

Elin Bjørnås Asbøll

“Det er avhengig av at vi setter oss inn i ting, at vi har kunnskap, at vi vil tilrettelegge”

En kvalitativ studie av læreres perspektiver på inkludering av elever med utviklingshemming i kroppsøving

Masteroppgave i funksjonshemming og samfunn

Veileder: Heidi Pedersen

Mai 2024

Elin Bjørnås Asbøll

“Det er avhengig av at vi setter oss inn i ting, at vi har kunnskap, at vi vil tilrettelegge”

En kvalitativ studie av læreres perspektiver på inkludering av elever med utviklingshemming i kroppsøving

Masteroppgave i funksjonshemming og samfunn
Veileder: Heidi Pedersen
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med studien er å belyse lærernes perspektiver på inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving, og hvilke faktorer som fremmer og hemmer inkludering i kroppsøving.

Studien har et kvalitativt design, og datamaterialet ble innhentet ved hjelp av kvalitative intervju av fire lærere. Datamaterialet ble analysert i henhold til en stegvis-deduktiv-induktiv metode (SDI-metoden).

Studien viser at inkluderende undervisning er en viktig verdi for lærerne i kroppsøvingsfaget. Inkludering blir forstått som at alle skal få være en del av fellesskapet, og at alle skal få mulighet til å delta ut ifra sine egne forutsetninger. Studien viser også at det å oppnå full inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøvingsfaget er en utfordring. Dette både på bakgrunn av rammene som ligger rundt faget, men også på grunn av et stort spenn av ulike ferdigheter og mange ulike behov hos elevene med utviklingshemming.

Studien fant også at mangel på ressurser, som tid, økonomi og ansatte ses på som hemmende faktorer i inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Et godt klassemiljø, med medelever som inkluderer elever med utviklingshemming ble sett på som fremmende faktorer. Andre fremmende faktorer var god planlegging, valg av aktivitet og at læreren hadde tilstrekkelig kunnskap om den utviklingshemmede eleven.

Bruk av assistent i kroppsøvingsfaget har i denne studien vist seg å være både en fremmende og en hemmende faktor. De personlige egenskapene til assistenten samt samspeillet mellom assistent og lærer viser seg å være avgjørende for om bruk av assistent er en fremmende eller hemmende faktor i inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving.

Abstract

The purpose of the study is to draw attention to teachers' perspectives on the inclusion of pupils with learning disabilities in physical education, and which factors contribute to and which factors are hindering inclusion in physical education.

The study has a qualitative research design, and the data is obtained from qualitative interviews with four teachers. The data was analysed using a step-deductive-inductive method (SDI).

This study found that inclusive teaching is an important value for teachers in physical education. Inclusion is understood as ensuring that everyone can be a part of the class community and have the opportunity to participate according to their own abilities. However, the study also found that achieving full inclusion of pupils with intellectual disabilities in physical education is a challenge. This is due to both the way the subject is structured, and the fact that pupils with intellectual disabilities have a wide range of skills and many different needs.

The study also found that lack of resources, such as lack of time, lack of money, and a lack of staff was seen as inhibiting factors in the inclusion of student with learning disabilities. A positive classroom environment, with classmates who include pupils with learning disabilities was seen as a promoting factor. Other promoting factors included good planning by the teachers, as well as the teacher's sufficient knowledge of the pupils with learning disabilities and knowledge on how to adjust the activity to fit the pupils needs.

The use of an assistant in physical education has in this study been shown to be both a promoting and an inhibiting factor. The character traits of the assistant and the way the teacher and the assistant interact has shown to be crucial in whether the use of an assistant is a promoting or an inhibiting factor for inclusion in physical education.

Forord

Jeg vil starte med å si at dette har vært to lærerike, utfordrende, og spennende år som jeg aldri ville vært foruten. Denne masteroppgaven representerer slutten på disse to årene, og jeg gleder meg til å ta fatt på nye utfordringer.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har bidratt til at jeg har fullført denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine informanter for å ha tatt dere tid til å dele deres refleksjoner rundt et viktig tema med meg. Det setter jeg ufattelig stor pris på.

Videre vil jeg takke min veileder Heidi Pedersen, for grundige tilbakemeldinger og gode råd gjennom en krevende prosess.

Takk til foreldrene mine for lesing av korrektur, og for all støtte gjennom studietiden.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter Ane, Malin, Signe, og Kristine. Masteren hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for alle faglige diskusjoner, men ikke minst takk for alt det morsomme jeg har fått lov til å oppleve sammen med dere.

Trondheim, mai 2024

Elin Bjørnås Asbøll

Innhold

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.2 Begrepsavklaring.....	3
1.2.1 Utviklingshemming – et samlebegrep for begrensninger i evne og funksjonsnivå ...	3
1.2.2 Inkludering som fremgangsmåte for å tilpasse miljøet rundt utviklingshemmede barn	4
1.2.3 Kroppsøving.....	5
1.2.4 Tilpasset fysisk aktivitet.....	6
1.2.5 Ulike former for undervisning	7
Kapittel 2: Historisk og juridisk bakgrunn for inkludering av utviklingshemmede elever i skolen	9
2.1 Historikk om utviklingshemming.....	9
2.2 Opplæringsloven.....	12
2.3 FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ...	13
2.4 Barnekonvensjonen	13
2.5 Salamancaerklæringen.....	14
2.6 Likestillings og diskrimineringsloven	14
2.7 Politiske mål om deltakelse	15
Kapittel 3: Teoretisk referanseramme	17
3.1 Ulike syn på funksjonshemming	17
3.2 Prinsipper for inkludering og deltakelse i opplæring	20
3.3 Hva forskning til nå viser om inkludering av funksjonshemmede/utviklingshemmede barn i skolen og i idrett/fysisk aktivitet	23
3.3.1 Litteratursøk	23
3.3.2 Undervisning for funksjonshemmede barn	25
3.3.3 Utviklingshemming og idrett	25
3.3.4 Elever med utviklingshemming i kroppsøving	26
3.3.5 Lærerstudenter	26
3.3.6 Lærerne sine holdninger til inklusjon	27
3.3.7 Opplevelser av fysisk aktivitet.....	28
3.3.8 Kroppsøving.....	28
3.3.9 Opplevelse av deltakelse i skolen	29
3.4 Oppsummering	30
Kapittel 4: Metode.....	31
4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	31

4.1.1 Sosialkonstruksjonisme.....	32
4.1.2 Fenomenologi	33
4.2 Kvalitativ metode	34
4.3 Rekruttering	36
4.4 Utvalg	37
4.5 Intervjuguiden.....	38
4.6 Gjennomføringen av intervju.....	39
4.7 Innhenting av datamaterialet	40
4.8 Analyse	40
4.8.1 Stegvis – deduktiv – induktiv metode.....	42
4.8.2 Utvalgstest.....	42
4.8.3 Datatest	44
4.8.4 Kodetest	44
4.8.5 Konsepttest.....	46
4.9 Forskningsetiske refleksjoner	46
4.9.1 Etske refleksjoner rundt forskerrollen	47
4.10 Refleksjon over oppgavens kvalitet.....	47
Kapittel 5: Resultat/diskusjon	51
5.1 Læreren sin evne til å planlegge, skape forutsigbarhet og tilrettelegge underveis	51
5.2 Miljøarbeidere og assistenter sin rolle i inkluderingen.....	58
5.3 Ønske om mer kunnskap	63
5.4 Rammefaktorer som påvirker inkluderingen	66
5.5 Den utviklingshemmede eleven sine forutsetninger i undervisningen.....	71
5.6 Klassen som del av elevens sosiale omgivelser.....	75
5.6.1 Erfaringer blant lærerne som har ordinær undervisning	75
5.6.2 Erfaringer blant lærerne i tilpasset opplæring.....	80
Kapittel 6: Avsluttende refleksjoner	83
6.1 Konklusjon og veien videre	85
Referanseliste	87
Vedlegg.....	94

Kapittel 1: Innledning

Temaet i denne oppgaven er utviklingshemming og kroppsøving. Jeg ønsker med denne oppgaven å se på lærernes perspektiv knyttet til inkludering av elever med utviklingshemming i kroppsøvingfaget. Jeg skal i dette kapitlet først gjøre rede for bakgrunnen for oppgaven og tema. På bakgrunn av dette utformer jeg min problemstilling. Etter problemstilling kommer sentrale begreper brukt i oppgaven.

En inkluderende skole hvor alle elever skal oppleve at de er en naturlig del av fellesskapet er en politisk målsetning innen utdanning (Meld St. 8 (2022-20223), s. 73). Men ifølge utvalget bak utredningen *på høy tid* (2023) så sikrer ikke skolesystemet i dag at funksjonshemmede elever har reell likestilling og medvirkning i skolehverdagen. (NOU 2023: 13, s. 10-11). Tidligere utredninger har vist at skolen i liten grad er tilrettelagt for utviklingshemmede elever, og disse elevene mottar et dårligere utdanningstilbud enn andre elever (NOU 2016: 17, s. 17).

I forskning om kroppsøving har det blitt gjort flere studier som har fokusert på elever med fysiske funksjonshemminger eller synshemminger (Bredahl 2013; Svendby 2013). Svendby (2013) fant flere ekskluderende praksiser når det kommer til elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og at disse praksisene ble tatt-for-gitt som «naturlig» og aksepterte «løsninger» (Svendby, 2013, s. 22) En studie fra 2019 som så spesifikt på elever med utviklingshemming i kroppsøvingfaget fant at elevene stort sett hadde positive erfaringer med faget, det å bli sett og få støtte fra læreren ble trukket fram som noe som hadde stor betydning for at elevene med utviklingshemming skulle delta i kroppsøvingen (Diagranes & Standal, 2019, s. 51 og 61)

Elever med utviklingshemming er en stor og variert gruppe mennesker, som har ulike behov (Helsedirektoratet, u.å., s. 14). Det kan derfor variere hvilken tilrettelegging elever med utviklingshemming trenger, og dette krever kunnskap blant lærerne som skal tilrettelegge. Utfordringene i å tilrettelegge for fysisk aktivitet er blant annet at hva slags tilrettelegging som er nødvendig kan variere fra deltaker til deltaker, aktivitet til aktivitet og arena til arena. Kunnskap om den enkelte eleven, aktiviteten, og de nødvendige tilpasningene er viktig for at man skal kunne gjøre de riktige tilpasningene (Bergkvist et al., 2020, s. 115 og 130). Forskning har imidlertid vist at lærere følte seg inkompetente når det kom til elever med

funksjonsnedsettelse. På bakgrunn av dette, samt på grunn av ressursmangel, så de på det normative målet om inklusjon som noe som var umulig å oppnå (Rekaa et al., 2019, s. 46-47, og 51).

Interessen min for å se på inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving er todelt. For det første har jeg selv en stor interesse for fysisk aktivitet og trening, og det ble derfor naturlig for meg å ønske å se på et fag som omhandlet fysisk aktivitet. For det andre er det ekstra interessant å se på kroppsøving da det skiller seg fra andre fag. Man sitter ikke på sin egen pult i klasserommet, men man er ofte i en gymsal eller ute. Kroppsøving utføres altså oftest i åpne rom. Elevene blir derfor mer synlig for sine klassekamerater i kroppsøving, deres kropper og ferdigheter blir vist fram (Standal, 2021, s. 18). Grue (2001) poengterer at kroppsøving kanskje ikke er det verste faget å miste kunnskapsmessig på skolen, men at det er et sentralt fag når det kommer til de sosiale sidene ved skoletilværelsen (Grue, 2001, s.73). Dette stemmer også overens med annen forskning hvor informantene med fysiske funksjonsnedsettelse som hadde dårlige opplevelser med kroppsøving, ikke var så opptatt av den fysiske treningen de hadde mistet med å ikke være med i kroppsøving, men mer opptatt av alt det sosiale som de gikk glipp av (Bredahl, 2013, s. 48).

