førland Standal, Ø & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm AS.
- Guerrero, M. A., & Guerrero Puerta, L. (2023). Advancing Gender Equality in Schools through Inclusive Physical Education and Teaching Training: A Systematic Review. *Societies*, 13(3), 64. <https://doi.org/10.3390/soc13030064>
- Gytz Olesen, S & Møller Pedersen, P. (2004). *Pedagogik i ett sociologisk perspektiv*. Studentlitteratur.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk forlag AS.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2022). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893–912. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B., & Johansen, B. T. (2021). Students' experiences

- and learning of social inclusion in team activities in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 889-907. <https://doi.org/10.1177/1356336X211002855>
- Jesina, O., Baloun, L., Kudlacek, M., Dolezalova, A., & Badura, P. (2022). Relationship of exclusion from physical education and bullying in students with specific developmental disorder of scholastic skills. *International journal of public health*, 67, 1604161. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604161>
- Jönhill, J. I. (2012). *Inklusion och exklusion: en distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*. Liber.
- Kerner, C., Kirk, D., De Meester, A., & Haerens, L. (2019). Why is physical education more stimulating for pupils who are more satisfied with their own body? *Health Education Journal*, 78(3), 251-265. <https://doi.org/10.1177/0017896918798420>
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91-102. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-02>
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann: Introduktion til teorien om sociale Systemer*. Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 4, 18, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Larsson, L., Linnér, S., Schenker, K., & Gerdin, G. (2023). Sosialt rettvist og inkluderende undervisning i idrett og helse. *Forskning Om Undervisning Och lärande*, 11(2), 109–134. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18418>
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford university Press.
- Luhmann, N. (2002). Inklusion og eksklusion. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 3(1), 121–139. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2002.9672817>
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. Gyldendal A/S.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjørlme, E. G. (2021). *Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019*. <https://hdl.handle.net/11250/2786497>
- Midre, G. (2009). *Grounded Theory*. Klassikerne, revisjonistene og den vitenskapsteoretiske diskusjonen i samfunnsfagene. Universitetsforlaget.
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). *Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving*. <http://hdl.handle.net/11250/2589297>
- Munk, M., & Agergaard, S. (2015). The processes of inclusion and exclusion in physical education: A social-relational perspective. *Social Inclusion*, 3(3), 67-81. <https://doi.org/10.17645/si.v3i3.201>
- Munk, M., & Agergaard, S. (2018). Listening to students' silences—a case study examining students' participation and non-participation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441393>
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever" i behov av særskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* (Vol. 50). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <https://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf>
- Norges idrettsforbund. (2024). *Etiske leveregler*. Hentet 3 mai 2023 fra

- <https://www.idrettsforbundet.no/tema/etisk-og-trygg-idrett/etiske-leveregler/>
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2024). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(4), 423–439. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (n.d. ). Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education: The Impact of Ability Beliefs, Gender, and Previous Experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149. Retrieved May 16, 2024. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Ringdal, K. (2001). *Enheter og mangfold*. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Roer-Strier, D., & Sands, R. G. (2015). Moving beyond the ‘official story’: when ‘others’ meet in a qualitative interview. *Qualitative Research*, 15(2), 251-268. <https://doi.org/10.1177/1468794114548944>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199-228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Schmid, E. (2023). Anonymisering av kvalitative data: utfordringer og eksempler fra skole- og utdanningsforskningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 258-269. <https://doi.org/10.18261/npt.107.3.6>
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.M., (2009). *Kunnskapens former* Vetenskapsteori och forskningsmetod. Liber AB.
- Solli, K. A. (2010). Kunnskapsstatus som metodisk tilnærming i forskning om inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen-refleksjon om oppsummering av kunnskap. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/147563/Kunnskapsstatus%20som%20metodisk%20tiln%C3%A6rming%20i%20forskning%20om%20inkludering%20av%20barn%20med%20nedsatt%20funksjonsevne%20i%20barnehage1.pdf?sequence=1>
- Sprenger, G. (2017). Communicated into being: Systems theory and the shifting of ontological status. *Anthropological Theory*, 17(1), 108-132. <https://doi.org/10.1177/1463499617699330>
- Sturm, T. (2019). Constructing and addressing differences in inclusive schooling – comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 656–669. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1444105>
- Svendby, E. B. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Sæle, O. O., n Loftesnes, J. M., Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E., & Hallås, B. O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving: Profesjonsutøvelse og anerkjennelse av eleven. *Acta Didactica Norden*, 17(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.10109>

- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig?* Skisse til en idrettssosiologi. Høyskoleforlaget AS.
- Thing, L. F., & Wagner, U. (2011). *Grundbog i idrætssociologi*. Munksgaard.
- Tjora, Aksel. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education*: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994.  
[https://www.naarinclusieveronderwijs.nl/content/download/SALAMA\\_E.PDF](https://www.naarinclusieveronderwijs.nl/content/download/SALAMA_E.PDF)
- UNESCO. (2020). Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on. <https://doi.org/10.54675/ASIM9654>
- UNESCO. (2020). *Utdanning 2030*. Hentet 7. mars 2023 fra [Utdanning – UNESCO](https://www.unesco.org/en/education)
- Utdanningsnytt. (2018). Hentet 25 april 2024 fra <https://www.uttanningsnytt.no/kroppsoving/nesten-3-prosent-far-ikke-karakter-i-kroppsoving/151023>
- Vicente, B. I., Belmont, R., & da Silva, C. A. F. (2019). *Teachers' Perceptions of Aspects That Influence the Exclusion in Physical Education Class*. *Advances in Physical Education*, 9(3), 176-187. <https://doi.org/10.4236/ape.2019.93012>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Hegland trykkeri A/S.
- Walton-Fisette, J. L. (2016). *Exploring Social Identities and Social Inequalities in Physical Education*. In *Pump It Up* (pp. 95-102). Brill.  
[https://doi.org/10.1163/9789463006125\\_019](https://doi.org/10.1163/9789463006125_019)
- Westlie, K., & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M., & Seippel, Ø. N. (2019). Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19-41. Retrieved May 16, 2024, from <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>



# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
645063	Automatisk	03.05.2024

## Tittel

Inklusjon i kroppsøving

## Behandlingsansvarlig institusjon

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

## Prosjektansvarlig

Anna Rapp

## Prosjektperiode

01.10.2020 - 31.12.2024

## Kategorier personopplysninger

Alminnelige

## Lovlig grunnlag

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

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

## Grunnlag for automatisk vurdering

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

er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse

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

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

### **Informasjonssikkerhet**

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



## **Vedlegg 2, Samtykkeskjema for deltakelse i gruppeintervju**

Dette er et spørsmål om du ønsker å delta som respondent i gruppeintervju til et Masterprosjekt.

### **Formål**

Formålet med oppgaven er å undersøke hva som er sentrale ting i opplevelsen av inkludering i kroppsøving. Det er den enkelte ungdoms opplevelse som er i fokus, og hensikten er å lære mer om hva som kan påvirke inkludering i kroppsøving.

### **Problemstilling**

*«Hva fremstår som sentralt (viktig) i opplevelsen av inkludering i kroppsøving, sett fra videregåendeelevers perspektiv?»*

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta innebærer det deltakelse i et anonymt intervju, hvor innholdet vil benyttes i besvarelsen av problemstillingen. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din opplevelse av inkludering i kroppsøving

Veilederen vil få innsyn i intervjuets innhold, men informasjonene vil være anonymisert og kan ikke føre til identifikasjon av deg.

### **Det er frivillig å delta**

Deltakelse i intervjuet er helt frivillig. Dersom du ønsker å delta kan du når som helst trekke samtykket ditt uten grunn. I et slikt tilfelle vil all informasjon og personopplysninger slettes umiddelbart.

### **Personvern – Oppbevaring av opplysninger**

Intervjuets innhold og oppgaven som helhet vil være anonymisert. Personopplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Notater og opptak fra intervjuet oppbevares utilgjengelig for andre. Dersom det kommer frem personopplysninger i intervju vil disse bli kodet slik at de kun kan gjenkjennes av meg. Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hva skjer med opplysningene etter endt prosjekt?**

Notatene fra intervjuet makuleres og opptak slettes etter at oppgaven er levert og godkjent. Oppgaven skal leveres rundt februar/mars 2024.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Dersom du har spørsmål til oppgaven eller ønsker ytterligere informasjon kan du kontakte meg på: Henrik Rapp, +47 413 68 130 eller [carra@trondelagfylke.no](mailto:carra@trondelagfylke.no)

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og fått anledning til å stille spørsmål.

**Jeg samtykker til:**

Å delta som respondent i et gruppeintervju. Jeg samtykker til at mine svar kan oppbevares og behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

Dato

Sted

Signatur av prosjektdeltaker

### **Vedlegg 3, Intervjuguide for fokusgruppediskusjoner**

**Problemstilling:** Hva fremstår som sentralt (viktig) i opplevelsen av inkludering i kroppsøving, sett fra videregåendeelevers perspektiv?