For at elever med utviklingshemming skal få en god og inkluderende opplæring er det et behov for lærere med god og rett kompetanse til å sikre dette (Meld St:8, (2022-2023) s. 81). En god lærer kan være en viktig ressursperson for å legge til rette for fysisk aktivitet for alle elevene i kroppsøving (Bergkvist et al., 2020, s. 132) , og kanskje er det spesielt viktig for elever med utviklingshemming. I kroppsøving er det noen elever som faller innenfor faget og andre som faller utenfor, denne grensen er imidlertid ikke fastsatt, og hvem som faller innenfor og utenfor er avhengig av hvordan kroppsøving faget er organisert og praktisert (Standal, 2021, s. 18-19).

På bakgrunn av dette vil denne masteroppgaven se på fire lærere sine perspektiver knyttet til å inkludere utviklingshemmede elever i kroppsøving, og problemstillingen i denne studien er «hvilke perspektiver har lærere i kroppsøving rundt å planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimer med utviklingshemmede elever? Hvilke faktorer tenker de hemmer/fremmer inkludering i kroppsøving?».

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Utviklingshemming – et samlebegrep for begrensninger i evne og funksjonsnivå

I Norge bruker vi Verdens Helseorganisasjon (WHO) sitt diagnostiske kodeverk, *den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD)*, for å sette diagnosen utviklingshemming (Helsedirektoratet, u.å, s.14). ICD definerer psykisk utviklingshemming slik:

Tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå som særlig kjennetegnes av svekkende ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske eller somatiske lidelser. (10.utg: ICD-10: Verdens helseorganisasjon, s.139)

Utviklingshemming er som man ser i definisjonen ovenfor en samlebetegnelse, og beskriver en stor og variert gruppe med mennesker med svært ulike behov. Hvis vi likevel ser på hvilke kriterier som må ligge til grunn ved bruk av ICD, så innebærer dette at man må ha en IQ på under 70, vesentlige avvik i dagliglivets ferdigheter, og at tilstanden har oppstått i løpet av utviklingsperioden (fram til 18 år). Vi har også ulike grader av utviklingshemming, lett, moderat, alvorlig, og dyp grad. Ved lett utviklingshemming er det vanlig å ha lærevansker i skolen, men mange vil som voksen være i stand til å arbeide og ha gode sosiale relasjoner. For de fleste med lett utviklingshemming vil det være nødvendig med noe tilrettelegging og tilpassing av dagliglivets aktiviteter. Mennesker med moderat utviklingshemming kan ved tilpasset opplæring til dels sørge for seg selv, kommunisere og utvikle noen selvhjelpsferdigheter. Mye støtte i det daglige vil som voksen være nødvendig. Ved alvorlig utviklingshemming har man store forståelsesvansker og redusert evne til kommunikasjon, man vil vanligvis ha et kontinuerlig omsorgsbehov. Dyp psykisk utviklingshemming vil ha alvorlige begrensninger når det gjelder egenomsorg, kommunikasjon og bevegelighet fra spedbarnsalder og livet ut (Helsedirektoratet, u.å., s. 14-15).

I ICD betegnes utviklingshemming som psykisk utviklingshemming. I denne oppgaven vil begrepet utviklingshemming blir brukt. Det er ikke i denne oppgaven lagt inn noen kriterier for hvilken type utviklingshemming lærerne må ha hatt erfaring med å jobbe med.

1.2.2 Inkludering som fremgangsmåte for å tilpasse miljøet rundt utviklingshemmede barn

Integrering har vært et vanlig begrep å bruke i skolen, og man kan skille mellom fysisk og psykisk integrering. Vi bruker ordet fysisk integrering i skolesammenheng når barn, for eksempel barn med utviklingshemming, får opplæring på samme sted og skole som alle andre barn (Naku, 2019). Dette vil si at barn i spesialskoler ikke er integrerte, mens barn i vanlige skoler er det (Wendelborg & Paulsen, 2019, s. 60). Sosial integrering blir brukt hvis det er relativt hyppig kontakt mellom barn med og uten utviklingshemming eller andre funksjonsnedsettelse (Naku, 2019).

Bruken av begrepet integrering har fått kritikk for å fokusere på individer med særskilte behov, og derfor har inkludering i stor grad erstattet integreringsbegrepet i skolen (Wendelborg & Paulsen, 2019, s. 60-61). Ifølge Wendelborg og Paulsen (2019) har inkludering og integrering opprinnelig likt innhold, men «inkludering representerer et perspektivskifte fra individets særskilte behov til skolens evne til å tilpasse seg alle barn» (Wendelborg & Paulsen, 2019, s. 60-61).

Begrepet inkludering ble introdusert i den norske skolen i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) (Faldet mfl., 2022, s. 173). Dette var inspirert av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, Sitert i Faldet mfl., 2022, s. 173). Salamancaerklæringen slår fast at det er skolen som skal tilpasse seg elevene, og ikke omvendt. Ifølge Salamancaerklæringen er et fundamentalt prinsipp i en inkluderende skole at alle barn skal lære sammen (UNESCO, 1994, s. 6-7 og s. 11).

Den kan være vanskelig å få tak på hva inkludering egentlig betyr, og det finnes mange ulike forståelser og definisjoner av begrepet. Tøssebro (2019) vil advare mot å tro at det finnes noen «korrekt» forståelse av inkludering (Tøssebro, 2019, s.24). Når det kommer til skolen betyr inkludering i skolen ifølge Utdanningsdirektoratet at “alle elever skal ha tilhørighet til en klasse, og ta del i fellesskapet” (Utdanningsdirektoratet, 2022). I læreplanene L97, LK06, og LK20 blir også fellesskap sett på som en forutsetning for inkludering, samt at likeverd, mangfold, tilhørighet, og deltakelse er ord som blir knyttet til inkluderingen (Faldet mfl., 2022, s. 180-181). Jeg ønsker i min oppgave å se på hva lærerne selv legger i inkludering, og da med et spesielt fokus på inkludering av elever med utviklingshemming i kroppøvningsfaget.

1.2.3 Kroppsøving

Kroppsøving har vært et fag i norsk skole siden 1889, faget ble da kalt gymnastikk. Faget var til å begynne med knyttet opp mot militæret, i tillegg til at det var et ønske om å danne og disiplinere elevene. I 1939 ble gymnastikk omdøpt til kroppsøving. Faget ble nå mer omfattende enn tidligere, da det blant annet ble puttet inn flere aktiviteter enn før i faget, og faget skulle gi elevene teoretisk kunnskap om kroppen. I perioden 1925 til 1960 ble fagets målsetning endret fra karakterdannelse til helseoppdragelse. Fysiologien, anatomien, og biologien fikk en viktigere rolle i faget. Idrettsøvelser fikk også en større plass i faget (Augestad, 2003, s. 9, 61-62, og s. 152-153).

Siden 1960 har kroppsøvingsfaget naturligvis gjennomgått flere endringer.

Dagens læreplan (KR001-05) i kroppsøving ble lansert i 2019, delvis innført fra august 2020, og tatt i bruk på alle trin i skolen fra og med skoleåret 2022/2023 (Ellefsen et al., 2022, s.9)

I KR001-05 beskrives kroppsøving som et fag som er «sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Kroppsøving skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Kjerneelementene i kroppsøving er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Inkludering nevnes ikke som et spesifikt tema innenfor læreplanen. Men innenfor kjerneelementet deltakelse og samspill står det:

Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling, og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning, og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2-3)

I artikkelen «hva er nytt i kroppsøving?» påpeker Utdanningsdirektoratet (2019) blant annet at det er et skifte i faget til et mindre idrettsrettet fag, men at på samme tid er idrettsperspektivet fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Læreplanen vektlegger også ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) ulike bevegelsesaktiviteter, lek, og øving i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

1.2.4 Tilpasset fysisk aktivitet

Tilpasset fysisk aktivitet (TFA) er «kunnskap om hvordan tilrettelegging bør skje for at alle, også personer med funksjonsnedsettelse, skal oppleve aktivitetsglede ved utførelse av ulike former for fysisk aktivitet» (Bergkvist et al., 2020, s. 114)

Innlæring og forbedring av ferdigheter er sentrale mål i TFA. For at personer med funksjonsnedsettelse skal nå disse målene er det viktig med tilpasninger. Utfordringen ligger i at hvilken tilrettelegging som er nødvendig kan variere fra deltaker til deltaker, aktivitet til aktivitet, og arena til arena. Det er aktiviteten, miljøet, og konteksten som skal tilpasses den enkelte, og ikke motsatt. Å endre på størrelse på området, balltype, eller gjøre aktiviteten med ekstra utstyr er eksempler på hvordan en person kanskje kan delta i aktiviteten uten at de personlige forutsetningene endres (Bergkvist et al., 2020, s.115).

TFA foregår i ulike miljø og kontekster, og ofte i samspill mellom fysisk aktivitet, deltaker og ressursperson (Berkvist et al., 2020, s.116).

Deltakeren er i skolesammenheng eleven, og som elev forventes det at man forholder seg til lærere, eventuelt assistenter, og medelever. Både fysiske, psykiske og sosiale faktorer er med å påvirke deltakeren i fysisk aktivitet, men hva som påvirkes og i hvilken grad varierer fra person til person, og ut ifra konteksten (Bergkvist et al., 2020, s. 125 og s, 127)

Eleven kan ha behov for en eller flere ressurspersoner for undervisning, tilpassing, tilrettelegging, praktisk hjelp, eller noen ganger for motivasjon. En god lærer kan være en viktig ressursperson. Ved å være rollemodeller, å inspirere og motivere kan også medelever være viktige ressurspersoner. Kunnskap om det enkelte barn, aktiviteten, og de nødvendige tilpasningene er både viktig for at ressurspersonen skal kunne legge til rette, men også for at man skal kunne stille krav til innsats og ferdighet hos deltakeren. I praksis finnes det få begrensninger for hvordan man kan tilpasse en aktivitet, begrensningene ligger mer i kreativitet og fantasi, og man bør derfor ha god kjennskap til aktiviteten (Bergkvist et al., 2020, s. 128, 130, og 132).

For å tilpasse fysisk aktivitet i kroppsøving er det først og fremst viktig at læreren (ressurspersonen) har kunnskap om og erfaring med aktiviteten generelt. Læreren må også ha kjennskap til eleven som hen skal tilpasse for (Bergkvist et al., 2020, s. 134).

1.2.5 Ulike former for undervisning

Ifølge Wendelborg (2019) er det store variasjoner i hvordan undervisningen for funksjonshemmede barn blir organisert i Norge (Wendelborg, 2019, s. 38). Elever kan motta opplæring i vanlig klasse uten ekstra støtte, eller de kan motta opplæring i vanlig klasse, men tas ut for særskilte tilrettelagte tilbud i tillegg til støtte i klassen. Å være delvis i vanlig skole, men motta opplæringen hovedsakelig i spesialklasse, eller å motta opplæring i spesialklasse er også et mulig tilbud. Dette er bare noen eksempler. Siden det de siste tiårene har skjedd en desentralisering av makt fra staten til kommunene og den enkelte skolen, er elevene sitt undervisningstilbud i stor grad opp til hver enkelt skole (Wendelborg, 2019, s. 38-39).

Det er vanlig at utviklingshemmede barn er i vanlig barnehage, men dette endrer seg i overgangen fra barnehage til barneskolen. Tidspunktet hvor flest utviklingshemmede barn skiller lag med andre barn er ved overgangen fra et skoleslag til et annet. I videregående opplæring er de aller fleste utviklingshemmede utenfor vanlige klasser (Wendelborg, 2019, s. 43).

Når det kommer til videregående opplæring har elever med utviklingshemming rett til å velge utdanningsprogram på lik linje med andre elever, men det finnes også alternative opplæringstilbud som er særskilt tilrettelagt for elever med utviklingshemming. En rapport fra samfunnsforskning om overgangen fra skole til arbeidsliv for elever med utviklingshemming estimerte at det vanligste organiseringstilbudet til elever med utviklingshemming i videregående opplæring er en kombinasjon av arbeidslivstrening, ADL (hverdagslivstrening) og opplæring i basisferdigheter i fellesfag. Elevene med utviklingshemming får ifølge rapporten i stor grad sin opplæring i særskilte tilrettelagte tilbud og har individuelle opplæringsplaner og målsetninger for utdanningen (Wendelborg et al., 2017, s. 71, 77, og s. 87-88).

Kapittel 2: Historisk og juridisk bakgrunn for inkludering av utviklingshemmede elever i skolen

Jeg skal i dette kapitlet gjøre rede for den historiske og juridiske bakgrunnen for temaet i masteroppgaven. Kapitlet tar først for seg historikk om hvordan omsorgen for utviklingshemmede har vært. Kapitlet beskriver også relevante lovverk og konvensjoner som Opplæringsloven, FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), likestillings- og diskrimineringsloven, barnekonvensjonen, Salamancaerklæringen og politiske mål om deltakelse.

2.1 Historikk om utviklingshemming

Tøssebro (1992) deler institusjonsomsorgen for utviklingshemmede inn i tre faser, utbyggingsfasen, utbedringsfasen, og avviklingsfasen. Utbyggingsfasen beskriver han som perioden da institusjonsomsorgen ble utbygd, utbedringsfasen som perioden da institusjonene ble bedre, og avviklingsfasen som perioden for nedbygging av institusjonsbasert omsorg (Tøssebro, 1992, s. 45).

Institusjonsomsorgen for utviklingshemmede ble etablert i Norge rundt 1949, og dette blir sett på som starten på utbyggingsfasen. Det var fra 1949 en vekst i antall institusjoner og antallet utviklingshemmede under omsorg. I starten var institusjonene avhengig av private veldedige organisasjoner. Driften av institusjonene ble så fylkeskommunene sitt ansvar. Institusjonsomsorgen går fra en utbyggingsfase over til en utbedringsfase fra slutten av 60-tallet, omtrent samtidig med dette får det som fram til nå har blitt kalt åndsvakeomsorgen et nytt navn som er helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU) (Tøssebro, 1992, s. 48-50).

Hovedvekten i denne perioden er på forbedringer. I dette legges blant annet at avdelingene bør ha færre beboere, og gjøres mer hjemlige. I denne perioden ser man også tegn til avviklingsfasen, støttetiltak til foreldre slik at utviklingshemmede barn skal kunne bli boende hjemme er blant annet noe som blir snakket om (Tøssebro, 1992, s. 51-52).

Særomsorgen for psykisk utviklingshemmede blir avviklet i Norge 1. januar 1991. Dette betydde at ansvaret for tiltak og tjenester for utviklingshemmede ble overført fra fylkeskommunene til kommunene. Dette blir omtalt som HVPU-reformen (Tøssebro, 1992, s. 12).

Bakgrunnen for HVPU-reformen var en utredning fra Lossius-utvalget, som skulle gjennomgå og vurdere helsevernet for psykisk utviklingshemmede (NOU 1985: 34, sitert i Tøssebro, 1992, s. 14) Utvalget foreslo at HVPU skulle avvikles, argumentene for dette var blant annet at levekårene i HVPU var for dårlige (Tøssebro, 1992, s. 14).

En avvikling av institusjonsomsorgen for utviklingshemmede var målet med HVPU-reformen, som bygde på normaliseringsprinsippet. Med det menes at utviklingshemmede skulle ha anledning til å leve et liv så nært opp til det «normale» som mulig. Tjenestene skulle nå utformes med utgangspunktet i den enkeltes behov, og gis i lokalmiljøet (St. Meld. 40 (2002-2003), s. 118).

Institusjonsomsorgen ble som sagt etablert rundt 1949, men utviklingen av egen omsorg for utviklingshemmede i Norge startet i 1870 med skoleverket. Ettermiddagsskoler for «aandeligt abnorme Børn» ble opprettet i de tre store byene, og det ble gjennom Abnormskoleloven i 1881 innført skoleplikt for døve, blinde og åndssvake. Kristelig og borgerlig opplysning eller forberedelse til konfirmasjon og arbeid var formålet med dette systemet (Tøssebro, 1992, s. 47-48). Abnormskoleloven hadde en segresjonsparagraf, som førte til at loven gjaldt bare for noen av dem som falt ut av den ordinære folkeskolen (Wendelborg, 2019, s. 36). De som på den tiden ble kalt sinker, og som i dagens språkbruk er utviklingshemmet i moderat til dyp grad hadde ikke en plass i dette systemet (Tøssebro, 1992, s. 47-48)

På slutten av 1800-tallet ble en felles, gratis skole, med felles innhold for alle barn uansett bakgrunn, altså en enhetsskole, en politisk kampsak (Markussen, 2007, s. 10 og 11).

Enhetsskolen var likevel ikke en skole for alle, da et segregert parallellskolesystem ble opprettet samtidig, noe som gjorde det mulig å ekskludere elever fra det ordinære utdanningssystemet (Markussen, 2007, s. 9). Lov om folkeskolen på landet av 1889 hadde en egen segregasjonsparagraf (§10), denne paragrafen gjaldt de som ikke passet inn i folkeskolen. Dette var de som av kroppslige eller åndelige grunner ikke kunne følge med, de som hadde smittsomme sykdommer eller annet som kunne være skadelig for de andre

skolebarna, og de som hadde slett atferd og som dermed kunne utsette de andre for skadelig påvirkning (Haug, 1999, s. 32-33).

En organisering av undervisningen hvor en har et klart skille i undervisningen for «vanlige» barn og barn med særskilte behov kalles for «to-spor-modell», mens en organisering hvor man forsøker å ha minst mulig segregering i undervisning av «vanlige» barn og «barn med særskilte behov» er en «ett-spor-modell». I Norge gikk vi fra en «to-spor-modell» til en «ett-spor-modell» i 1975, da vi fikk en felles skolelov der spesialskoleloven ble innlemmet i den ordinære grunnskoleloven (Ot-prp nr 64, 1973-74, sitert i Wendelborg, 2019, s. 36).

Blom-utvalget ble oppnevnt i 1969 og hadde som mandat å samordne lovverket slik at det ikke var separate lovverk for elever i grunnskolen og elever med funksjonshemming. Blom-utvalget gjorde at det ble gjort endringer i grunnskoleloven, og spesialskoleloven falt bort i januar 1976. Det var derimot først ved en endring i grunnskoleloven med virkning fra 1988 at det ble presisert at alle barn så langt det er mulig skal få gå på den skolen de geografisk hører til (Wendelborg, 2019, s. 37), som fortsatt er gjeldende politikk idag.

Dette underkapitlet har hatt som formål å sette den historiske konteksten til denne oppgaven. Den har vist hvordan institusjonsomsorgen for utviklingshemmede kan beskrives gjennom tre faser, utbyggingsfasen, utbedringsfaen, og avviklingsfasen. En avvikling av institusjonsomsorgen for utviklingshemmede hadde som mål at utviklingshemmede skulle leve et så «normalt» liv som mulig. I en skolesammenheng betyr dette at alle barn så langt det er mulig skal gå på den skolen de geografisk hører til.

Temaet til denne oppgaven innebærer inkludering både i “vanlig klasse”, altså en klasse hvor flesteparten av elevene er funksjonsfriske, men også i spesialklasse eller tilrettelagt klasse, hvor de fleste av elevene vil trenge en form for tilpasning. Forskning har ikke klart å gi noen klare konklusjoner om hva som gir best utbytte av organiseringen av opplæringstilbudet til barn med særskilte behov (Wendelborg, 2019, s.49). Denne oppgaven har heller ikke til hensikt å belyse hva som vil være best for elever med utviklingshemming, men heller se på hvilke perspektiver lærere har rundt inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Skolen skal jobbe med inkludering av alle elever og dette innebærer inkludering av elever med og uten funksjonsnedsettelse. Inkludering er et overordnet mål uavhengig av klassesammensetning, og må også jobbes med i spesialklasser.

Det neste underkapitlet vil ha som formål å gjøre rede for det juridiske grunnlaget for undervisningen av utviklingshemmede elever.

2.2 Opplæringsloven

Rettigheter og plikter forbundet med skolegang i Norge står i opplæringsloven. Det er ingen egen paragraf i opplæringsloven som spesifikt nevner inkludering, men det er noen paragrafer som kan tolkes dit hen at det gjelder retten til å være inkludert (Hølland, 2021 s. 40). Dette gjelder blant annet § 8 og § 9.

Ifølge opplæringsloven § 8-1 har elever i grunnskolen rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller den skolen i nærmiljøet de tilhører. Videre sier opplæringsloven § 8-2 at de klassene eller basisgruppene som eleven deles inn i skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Elevene kan deles inn i andre grupper etter behov for deler av opplæringen, men til vanlig skal organiseringen ikke foregå etter faglig nivå, kjønn, eller etnisk tilhørighet. (Opplæringslova, 1998, § 8-1, og § 8-2).

Opplæringslovens § 9a omhandler elevene sitt skolemiljø. Her fastslås blant annet at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre gir paragrafen føringer for skolens arbeid for å hindre mobbing og ekskludering. «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering, og trakassering». Her nevnes også det fysiske miljøet på skolen, og det står blant annet at skolen skal innredes på en måte som tar hensyn til de elevene ved skolen som har funksjonshemminger (Opplæringsloven, 1998, §9a).

Rett til tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven § 1-3 som sier «Opplæringa skal tilpassast evnene og førestnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten». (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Denne paragrafen sier altså at opplæringen skal tilpasses de evnene og forutsetningene den enkelte eleven har.

Når skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen til eleven innenfor den ordinære undervisningen, skal skolen undersøke om eleven har rett til spesialundervisning (Hølland, 2021, s.42). Opplæringslovens kapittel 5 handler om spesialundervisning. Her slås det fast at elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

Opplæringsloven regulerer grunnskoleopplæringen i Norge, og gjelder for både grunnskolen og videregående skole. I tillegg er det ulike internasjonale konvensjoner og erklæringer som Norge har forpliktet seg til som også legger føringer for undervisnings- og skoletilbudet for barn med særskilte behov (NAKU, 2023). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter ble vedtatt i 1948, denne ble senere supplert med generelle menneskerettighetskonvensjoner. Alle FNs medlemstater er forpliktet til å følge denne. På grunn av at noen grupper ikke fikk oppfylt sine menneskerettigheter, blant annet på grunn av diskriminering, ble også ulike menneskerettighetskonvensjoner som gjelder enkelte grupper av diskriminerte utformet. Blant annet barnekonvensjonen og konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) (Prop .106 S (2011-2012) s.5- 6)

2.3 FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD)

FNs generalforsamling vedtok FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne i 2006, og konvensjonen trådte i kraft i 2008. Norge ratifiserte FN-konvensjonen i 2013 (Kultur og likestillingsdepartementet, 2024). Konvensjonens artikkel 24 omhandler utdanning. Artikkel 24 «forplikter partene til å sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer samt livslang læring for personer med nedsatt funksjonsevne». Videre sier den blant annet at man skal foreta rimelig tilrettelegging ut fra den enkeltes behov, og sikre nødvendig støtte innenfor det allmenne utdanningssystemet. (Prop. 106. S (2011-2012), s. 20).

2.4 Barnekonvensjonen

FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen) er en internasjonal avtale om barns rettigheter. Barnekonvensjonen ble gjeldende som norsk lov fra og med 2003 (Barne og familiedepartementet, 2022).

Artikkel 23 omhandler funksjonshemmede barn og sier blant annet at «et barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet».

(Barnekonvensjonen, 1989, s. 18). Artikkel 28 omhandler utdanning, og slår fast at barn har rett til utdanning (Barnekonvensjonen, 1989, s.22).

2.5 Salamancaerklæringen

Salamancaerklæringen ble til etter konferansen «World Conference, on special needs education: access and quality», som ble holdt i Spania i 1994. Her var 92 nasjoner og 25 organisasjoner med (The Salamanca statement, 1994). Norge er en av de 92 Nasjonene som signerer erklæringen. Erklæringen omhandler prinsipper for opplæringen av personer med særskilte behov (Naku, 2023).