#### **Intervjuguide for fokusgruppediskusjoner**

##### **Generell info**

Informasjon om min master og hensikten med denne gruppeintervju.

Informasjon at det som sies i denne diskusjonen skal ikke diskuteres etterpå med andre.

Informasjon om at det er deres opplevelser og det er deres kunnskap som er viktig (dere er ekspertene her). Beskriv gjerne situasjoner.

Jeg håper at alle kan tale fritt og være delaktig i diskusjonene, det er ikke meg som dere skal diskutere med.

Jeg kommer være en mer passiv person og kun lede diskusjonen videre og eventuelt delegere ordet hvis det trengs.

##### **Diskusjonsspørsmål**

Intro start: Mange mener at inkludering er viktig for alle individer i samfunnet og på skolen. I dette intervjuet ønsker jeg at dere elever deler deres opplevelse av hva som er viktig når det gjelder inkludering i kroppsøving. Alle mennesker føler noen gang på å være inkludert eller ekskludert og vi ser og kjenner alle sammen andre mennesker som har opplevd ekskludering. Når vi snakker om tematikken inkludering i kroppsøving, kan dere snakke fritt. Dere kan bruke eksempler fra dere selv dersom dere ønsker, fra hele skolegangen, eller snakke generelt om deres tanker kring temaet.

##### **Generelt om inkludering og kroppsøving**

1. Det er mye snakk om inkludering i samfunnet og i skolen, hva tenker dere at inkludering er? (alle komme til tale)
- 1b. Hva mener dere kan være utfordring om inkludering ikke er tilstede? (fra samfunnet, i skolen, i kroppsøving)
- 1c. Noen elever føler seg inkludert og noen føler seg ikke inkludert i kroppsøving, hvorfor tror dere det er slik? (god, kunnskapsrik, ulike erfaringer, kropp, kommunikasjon, grupper, holdninger og utstyr).

##### **Fysiske aktiviteter og inkludering**

2. I kroppsøving gjennomføres ulike aktiviteter hva tenker dere rundt ulike aktiviteters betydning av inkludering, er noen aktiviteter mer eller evt. mindre inkluderende enn andre?
- 2b. Hva tenker dere om at noen føler seg mest inkludert i fellesaktiviteter og noen i individuelle aktiviteter, er noen aktiviteter mer eller mindre inkluderende (eksempelvis lagidrett/gruppeaktivitet kontra en individuell idrett)?

2c. I kroppsøving kan noen aktiviteter være mer lekorientert, mens andre aktiviteter retter seg mot idretter og har tydelige regler, er teknikkorienterte og kanskje konkurranseorienterte. Reflekter rundt hvilken betydning ulike aktiviteter kan ha for inkludering i kroppsøving.

### **Deltakelse og inkludering**

3. Noen mener at en elevs aktivitetsnivå viser hvorvidt noen er inkludert eller ekskludert, hva mener dere om denne påstand?

3b. Har graden av deltakelse i aktivitetene betydning for opplevelsen av inkludering? På hvilken måte?

3c. Hvem sitt ansvar er det å skape inkludering/deltakelse i kroppsøving? På hvilken måte?

### **Sosial inkludering**

4. I kroppsøving er det mange ting som ikke har med aktiviteter å gjøre eksempelvis hvilken type av gymklær man har. Hvilken betydning kan dette ha for inkludering?

Fins det er andre ting (som ikke har med aktiviteter å gjøre) som har betydning for inkludering? (garderobe, forventninger, teoretiske timer, transport til kroppsøving og til andre arenaer, utstyr, kommunikasjon og annerkjennelse).

4b. Tror dere at måten vi kommuniserer med hverandre på i kroppsøving kan påvirke inkludering? (ordbruk, kommunikasjon og kroppsspråk). Hva er det som gjør at vi eventuelt kommuniserer hverandre på forskjellige måter innen kroppsøving?

4c. Kan man bli mer inkludert i aktivitetene om man er mer sosialt inkludert og kan man bli mer sosialt inkludert om man er mer inkludert i aktivitetene? Vems ansvar er det å skape slik inkludering i kroppsøving? På hvilken måte?

### **Avslutning**

5b. Er det noe som dere vil komplettere på slutten, noe som dere har kommet på underveis eller ikke har fått sagt tidligere.

Tusen takk for at du medvirket med dine tanker!