Erklæringen sier blant annet at elever med funksjonsnedsettelse bør være en del av nærskolen, med det menes den skolen de ville ha vært på om de ikke hadde hatt en funksjonsnedsettelse (The Salamanca statement, 1994, s.17). At utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov er noe som legges vekt på i Salamancaerklæringen. Ifølge regjeringen betyr dette «tilrettelegging for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell, og etnisk bakgrunn». (NOU 2009: 18, s. 238).

2.6 Likestillings og diskrimineringsloven

Likestillings- og diskrimineringsloven er «en norsk lov om har til formål å fremme likestilling og hindre diskriminering på alle samfunnsområder». Loven trådte i kraft 1. januar 2018, før dette eksisterte det flere gruppespesifikke lover om diskrimineringsvern (Strand & Ikdahl, 2024)

Likestillings- og diskrimineringsloven §21 handler om rett til individuell tilrettelegging for elever og studenter. Ifølge loven har elever med funksjonsnedsettelse i skolen rett til egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter. Men paragrafen sier samtidig at retten gjelder tilrettelegging som ikke innebærer en uforholdsmessig byrde (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §21).

2.7 Politiske mål om deltakelse

Med en felles skolelov i 1975 gikk vi fra en «to-spor-modell» til en «ett-spor-modell», hvor målet er å ha minst mulig segregering i undervisningen. Fra og med 1988 ble det presisert at alle barn så langt det er mulig skal få gå på den skolen de hører til (Wendelborg, 2019, s.36-37). I dag legger både CRPD, barnekonvensjonen, Salamancaerklæringen og likestillings- og diskrimineringsloven politiske føringer for hvordan undervisningen for utviklingshemmede barn skal være i Norge. Barnekonvensjonen slår fast at alle barn har rett til utdanning (Barnekonvensjonen, 1989, art 28). Salamancaerklæringen og opplæringsloven legger vekt på at denne opplæringen skal foregå i nærskolen (Opplæringslova, 1998, §8-1, The Salamanca statement, 1994, s. 17). Rett til individuell tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse er nedfelt i likestillings- og diskrimineringsloven, samt at det er nedfelt i opplæringsloven § 1-3 (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §21, Opplæringslova, 1998, §1-3). De som ikke har utbytte av ordinær undervisning eller som skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen til har videre rett på spesialundervisning under opplæringsloven kap 5 (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

Den siste delen av dette kapitlet vil se på hvilken politikk regjeringen fører i dag når det kommer til skolegang for elever med utviklingshemming.

Stortings melding 8 *menneskerettar for personar med utviklingshemming* legger grunnlaget for politikken for personer med utviklingshemming. Her fastlås det at regjeringen skal føre en offensiv likestillingspolitikk som gjør at alle blir inkludert i samfunnet, og at det er CRPD som skal ligge til grunn for regjeringens politikk (Meld. St. 8 (2022-2023), s. 11 og 13).

Stortingsmeldingen sier at mennesker med utviklingshemming skal oppleve at de har de samme rettighetene og mulighetene som alle andre i Norge, og at regjeringen vil «at personer med utviklingshemming skal kunne bestemme over sitt eget liv, og at dette skal reflekteres tydelig i lovgivningen» (Meld St. 8 (2022-20223), s. 13).

Når det kommer til skole og utdanning, så er det ifølge denne stortingsmeldingen et overordnet mål at alle skal settes i stand til å delta i arbeids- og samfunnsliv. En inkluderende skole hvor alle elever skal oppleve at de er en naturlig del av fellesskapet er en politisk målsetning innen utdanning. Fellesskolen skal gi elevene gode fagkunnskaper, ferdigheter, og et bredt grunnlag for videre utdanning, arbeid og deltakelse. Når det kommer til utviklingshemmede elever står det at «retten til utdanning innebærer også at alle mennesker med utviklingshemming får utvikle sin personlighet, sine anlegg og sin kreativitet, så vel som

sine psykiske og fysiske evner fullt ut, og at de blir i stand til å delta aktivt i samfunnet»
(Meld St. 8 (2022-2023), s. 73 og 75).

Kapittel 3: Teoretisk referanseramme

Dette kapitlet tar for seg den teoretiske referanserammen for masteroppgaven. I den første delen av kapitlet redegjør jeg for relevante teorier som blir brukt i min oppgave. I den andre delen presenteres tidligere forskning som jeg mener er relevant for min oppgave. Kapitlet avsluttes med en kort refleksjon og oppsummering av kapitlet.

3.1 Ulike syn på funksjonshemming

Tradisjonelt har det vært vanlig å se på funksjonshemming som en egenskap ved enkeltindivider, og knyttet til konsekvenser av sykdom eller skade. Dette kalles ofte for den medisinske modellen (Tøssebro, 2021, s. 15). Man kan også se på funksjonshemming som noe som skapt av at våre omgivelser ikke er tilpasset alle. Den tydeligste versjonen av dette perspektivet er den sosiale modellen. Ifølge den sosiale modellen vil funksjonshemmingen ikke skapes av individuelle funksjonelle begrensninger, men av dårlige tilpassede omgivelser (Molden & Tøssebro, 2009, s. 39-40).

Den sosiale modellen har sitt utspring i Storbritannia tidlig i 1970-årene, og var knyttet til organisasjonen UPIAS (Union of the physically impaired against segregation). Dette var en organisasjon av og for fysisk funksjonshemmede. UPIAS så på funksjonshemming som en form for diskriminering. I *Fundamental principles of Disability* som de utgir i 1975-1976 blir det trukket opp et skarpt skille mellom impairment og disability. Det at funksjonshemming har flere sider er noe av bakgrunnen for at UPIAS insisterte på dette skillet. (Tøssebro, 2021, s. 18-19)

Dette skillet ble forsøkt oversatt til norsk fra 2001. Funksjonsnedsettelse ble da ordet for impairment, og handler om kroppens funksjonelle begrensninger. Mens Funksjonshemming ble ordet for disability, og handler om de barrierene en møter i omgivelsene. Ifølge dette perspektivet blir derfor funksjonshemming et resultat av at samfunnet ikke er bygd på en måte som tar hensyn til variasjonen blant mennesker (Tøssebro, 2021, s. 19-20).

Den sosiale modellen har blant annet fått kritikk for å være ensidig. Tøssebro (2021) skriver blant annet at «Det er viktig å gjøre omgivelsene mindre funksjonshemmende, men det er urealistisk å tro at alle problemer kan løses på den måten» (Tøssebro, 2021, s. 22).

Forståelsen eller definisjonen av funksjonshemming i nordisk politikk har vært relasjonell. En relasjonell forståelse kan ses på som en slags mellomposisjon hvor “funksjonshemming

oppstår i samspillet mellom individets funksjon og omgivelsenes krav” (Molden & Tøssebro, 2009, s. 40).

Problemet med å bruke en relasjonell definisjon er at selv om man påstår å følge en relasjonell modell, så blir det i praksis heller den medisinske forståelsen som blir gjeldende (Molden & Tøssebro, 2009, s. 40).

I utredningen *fra bruker til borger* (NOU, 2001:22, s. 8 og s. 10). legges det til grunn en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Ifølge utvalget er det nødvendig å markere skillet mellom det individuelle og det relasjonelle. De gjorde derfor et skille mellom redusert funksjonsevne/funksjonsnedsettelse og funksjonshemmende forhold.

Redusert funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse blir definert som «tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske, eller biologiske funksjoner». Mens funksjonshemmende forhold blir definert som «gap eller misforhold mellom individets forutsetninger og de krav miljøet eller samfunnet stiller til funksjon, på områder som er av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse”. Videre blir betegnelsen funksjonshemmet brukt om personer som “får sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av gapet eller misforholdet mellom nedsatt funksjonsevne og miljøets/samfunnets krav” (NOU, 2001:22, s. 18).

Denne todelingen blir fortsatt brukt i dag. I utredningen *likeverd og tilgjengelighet* (NOU, 2005: 8), ble begrepene oppsummert som:

Nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse foreligger når en kroppsdel eller en av kroppens fysiske eller kognitive funksjoner er tapt, skadet, eller på en annen måte nedsatt. Funksjonshemming kan oppstå i et individs møte med samfunnet, når individets deltakelse begrenses og dette kan knyttes til nedsatt funksjonsevne. (NOU, 2005:8, s. 38)

Begrepet funksjonshemmet, som oppstår som et resultat av interaksjon mellom menneske og omgivelse, rommer den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming. Mens når man snakker om et individs fysiske eller kognitive funksjoner brukes nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse. På denne måten kan ikke en person ha en funksjonshemming, men hen kan bli funksjonshemmet i møte med utilgjengelige omgivelser, en person har derimot en funksjonsnedsettelse. I utredningen *på høy tid* (NOU, 2023;13), påpekes det at dette skillet aldri ble godt etablert i det norske språket, og at begrepene i dag blir brukt om hverandre.

Ifølge utvalgets utredning har den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming latt vente på seg, og at mange vil forstå funksjonshemming som et trekk ved individet og ikke ved samfunnets struktur. På bakgrunn av dette blir begrepet funksjonshindret introdusert som en erstatning for begrepet funksjonshemming. Begrunnelsen for dette er at funksjonshemmet begrepet ble fylt med et annet innhold enn det som var intensjonen bak *Fra bruker til borger* (NOU 2001:22), og utvalgets håp er derfor at ved et nytt begrep skal meningen bak begrepet blir tydeliggjort i språket. Funksjonshindret skal da bli brukt på samme måte som begrepet funksjonshemming var ment til å brukes i Norge, med det menes at man er funksjonshindret fordi man lever i et samfunn som ikke er utformet for personer som ligner en selv. Personen blir hindret av sine omgivelser (NOU, 2023: 13, s. 20 og 21).

Når det kommer til utviklingshemming så følger man som sagt Verdens helseorganisasjon sitt diagnostiske kodeverk ICD for å sette denne diagnosen, og her blir begrepet psykisk utviklingshemming brukt (Helsedirektoratet, u.å., s. 14). På bakgrunn av dette kan det virke som om utviklingshemming fortsatt blir sett på som en medisinsk diagnose. Man kan i henhold til en relasjonell forståelse av utviklingshemming, si at utviklingshemming er en type kognitiv funksjonsnedsettelse, i tillegg til at utviklingshemmede også kan bli funksjonshemmet når de blir hindret i å delta i samfunnet på grunn av samfunnsmessige eller miljømessige forhold (Sandvin, 2014, s. 92)

Utvalget bak utredningen *på høy tid* (NOU, 2023: 13, s.21) skriver følgende om begrepet utviklingshemming: «Ingen er kun sin diagnose eller skade, så embetsverket har valgt å bruke begreper som begynner med «personer med...» i stedet for begreper som utviklingshemmede». (NOU, 2023: 13, s. 21).

Tøssebro (2021) spør imidlertid hvorfor det er så viktig å understreke at utviklingshemmede er mennesker. Videre skriver han at tilhengere av den sosiale modellen også rettet kritikk mot dette, men av andre grunner. Uttrykket “mennesker med funksjonshemming” plasserer funksjonshemmingen i personen, ikke i omgivelsene. Man må derfor innenfor den sosiale modellen si “funksjonshemmede personer”, da det er nøytralt om funksjonshemmingen tilskrives personlige egenskaper eller dårlig tilpassede omgivelser (Tøssebro, 2021, s. 38-39).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke ordet utviklingshemming. Jeg velger å ikke bruke begrepet personer med utviklingshemming som utvalget bak utredningen *på høy tid* (NOU, 2023: 13, s. 21), gjør, da jeg er enig med Tøssebro (2021) om at det er unødvendig å poengtere at noen som har en utviklingshemming også er mennesker (Tøssebro, 2021, s. 38-

39). Det blir likevel i noen deler av oppgaven skrevet elever med utviklingshemming, dette for å gjøre et skille mellom når jeg omtaler elevene som ikke har utviklingshemming eller elevene med utviklingshemming. Videre har jeg valgt å ikke bruke begrepet psykisk utviklingshemming slik det er brukt i WHO sin definisjon. Dette på grunn av at det etter år 2000 har vært mest vanlig å bruke ordet utviklingshemming alene uten psykisk foran. Norsk forbund for utviklingshemmede er blant pådriverne for å sløyfe begrepet psykisk (Bachke & Melby, 2021). Jeg har derfor valgt å holde meg til begrepet utviklingshemming i min oppgave. I begrepet utviklingshemming legger jeg til grunn en relasjonell forståelse. Med dette mener jeg at i hvor stor grad en elev med utviklingshemming får begrenset sin deltakelse i kroppsøving, ikke bare kommer an på den kognitive funksjonsnedsettelsen, men også andre miljøfaktorer.

Delkapittel 3.2 prinsipper for inkludering og deltakelse i opplæring vil gå inn på definisjonen av inkludering og inkluderende opplæring som legges til grunn i denne oppgaven, samt hva som legges i begrepet deltakelse. Til slutt i delkapitlet vil det bli presentert ulike måter læreren kan bruke prinsipper fra tilpasset fysisk aktivitet, for å legge til rette for den utviklingshemmede eleven i kroppsøving.

3.2 Prinsipper for inkludering og deltakelse i opplæring

Det finnes flere definisjoner og forståelser på hva inkludering og en inkluderende opplæring er. NOU-en *rett til læring* (NOU, 2009:18, s. 15) definerer en inkluderende opplæring som:

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt, og kulturelt. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe. Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret for å ville delta. Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. (NOU, 2009:18, s. 15)

Denne definisjonen forstår inkludering både som en prosess og som et mål. Definisjonen viser også til en forståelse av inkludering hvor det er systemet som skal tilpasse seg individet og

ikke omvendt, noe som er i tråd med Salamancaerklæringen (The Salamanca statement, 1994).

Inkludering i skolen forstås altså som at det er skolen og undervisningsmåtene som må endres slik at de tar hensyn til elevene, og ikke omvendt. Inkludering i kroppsøvningsfaget blir derfor å legge til rette for at alle får delta, lære, oppleve fellesskap, å bli hørt (Standal, 2021, s.21)

I boken inkluderende kroppsøving (Standal, 2021) legges det vekt på at inkludering ikke er en tjeneste som er rettet mot enkeltelever eller grupper av elever, men forfatterne ved boken vil heller stille spørsmålet “hvordan faget kan bli en god plass å være for alle elever, og at inkludering dermed blir kjennetegn ved gode læringsrom heller enn spesielle tiltak rettet mot enkeltelever”. (Standal, 2021, s.20).

En problemstilling når man snakker om begrepet inkludering blir forholdet mellom individ og fellesskap, noe som er et sentralt spenningsfelt i skolen. Det kan for læreren være uavklart hva en skal legge vekt på, hensynet til enkelteleven, eller hensynet til fellesskapet. Legger en for stor vekt på fellesskapet kan individet bli oversett, motsatt kan et for stort søkelys på individet føre til at fellesskapet blir oversett (Standal, 2021, s.17-18).

Inkludering kan forstås på ulike måter, i denne oppgaven kommer jeg til å legge vekt på inkluderende opplæring som definert av NOU-en *rett til læring* (NOU 2009:18, s. 15) og inkludering i kroppsøving som å legge til rette for at alle får delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt (Standal, 2021, s. 21). Videre kan man også se på ulike dimensjoner av begrepet inkludering, i denne oppgaven kommer jeg til å utgangspunkt i tre dimensjoner ved inkludering, som er den fysiske/organisatoriske, den sosiale og den faglige/kulturelle.

Den fysiske/organisatoriske dimensjonen ved inkludering ser på det å ha fysisk tilgang til fellesskapet med andre som en viktig side ved inkludering, denne dimensjonen vil derfor handle om hvordan opplæringen er organisert. Om det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende er den sosiale dimensjonen av inkludering. Den faglige dimensjonen av inkludering vil omhandle det å ha tilgang til faglig læring, mens i kulturell deltakelse innebærer å delta i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre (Statped, 2022).

Siden deltakelse er en viktig komponent ved inkludering, må en også se på hva deltakelse betyr. Imms et al. (2017) argumenterer for at deltakelse har to essensielle komponenter, disse

to er å være til stede, og være involvert. Engasjement, motivasjon, utholdenhet, og en viss grad av affekt og sosiale forbindelser er eksempler på det å være involvert. Imms et al. (2017) poengterer også at hvilke oppgaver man er engasjert i ved den samme aktiviteten kan variere fra individ til individ, for eksempel på grunn av at man har ulike mål med aktiviteten (Imms et al., 2017, s. 18). En deltaker kan for eksempel være opptatt av selve konkurranseelementet i aktiviteten, mens en annen kan være mer motivert av den fysiske utfordringen. Det å sikre at barnet både er til stede og involvert i aktiviteten vil ifølge Kissow (2020) være med å gjøre at fagpersonen får en bredere forståelse av hvilke elementer som bidrar til meningsfull opplevelse av deltakelse for barnet (Kissow, 2020, s. 99).

Funksjonshemming oppstår som sagt ifølge den relasjonelle modellen i møte mellom individets funksjon og omgivelsenes krav (Molden & Tøssebro, 2009, s. 40). De utviklingshemmede elevene kan på bakgrunn av sin nedsatte funksjonsevne oppleve begrensninger ved å delta i aktivitetene i kroppsøving. Ved å ha et relasjonelt syn på utviklingshemming kan vi ikke se bort ifra de individuelle begrensningene ved den nedsatte funksjonsevnen, men må se disse i sammenheng med andre miljømessige barrierer. Disse miljømessige barrierene er noe læreren i kroppsøving kan være med å påvirke, blant annet med hvordan hen tilpasser den fysiske aktiviteten som foregår i kroppsøving. Elever med utviklingshemming sin deltakelse i kroppsøving kan derfor tenkes å være avhengig av læreren sin kunnskap om og evne til å tilpasse aktiviteten. Jeg kommer derfor her til å knytte TFA opp mot kroppsøvingfaget og inkludering av utviklingshemmede elever.

Som vist innledningsvis er utviklingshemming en samlebetegnelse, og beskriver derfor en stor og variert gruppe mennesker, med svært ulike behov (Helsedirektoratet, u.å., s. 14). Hva slags tilrettelegging som skal til for å få tilrettelagt på best mulig måte i kroppsøving er derfor også veldig individuelt. Bergkvist et al. (2020) gir noen punkter som kan være til nytte ved planlegging av fysisk aktivitet. Disse eksemplene er tatt med utgangspunktet i fysisk aktivitet i en gruppe (Bergkvist et al., 2020, s. 134), og kan gjelde flere situasjoner en kroppsøving i skolen, men i denne sammenhengen blir det knyttet opp mot kroppsøving, og utviklingshemmede elever.

Det første punktet går på hvordan læreren underviser. Læreren bør tilpasse sin undervisningsform til de elevene som er med i gruppen, og det er viktig med forutsigbarhet med at timene starter og avsluttes på samme måte hver gang. Det neste punktet går på organiseringen. Det å ha en god og hensiktsmessig rollefordeling er et punkt som nevnes her. Det er viktig at elevene vet hvem som har ansvaret for hva i gjennomføringen av timen, hva

skal en eventuell assistent hjelpe til med, og hva forventes av deltakerne. Punkt nummer tre går ut på tilpassing av område. I en kroppsøvingsammenheng vil område som regel være en gymsal, men kan også være ute. Det å ha konkret avgrensning av området med tydelige markeringer er noe som nevnes som hensiktsmessig her. Det at noen for eksempel kan ha kortere avstander enn andre er også noe som nevnes. Videre er også tid noe som nevnes. Med det menes å ha god nok tid til å kunne gjennomføre en aktivitet (Bergkvist et al., 2020, s. 134-136).

Alle disse punktene om hvordan man kan tilpasse fysisk aktivitet kan være avgjørende for om en person med utviklingshemming får deltatt i kroppsøving eller ikke. I tillegg kan også hvilke forventninger læreren har til den utviklingshemmede eleven spille en rolle i hva eleven klarer å være med på i kroppsøving eller ikke. Ifølge Sandvin (2014) lærer utviklingshemmede, i likhet med alle andre, hvem de er gjennom andres oppfatning av dem. Kategorien utviklingshemming blir derfor avspeilet i våre møter med utviklingshemmede, og får betydning for deres selvoppfatning og identitetsutvikling. Dette betyr ikke at utviklingshemmedes kognitive og sosiale utvikling, samt identitetsutvikling ikke også er påvirket av deres kognitive funksjonsnedsettelse, men at også oppfatningene og forventningene utviklingshemmede opplever i møte med andre mennesker også har stor betydning for utviklingshemmedes utvikling. Den enkelte utviklingshemmedes selvutvikling og selvoppfatning vil bli formet gjennom de kulturelle og institusjonelle oppfatningene som blir formidlet gjennom foreldrene, skole, hjelpeapparat, lokalsamfunn og gjennom folk flest (Sandvin, 2014 s. 110). Dette betyr i denne sammenhengen at både læreres, og andre ansatte som jobber på skolen, samt medelever sitt syn og holdninger til utviklingshemmede og hva de kan klare kan påvirke i hvor stor grad den utviklingshemmede eleven blir inkludert i kroppsøvingsundervisningen.

3.3 Hva forskning til nå viser om inkludering av funksjonshemmede/utviklingshemmede barn i skolen og i idrett/fysisk aktivitet

3.3.1 Litteratursøk

For å få oversikt over relevant forskning på temaet mitt begynte jeg med å søke på Google Scholar og Oria. Litteratursøket begynner bredt med søk på ordene «inkludering» og «skole» noe som ga 26 500 resultater. Disse ordene var for uspesifikke til å få opp relevante artikler til mitt tema. Jeg søkte også på inkludering og ekskludering i skolen noe som ga 13 800

resultater. Fortsatt var dette veldig lite spesifisert. Jeg søkte så mer spesifikt på kroppsøving, med ordene «inkludering» og «kroppsøving» noe som ga 1 510 resultater. Dette ga flere artikler om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Et søk på ordene «Inkludering» «kroppsøving» og utviklingshemming» ga 140 resultater.

For å få mer kunnskap om temaet brukte jeg følgende søkerord, «integrering», «skole», «kroppsøving», «utviklingshemming», «funksjonshemming», «psykisk utviklingshemming», i ulike kombinasjoner.

Jeg har også søkt mer bredt rundt utviklingshemming og idrett, utviklingshemming og fysisk aktivitet. Her har søkeordene vært «utviklingshemming», «idrett», «tilrettelegging», «fysisk aktivitet», og «psykisk utviklingshemming», i ulike kombinasjoner. Det ble også gjort søk på engelsk. Her var søkeordene “teachers”, “inclusion”, ”PE”, ”physical activity”, “intellectual disability”.

Siden jeg opplevde å få opp lite litteratur knyttet spesifikt mot utviklingshemming og kroppsøving, sendte jeg også en e-post til daglig leder i NAKU, og spurte om de hadde noen tips til litteratur om temaet.

Noe av utfordringen knytte til å velge ut relevant forskning til denne oppgaven har blant annet vært hvordan de ulike forskningsartiklene har definert funksjonshemming og hvordan de har definert utviklingshemming. Utviklingshemming går også inn under begrepet funksjonshemming, og, artiklene som har brukt ordet funksjonshemming kan også gjelde elever med utviklingshemming. Hvilket ord man velger å bruke for diagnosen utviklingshemming er også en faktor, og dette er noe som stadig er i endring. Det kan også være vanskelig å sammenligne med studier fra ulike land, da hvilket ord man bruker også er forskjellig her. I Rekaa et al. (2019) sin studie ble det for eksempel påpekt at lærere var mer negative til å inkludere elever med emosjonelle adferdsproblemer enn elever med andre typer problemer (Rekaa et al., 2019, s. 47) Om de med dette mener det vi i Norge vil kategorisere som elever med utviklingshemming er imidlertid vanskelig å si. Videre er det også forskjeller i hvilke ord som brukes når det kommer til inkluderingsbegrepet. Det kan virke som om mye av kroppsøvingslitteraturen har hatt et søkelys på fysiske funksjonsnedsettelse, og ikke like mye på utviklingshemming. Jeg ønsker derfor i denne oppgaven å rette søkelyset mot utviklingshemmede elever i kroppsøving.

3.3.2 Undervisning for funksjonshemmede barn

Hvis man først ser på hvordan undervisningen for funksjonshemmede blir organisert i Norge er det ifølge Wendelborg (2019) store variasjoner. Studien «Å vokse opp med funksjonshemming» viste at det var en økende andel av funksjonshemmede barn som er mye ute av klassen etter hvert som de ble eldre. Det å tilhøre en vanlig skole trenger altså ikke å bety at eleven er samme med jevnaldrende når han eller hun får sitt opplæringstilbud, da det finnes opplæringsformer hvor elever kan tilhøre en vanlig skole og en vanlig klasse, uten at de tilbringer mye tid sammen med sine medelever. Det at barn med utviklingshemming ikke holder den samme faglige progresjonen som forventes av elever etter hvert som de blir eldre, gjør at det blir et økende gap mellom mange av de funksjonshemmede elevenes forutsetninger og skolens krav. Dette løses av skolene med å overføre ansvaret for funksjonshemmede elever til spesialpedagoger og assistenter, noe som medfører at elevene blir tatt ut av klasserommet. I tillegg påpeker Wendelborg (2019) at det ser ut til at skolen forholder seg forskjellig til funksjonshemming gjennom opplæringsløpet. Med dette mener de at i tidlig barneskole tilpasses miljøet i større grad til barna i jevnaldergruppa. Men når kravene og forskjellen øker, rettes oppmerksomheten mer mot individet (Wendelborg, 2019, s. 38, 39, 47, 48, og 57).

3.3.3 Utviklingshemming og idrett

En rapport utarbeidet for Norges idrettsforbund (2020) så på hva som skal til for at mennesker med bevegelseshemming, synshemming og/eller utviklingshemming deltar i organisert idrett. Svarene de fant var blant annet at foreldre og venner spiller en viktig rolle for idrettsdeltakelse. Tilgjengelighet og et tilbud som er tilpasset funksjonsnedsettelsen ble sett på som viktig (Oslo Economics, 2020, s. 22). Selv om denne rapporten i utgangspunktet handler om idrettsdeltakelse, kan man tenke seg at noen av svarene på hva som skal til for at utviklingshemmede deltar i idrett kan overføres til kroppsøving. Blant annet viktigheten av venner, og at tilbudet er tilpasset. Det ble også påpekt i studien at dersom barn inkluderes i kroppsøvingstimene på skolen, så øker også sannsynligheten for at de ønsker å delta i idrettsaktiviteter på fritiden (Oslo Economics, 2020, s. 35). Dette viser hvor viktig det er at barn inkluderes i kroppsøvingstimene, da det kan ha en innvirkning på hvor aktive de er ellers i hverdagen.

3.3.4 Elever med utviklingshemming i kroppsøving

Når det kommer til mer spesifikt inkludering av elever med utviklingshemming i kroppsøvfingsfaget, så en studie fra 2019 på erfaringene til elever med utviklingshemming i kroppsøvfingsfaget. Studien fulgte fire elever med utviklingshemming i kroppsøvfingsfaget, samt at en spesiallærer og en forelder ble intervjuet. Studien fant at elevene i studien stort sett hadde positive erfaringer med faget. Faktorer som var viktig for at disse positive erfaringene til barna i studien skulle være til stede var struktur, tydelighet, gjentakelse og å ha kjennskap til aktiviteten. Det å bli sett og få støtte fra lærere hadde også stor betydning, da barna i flere situasjoner ikke utførte aktiviteten uten at læreren så på og heiet. Studien viser at kroppsøving med elever med og uten utviklingshemming i et fellesskap kan være mulig (Diagrane & Standal, 2019, s. 53 og 61). Det nevnes derimot ikke i artikkelen hvilken utviklingshemming elevene som var med i studien hadde.

3.3.5 Lærerstudenter

Studien av Diagrane & Standal (2019) viser hvordan læreren kan ha en betydning for deltakelsen til elever med utviklingshemming i kroppsøving, det å bli sett av læreren ble uttrykt av barna som viktig for deres innsats (Diagrane & Standal, 2019, s. 61). Hvilke typer personer som blir kroppsøvfingslærere, og hva de lærer på lærerutdanningen kan derfor ha en betydning for inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving.

Som gruppe innehar kroppsøvingstudenter et begrenset mangfold, og et typisk kjennetegn hos dem er at de som regel har positive erfaringer med kroppsøvfingsfaget, fysisk aktivitet og idrett fra egen oppvekst. Basert på intervju gjort av grunnskolelærerstudenter som hadde valgt kroppsøving som fag fant Elnan & Kjelsås (2023) at mange av studentene i studien påpekte at de i liten grad hadde opplevd innholdet i kroppsøvfingsfaget som problematisk, eller at de hadde egne erfaringer der de hadde kjent på manglende inkludering. I praksis under lærerutdanningen var opplevelsen hos noen av studentene at det ikke var forventet at de skulle ta høyde for hele elevgruppen når undervisningen skulle planlegges. Et eksempel på hva studentene kunne få høre var blant annet “dere kan planlegge som dere ønsker, og så blir han med på det han får til”. Det kan derfor virke som om det ikke forventes at studentene skal planlegge for hele gruppen med elever, dette kan gi studentene en forståelse av at man ikke planlegger for hele elevgruppen i skolen (Elnan & Kjelsås, 2023, s. 288, 291, og 295).

Ifølge Elnan & Kjelsås (2023) vil kunnskap om læreplan, kroppsøvningsfaget og mulighetsrommet som finnes være avgjørende hos dem som skal være kroppsøvningslærere slik at det ikke er egne forestillinger som stenger for mulighetene for elevers deltakelse. Betydningen av forståelse av faget og innsikt i læreplanen er noe som blir påpekt for at lærere skal være i bedre stand til å gjennomføre inkludering i praksis. (Elnan & Kjelsås, 2023, s. 294).

Betydningen av innsikt i læreplanen er også vist gjennom tidligere forskning, hvor læreplanene ble sett på som noe som kan føre til at enkelte elever ekskluderes. Det var imidlertid ikke læreplanen i seg selv som ble sett på som ekskluderende, men hvordan den blir tolket og iverksatt av skolen og av kroppsøvningslærere. Deltakerne i studien hadde til felles holdningen om at «vi må gjennom». Altså at man må gjennom punktene i læreplanen, og dette blir da førende for undervisningen. Av mange oppleves læreplanen som så styrende at det blir «naturlig» at noen av elevene ekskluderes fra fellesskapet i faget (Svendby, 2013, s.99).

3.3.6 Lærerne sine holdninger til inklusjon

En systematisk oversikt av 27 internasjonale studier om inklusjon eller mangel på inklusjon i kroppsøving viste at selv om lærerne deler det normative målet om inklusjon, så ses det ofte på som noe som er umulig å oppnå. Denne oppfatningen ser ut til å komme av manglende kompetanse og ressursmangel (Rekaa et al., 2019, s. 51). Artikkene i studien som så på hvordan inkludering i kroppsøving opplevdes for lærerne viste ambivalente opplevelser, og både positive og negative ord ble brukt om inkluderende kroppsøving. På den ene siden så lærerne potensialet, og de hadde tro på at elever både med og uten funksjonsnedsettelse ville opplevd sosiale fordeler fra en inkluderende undervisning. Det at elevene selv viste en positiv holdning spilte her en viktig rolle i lærernes holdninger. På den andre siden fant flere av studiene at lærerne følte seg inkompetente når det kom til elever med funksjonsnedsettelse, og noen så på det å drive en inkluderende undervisning som det motsatte av deres «ekte arbeid». Å drive med inkludering ble her sett på som noe som forstyrret undervisningen. Studiene viste også at det var variasjoner i holdninger når det kommer til type funksjonsnedsettelse. Lærere var mer negative til å inkludere elever med emosjonelle adferdsproblemer enn elever med andre typer problemer (Rekaa et al., 2019, s. 46-47).

3.3.7 Opplevelser av fysisk aktivitet

En studie som intervjuet norske voksne med enten fysisk eller visuell funksjonshemming om deres opplevelser med fysisk aktivitet fant at 75% av de negative opplevelsene informantene hadde stammet fra kroppsøving, dette på tross av at det ikke ble spurt spesifikt om noen arenaer, og at deltakerne husket positive opplevelser med fysisk aktivitet. Et typisk tema som kom fram når hun analyserte de negative opplevelsene var blant annet utelukkelse fra deltakelse. Av de som rapporterte at de ble ekskludert fra å delta i kroppsøving, var det typisk at deres kroppsøving ble gjort om til individuell trening, eller at de rett og slett måtte se på de andre. Det var som regel ikke det at de hadde gått glipp av den fysiske treningen informantene var opptatt av, men alt det sosiale de gikk glipp av. Av deltakerne som rapporterte at de ikke ble inkludert i kroppsøving, var det en informant som mente at dette var den beste løsningen for henne. Men hun uttrykte likevel at hun hadde gått glipp av noe sosialt med å ikke være sammen med de andre. Deltakerne med relativt mindre funksjonshemminger rapporterte at de deltok i mindre grad enn de med mer omfattende funksjonshemminger. Dette kan være en indikasjon på at deltakelse i kroppsøving kan være mer påvirket av hvordan andre ser på deltakerne sine evner, enn faktiske begrensninger knyttet til funksjonsnedsettelsen. Et annet sentralt tema var opplevelsen av å ikke lykkes. Når det kommer til opplevelsen av å ikke lykkes, var dette som regel et resultat av å måtte delta, men ikke på en måte hvor undervisningen var tilpasset deres nivå, noe som resulterte i å mislykkes. De negative opplevelsene stammet sjeldent fra manglende fysisk evner, men mer fra lærere som deltakerne følte ikke viste forståelse for deres situasjon (Bredahl, 2013, s. 40, 48-49, 50-51, 53-55).

3.3.8 Kroppsøving

Moen et al. (2018) gjennomførte en kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget på 5-10 trinn. De fant at kroppsøving er et fag som elevene oppgir at de liker godt. Men de fant også at det var de elevene som var aktive med idrett på fritiden som likte faget best. Videre fant de også at elevene likte faget best på barneskolen og at det var en negativ utvikling etter hvert som de blir eldre. Når det kommer til fagets innhold fant studien at idrettsaktiviteter som ballspill og grunntrening er aktiviteter som preger faget, og at aktiviteter som for eksempel dans får mindre plass. Ifølge Moen et al. (2018) forblir faget tradisjonelt, og har i liten grad fornyet seg når det kommer til innhold, læringsmetode, elevmedvirkning og grunnleggende ferdigheter i tråd med ambisjonene i styringsdokumentene (Moen et al., 2018, s. 77-80,)

Moen et al. (2018) fant altså at selv om kroppsøving er et fag de fleste liker godt, trenger ikke dette å bety at det inkluderte alle elevene like godt (Moen et al., 2018, s. 78), dette stemmer overens med tidligere forskning som har funnet flere ekskluderende praksiser i kroppsøvingsfaget (Svendby, 2013).

Tidligere forskning har blant annet funnet ekskluderende praksiser for elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget som for eksempel å bli plassert på en spinningssykkel eller sendt på styrkerommet, og at fysioterapi ble sett på som et naturlig alternativ til opplæring i kroppsøving. Disse ekskluderende praksisene oppfattes som “naturlige” og det stilles i liten grad spørsmål om det kan skapes andre praksiser, og med det gi elevene et mer inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Bruk av assistenter ble også sett på som noe som kan skape en segregert praksis, og noe som sjeldent bidrar til et mer inkluderende opplæringstilbud i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen gitt for dette er blant annet assistentene ofte er ufaglærte, og derfor ikke kan bidra til å styrke det faglige tilbudet (Svendby, 2013, s. 116-120)

3.3.9 Opplevelse av deltakelse i skolen

Forskning har også vist at for elever med fysiske funksjonsnedsettelse var det viktigere å være fysisk til stedet i rommet hvor aktiviteten foregikk, selv om de ikke nødvendigvis gjorde det samme som alle andre. (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s.157) Det å lytte til barn sine egne meninger og opplevelser er også blitt vist som viktig, samt noe som kan være med å fremme deltakelse (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s.160, Nyquist, 2012, s.203). Når det kommer til opplevelsen av deltakelse for barn med funksjonsnedsettelse ble tilpasninger i aktiviteten og reaksjoner fra jevnaldrende sett på som betydningsfullt. Det å tilpasse og justere på gjeldende spilleregler eller ytre forhold kan derfor være viktig for å fremme deltakelse (Nyquist, 2012, s. 273). En studie gjort i Storbritannia fant at om informantene følte at de hadde et godt forhold til læreren eller ikke, kunne ha en innvirkning på hvordan de så på det å ha fysisk aktivitet i skolen. Informantene i studien var fem unge funksjonshemmede. Et godt forhold til læreren kunne være med å gjøre at de var mer positive til faget, mens å ikke ha et godt forhold kunne være en faktor til ekskludering (Fitzgerald, 2005, s. 54).

3.4 Oppsummering

Dette kapitlet har først gjort rede for ulike måter å forstå funksjonshemming på, og videre lagt til grunn en relasjonell forståelse av utviklingshemming. Inkludering i kroppsøvningsfaget blir forstått som å legge til rette for at alle får delta, lære, oppleve fellesskap, og bli hørt (Standal, 2021, s. 21). Deltakelse blir forstått som å være til stede og være involvert (Imms et al., 2017, s. 18). For at elever med utviklingshemming skal kunne delta i kroppsøving er læreren sine evne og kunnskap om å tilrettelegge fysisk aktivitet viktig. Dette kapitlet viser at det å bli sett og få støtte fra læreren er viktig for at utviklingshemmede elever skal delta i kroppsøving (Diagranes & Standal, 2019, s. 61). Kroppsøvningsstudenter har ofte positive erfaringer med faget fra egen oppvekst, og på bakgrunn av dette er innsikt i læreplanen og hva faget skal være viktig (Elnan & Kjelsås, 2023, s. 291 og 294). En litteraturstudie viste blant annet at lærere ofte følte seg inkompetente når det kommer til inkludering (Reeka mfl, 2019, s. 51).

Det å høre på utviklingshemmede sine egne stemmer i forskning på utviklingshemming er selvfølgelig viktig, og det å lytte til barn sine egne meninger og opplevelser har vist seg å bidra til å fremme deltakelse (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s. 160, Nyquist, 2012, s. 203). På en annen side har en relasjonell forståelse av utviklingshemming vist hvordan læreren kan være med å påvirke i hvor stor grad elever med utviklingshemming blir inkludert eller ikke. Hvilke forventninger læreren har til den utviklingshemmede eleven spiller også en rolle. Siden det er læreren sitt ansvar at alle skal kunne delta i kroppsøving, og dette kapitlet også har vist hvordan lærere sine holdninger til inkludering kan være med å påvirke hvordan utviklingshemmede elever blir inkludert, ønsker jeg i min oppgave å få læreren sitt perspektiv.

Kapittel 4: Metode

Dette kapitlet vil redegjøre for valg av metode og framgangsmåten brukt for å svare på problemstillingen. Som nevnt i kapittel 1 er problemstilling i denne oppgaven: «hvilke perspektiver har lærere i kroppsøving rundt å planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimer med utviklingshemmede elever? Hvilke faktorer tenker de hemmer/fremmer inkludering i kroppsøving?».

Dette kapitlet vil først gjøre rede for vitenskapsteoretisk utgangspunkt, etterfulgt av bakgrunn for valg av metode. Videre vil kapitlet ta for seg rekrutteringsprosessen, utvalget, utformingen av intervjuguide, gjennomføringen av intervju, og hvordan innhenting av datamaterialet har foregått. Etterfulgt av dette vil analyseprosessen bli beskrevet, før jeg til slutt gjør rede for forskningsetiske refleksjoner og hvordan kvaliteten på studien har blitt opprettholdt.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteorien stiller fundamentale spørsmål ved vitenskap, den stiller spørsmål om hva kunnskap er, hvordan vi kan oppnå kunnskap, og hvilke fenomener vi kan ha kunnskap om. (Jensen et al., 2021, s. 11-12). De to vitenskapsteoretiske perspektivene jeg har valgt å anvende i denne oppgaven er fenomenologi og sosialkonstruksjonisme.

Fenomenologi er en fortolkende tradisjon, hvor det erfaringsmessige grunnlaget for kunnskap blir vektlagt (Jenssen et al, 2020, s.15). Fenomenologien undersøker ting i verden slik vi erfarer den, og er en metode egnet til å undersøke subjektive perspektiver (Thomassen, 2021, s. 103). Ettersom min problemstilling er opptatt av å se på informantenes perspektiver knyttet til å inkludere utviklingshemmede elever i kroppsøving så er fenomenologi et passende perspektiv å bruke. Det fenomenologiske perspektivet ble brukt når jeg laget min intervjuguide, og gjennom innsamling av data i semistrukturerte intervju.

Det at mennesker aktivt skaper verden og fenomener som omgir oss, er noe som blir lagt til grunn i sosialkonstruksjonismen. Ved at fenomener framstår på bestemte måter som tas for gitt, vil disse sosiale konstruksjonene på samme tid virke tilbake (Jenssen et al., 2021, s. 22). Jeg har derfor brukt dette perspektivet for å være bevisst på kunnskap som blir tatt-for-gitt i samfunnet, og sosialkonstruksjonismen blir brukt i analysedelen av denne masteroppgaven.

I følgende underkapittel kommer jeg til å presentere de to vitenskapsteoretiske perspektivene og videre vise hvordan de er relevant til min masteroppgave.

4.1.1 Sosialkonstruksjonisme

At vi mennesker selv skaper vår verden og de fenomenene som omgir oss, er noe som legges til grunn i det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Det samme grunnleggende fenomenet kan framtre helt forskjellig, og hva som er relevant kunnskap om fenomenet er også helt forskjellig. Vi vil derfor i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv undersøke de sosiale prosessene som ligger til grunn for at et fenomen forstås på den måten det gjør (Solvang, 2021, s. 248- 249).

Jeg tenker dette perspektivet er relevant i min oppgave da flere begreper i min oppgave som for eksempel inkludering og utviklingshemming er begrep som kan forstås på forskjellige måter, og som også har endret seg gjennom tidene etter som samfunnet har endret seg. Også selve faget kroppsøving kan forstås forskjellig av lærerne som utøver faget, noe som har betydning for hvem som faller innenfor og utenfor faget.

Sosialkonstruksjonismen påpeker blant annet at fenomener som funksjonshemming er formbare gjennom sosiale prosesser, men at dette er noe vi ofte glemmer, og det blir derfor en tatt-for-gitt-virkelighet (Solvang, 2021, s. 248-249) Dette er relevant for min oppgave gjennom at enkelte praksiser i kroppsøvingfaget blir tatt-for-gitt. For eksempel slik Svendby (2013) viste i sin studie, ved at ekskluderende praksiser som å sitte å se på at andre har kroppsøving, er konstruert som normal praksis innenfor utdanningssystemet (Svendby, 2013, s. 116). I min oppgave kom dette fram gjennom at informantene følte at rammene rundt faget var satt, og ikke var noe de kunne gjøre noe med. Hvordan faget kroppsøving blir konstruert, og hvem det er konstruert for, spiller en rolle i om utviklingshemmede elever blir inkludert eller ikke inkludert.

Ett krav til en sosialkonstruksjonistisk posisjon er å avdekke og være kritisk til tatt-for-gitt-kunnskap. Gjennom et konstruksjonistisk perspektiv vil man ha et skjerpet og kritisk blikk på de begreplige kategoriene som verden er ordnet i, da disse kategoriene er formbare (Solvang, 2021, s. 257). Dette er som allerede nevnt relevant på grunn av tatt-for-gitt-praksiser i kroppsøvingfaget. Hvordan kategoriseringen av utviklingshemming har vokst fram er også et eksempel på kunnskap som blir tatt-for-gitt. Ofte har man en antagelse om at diagnosen settes via medisinsk diagnostisering som følge av naturvitenskapelige metoder. Men Tøssebro (2021) viser til at hvem vi definerer som utviklingshemmet kan påvirkes av både strømninger i tiden og praktiske forhold (Tøssebro, 2021, s. 47).

Et annet krav til en sosialkonstruksjonistisk posisjon handler om synet på kunnskap. Hva vi mener å vite om et fenomen, den kunnskapen vi har om det, må ifølge Solvang (2021) forstås som utøvelse av makt. Et fenomen forstås i lys av sosiale interesser som bestemmer hvilken kunnskap vi anser som gyldig (Solvang, 2021, s. 257-258). Dette er relevant i denne oppgaven med tanke på hvilke perspektiver man har på funksjonshemming, og i denne oppgaven mer spesifikt utviklingshemming. Ser man på funksjonshemming som en egenskap ved individet, som noe som er skapt av omgivelser som ikke er tilpasset alle, eller ser man på det som noe som oppstår i samspillet mellom individets funksjon og omgivelsenes krav? Hvilket perspektiv vi har på samfunnet påvirker hvordan vi behandler utviklingshemmede, og i denne sammenhengen påvirkes også hvordan de blir inkludert eller ikke inkludert i kroppsøving.

Vektlegging av den sosiale samhandlingen blir i et konstruksjonistisk syn sett på som avgjørende for hvordan et fenomen blir forstått, og gjennom dette perspektivet vil man undersøke hvordan forståelsen av funksjonshemming utvikles i en forhandlingsprosess mellom ulike aktører. I skolen er det mange ulike aktører som har innflytelse på hvordan undervisningstilbudet til utviklingshemmede blir tilrettelagt/ikke tilrettelagt. En manglende tilrettelegging fra skolen sin side kan blant annet føre til at enkelte elever ikke blir inkludert (Solvang, 2021, s. 259).

4.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien har sitt utgangspunkt i verket til den tysk-østerrikske filosofen Edmund Husserl. Husserls verk har gjennom hele det siste århundret blitt debattert, kritisert, utdypet og videreført, og fått nye tanker og utviklingslinjer. (Thomassen, 2021, s.109)

Vitenskapsteoretisk har fenomenologien representert kritikk av et naturalistisk reduksjonistisk kunnskapssyn. Fenomenologien benekter ikke at vitenskapene kan gi oss verdifull kunnskap, men mener at naturvitenskapens definisjon av en objektiv virkelighet ikke kan være enerådende. Ifølge fenomenologien kan ikke den naturvitenskapelige definisjonen av en objektiv virkelighet være det primære utgangspunktet for kunnskapsutvikling, vår direkte opplevelse av verden er ifølge fenomenologien utgangspunktet for kunnskap (Thomassen, 2021, s. 110-111).

Fenomenologien ønsker derfor å utforske den levde erfaringsverden. Utgangspunktet for kunnskap er ifølge fenomenologien vår direkte og umiddelbare opplevelse av det som

kommer oss i møte i erfaringen. Man vil derfor med et fenomenologisk utgangspunkt se på subjektets egne opplevelser av sin situasjon, for å forstå menneske og samfunn (Thomassen, 2021, s. 104-105).

Siden jeg i min oppgave ønsker å få vite lærerne sine egne perspektiver rundt inkludering av utviklingshemmede elever, så tenker jeg at fenomenologien er ett godt utgangspunkt til det. Oppgaven tar utgangspunkt i informantene sine subjektive meninger, og dette er gjort gjennom kvalitative intervju. Ifølge Tjora (2021) vil en metodologisk tilnærming knyttet til fenomenologien særlig være basert på bruk av dybdeintervju hvor vi forsøker å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, hvordan «ting» er, og hvorfor de er slik de er (Tjora, 2021, s. 30-31). Det å studere hvordan folk selv opplever sin virkelighet er ett fellestrekk ved forskning som bruker fenomenologi ((Thomassen, 2021, s.106-107).

Et fenomenologisk utgangspunkt passer godt overens med datamaterialet mitt. Ettersom informantene snakker om de erfaringene de har, og knytter det til praktiske eksempler fra sin undervisning eller undervisning de har hatt tidligere. Spørsmålene til informantene omhandler hvordan informantene selv forstår inkludering og en inkluderende kroppsøvningsundervisning. Informantene får spørsmål rundt problemstillinger de står ovenfor i sin arbeidshverdag, eller som de har erfaring med fra tidligere. Jeg er interessert i hvordan de forstår inkludering av utviklingshemmede elever. I datamaterialet kommer informantene med egne eksempler fra sin arbeidshverdag, og det er knyttet tett opp mot deres egne personlige opplevelser. Min oppgave får fram hvordan informantene forstår inkludering, blant annet gjennom at de beskriver hvordan de selv jobber med å inkludere utviklingshemmede elever i sin undervisning. Hvilke faktorer de tenker fremmer og hemmer inkludering i deres kroppsøvningsundervisning er også med å vise hvilke rammer de tenker ligger rundt kroppsøvningsfaget, og hva de føler seg bundet av eller ikke.

4.2 Kvalitativ metode

I denne studien er det brukt en kvalitativ forskningsmetode. Man kan innenfor samfunnsvitenskapelige fag skille mellom kvalitative og kvantitative studier (Skilbrei, 2019, s. 13). Hvilken metode man velger handler ifølge Skilbrei (2019) om hva slags type spørsmål man stiller:

Om man stiller spørsmål som er orientert mot kvalitet, altså innhold og meningssammenhenger, eller spørsmål som er orientert mot kvantitet, altså omfang, fordelinger, eller statistiske sammenhenger. (Skilbrei, 2019, s. 14)

På bakgrunn av at denne studien er rettet mot innhold og meningssammenhenger er det valgt en kvalitativ metode. Observasjonsstudier, intervjustudier, og tekstanalyser er eksempler på kvalitative studier (Skilbrei, 2019, s. 14). Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke intervju som metode for å svare på min problemstilling som handler om lærere sine perspektiver rundt temaet inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Jeg er i denne oppgaven opptatt av å få fram læreres subjektive meninger rundt dette temaet. Intervju kan derfor være en egnet metode for å fremskaffe data som gir informasjon om mitt tema. Ifølge Skilbrei (2019) vil man gjennomføre kvalitative intervjuer for å få kunnskap om informantenes perspektiver eller fortolkninger, mens ifølge Tjora (2021) kan man som hovedregel si at man skal bruke intervju der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer (Skilbrei, 2019 s. 66, og Tjora, 2021, s. 128). Skilbrei (2019) påpeker også at man for eksempel kan gjennomføre intervju hvis man ønsker å se et fenomen fra ulike synvinkler for å etablere bred kunnskap om det, og intervju personer som kan ha ulike fortolkninger og innfallsvinkler (Skilbrei, 2019, s. 66).

Man kunne ha argumentert for at min problemstilling også var noe jeg kunne fått svar på ved hjelp av kvantitativt spørreskjema. Fordelen med å bruke intervju framfor spørreskjema er at ved å bruke intervju kan informantene komme inn på forhold, slik som personlige opplevelser og erfaringer, som de knytter til sine holdninger, men som man som forsker ikke kunne ha forutsett på forhånd (Tjora, 2021, s. 37-38). På bakgrunn av dette mener jeg intervju vil være mest hensiktsmessig som metode i min studie.

Når jeg først begynte med denne masteroppgaven var tanken at intervjuene skulle suppleres med observasjon av undervisning. Mens man i intervjuer studerer det folk sier at de gjør, vil man i observasjon studere det folk gjør. Dette kan være en fordel da man kan få tilgang til informasjon som man ikke nødvendigvis vil få tilgang til ved hjelp av intervjuer (Tjora, 2021, s. 62). Man kan derfor tenke seg at hvis jeg hadde utført observasjon av kroppsøvingstimer som læreren jeg intervjuet hadde hatt, kunne jeg ha fått sett situasjoner som læreren selv ikke hadde klart å beskrive i intervjuet. Det var flere faktorer som førte til at jeg i denne masteroppgaven ikke gjennomførte observasjoner i tillegg til intervjuene. Den første faktoren er den etiske ved å observere enkelte elever og deres lærere, kanskje i påsyn av andre, i kroppsøvingfaget. Dette kunne ha satt elevene i en forlegen og ubehagelig situasjon. Å

gjennomføre observasjon av en time med kroppsøving ville også ha krevd samtykke fra både elever, og, hvis elevene var under 15 år eller ikke i stand til å samtykke, også samtykke fra foreldrene. Sikt (u.å) påpeker at forskning på skoleelever må ses i kontekst av at barn er en sårbar gruppe (Sikt, u.å). Den andre grunnen til at observasjon ikke ble gjennomført i denne studien var likevel at jeg ikke hadde nok ressurser til å gjennomføre det, ettersom jeg tror det ville vært mulig å finne en etisk forsvarlig løsning. Rekrutteringsprosessen, som jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet, var en lang og krevende prosess, og dette gjorde at jeg ikke fikk tid til å i tillegg gjennomføre observasjoner. Jeg rekrutterte fra forskjellige steder i Norge, og ville derfor vært nødt til å reise langt for å gjennomføre observasjon. Dette ble derfor ikke prioritert i min masteroppgave.

4.3 Rekruttering

Jeg begynte å rekruttere i oktober 2023.

Kriteriet for å være med i min studie var at det måtte være lærere på enten barne- eller ungdomsskole som hadde elever med utviklingshemming med i sin ordinære undervisning, eller eventuelt at de hadde erfaring med å inkludere elever med utviklingshemming i ordinær undervisning.

Den første fasen av rekrutteringen besto av å kontakte rektorer ved barne- og ungdomsskoler. Jeg sendte i første omgang ut 66 e-poster Dette resulterte i første omgang til ett intervju, som ble gjennomført i november 2023.

Siden første rekrutteringsperiode først bare resulterte i ett intervju begynte jeg på en ny rekrutteringsperiode i januar 2024. Her sendte jeg på nytt e-post til alle de jeg ikke hadde fått svar av, samt at det ble sendt ut nye e-poster til flere skoler. Dette resulterte også i ett intervju, men under intervjuet viste det seg dessverre at denne læreren bare hadde erfaring med å inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse, og kunne derfor ikke bli brukt i min oppgave.

Til sammen ble det sendt e-post til 217 rektorer ved barne- og ungdomsskoler fra forskjellige steder i landet, i tidsperioden fra oktober 2023 til februar 2024. Når jeg hadde sendt e-post 2 ganger, og fortsatt ikke fått noe svar, valgte jeg også å ringe til enkelte rektorer.

Siden denne rekrutteringsmetoden ikke resulterte i noen intervju, valgte jeg å bytte rekrutteringsmetode. Jeg lagde da en plakat, som jeg la ut på min egen facebookside, samt at

veileder delte det i sitt forskningsmiljø. Plakaten ble også lagt ut på enkelte lærersider. På plakaten kunne man klikke seg inn på en lenke, eller skanne en QR-kode som sendte en til et nettskjema jeg hadde opprettet. Her kunne man melde seg på min studie.

Det var tre personer som meldte seg på studien i nettskjemaet. Av disse tre hadde to av de kun erfaring med inkludering av fysiske funksjonsnedsettelse og ikke utviklingshemming, og kunne derfor ikke være med i studien. En av disse tre oppfylte kravene, og ble intervjuet.

Siden jeg fra oktober 2023 til februar 2024 kun hadde fått tak i to informanter til min studie, valgte jeg å endre på inklusjonskravene. I utgangspunktet ønsket jeg å intervjuere lærere fra barne/ungdomsskole som hadde med elever med utviklingshemming i ordinær undervisning, eller som hadde erfaring med det. Jeg valgte å åpne opp for å ha med lærere som underviste på videregående, og som underviste på linjer som var tilrettelagt elever med ekstra behov for tilrettelegging, som for eksempel utviklingshemmede. Det varierer hva skolene velger å kalle disse linjene, i denne oppgaven vil det bli kalt linje for tilrettelagt opplæring. Dette førte til at jeg fikk intervjuet 2 stykker til. Disse to lærerne var folk jeg hadde kjennskap til fra før gjennom mitt nettverk.

Alt dette resulterte til slutt i at jeg fikk gjennomført 4 intervjuer. Det hadde selvfølgelig vært ønskelig med flere intervju for å få flere perspektiver på temaet, men av hensyn til tid og ressurser, hadde jeg ikke noen mulighet til å skaffe flere informanter.

4.4 Utvalg

Informantene som deltok i studien, var alle kvinner i alder fra 30-årene til 60-årene.

Det var ikke noe inklusjonskrav at informantene måtte ha faglig kompetanse i kroppsøving, og lærerne hadde ulik kompetanse. To av informantene hadde ikke faglig kompetanse i kroppsøving, men en av disse to var utdannet ergoterapeut, og hadde derfor mye kompetanse i å tilrettelegge for utviklingshemmede. De to siste hadde faglig kompetanse i kroppsøving.

Utvalget representerer lærere fra både barne-, ungdoms-, og videregående skole.

Informantene fra videregående jobbet på linje ved tilrettelagt opplæring, dette vil si at alle elevene i klassen hadde behov for en form for tilrettelegging. En av informantene var pensjonist, men hadde nettopp pensjonert seg.

Informantene ble rekruttert fra tre forskjellige steder i Norge, men to av informantene jobbet på samme skole.

4.5 Intervjuguiden

Intervjuene ble gjennomført med en semistrukturert intervjuguide. Dette fordi jeg ønsket å forsikre meg om at jeg fikk svar på det jeg lurte på, samtidig som jeg ønsket en viss fleksibilitet i intervjuet, i tilfelle informantene kom inn på noe jeg ikke hadde tenkt på. Jeg forsøkte å komme inn på de fleste spørsmålene i intervjuguiden, men det ble gjort tilpasninger ut ifra hva informantene svarte på spørsmålene. Noen ganger kom informantene inn på noe jeg ikke hadde tenkt på. Det hendte også at de allerede tidlig i intervjuet kom inn på spørsmål jeg egentlig hadde tenkt å stille senere. Det ble derfor gjort små justeringer i alle intervjuene.

Intervju er ofte delt inn i tre faser, oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021, s. 159). Jeg begynte hvert intervju med noen oppvarmings spørsmål, altså enkle eller konkrete spørsmål som ikke krever noe refleksjon (Tjora, 2021, s. 159). Refleksjonsdelen av intervjuet begynte med en begrepsdel, hvor jeg ønsket å få innsikt i hvordan informantene tenkte rundt begrepet inkludering, og spesielt inkludering i kroppsøving. Videre spurte jeg mer spesifikt om planlegging og gjennomføring av en time hvor elever med utviklingshemming er med. Her var jeg både interessert i aktiviteter som kanskje krevde spesielle tilpasninger eller som var vanskelig, men også hva de eventuelt så på som positivt. Den siste delen av refleksjonsspørsmålene gikk på rammefaktorer som ressurser, tid, økonomi, samt andre ytre faktorer. Til slutt hadde jeg en kort, avsluttende del hvor informantene fikk muligheten til å fortelle om noe vi ikke hadde kommet inn på, samt at de fikk stille spørsmål til studien om de hadde det.

Jeg hadde også oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden min. På noen steder hadde jeg skrevet ned forslag til meg selv, på noe jeg eventuelt tenkte kunne bli oppfølgingsspørsmål. Det hendte også underveis i intervjuene at jeg stilte oppfølgingsspørsmål som ikke sto i intervjuguiden, men som var naturlig å stille på grunn av utsagn fra informantene.

Siden de to siste intervjuene var intervju av lærere som jobbet på linje for tilrettelagt opplæring, ble intervjuguiden justert før disse to intervjuene. Jeg tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden som jeg hadde brukt tidligere, og endret kun på noen spørsmål som gikk spesifikt på å inkludere i ordinær undervisning.

4.6 Gjennomføringen av intervju

Det ble før gjennomføringen av det første intervjuet gjennomført et testintervju på en person jeg kjente som jobbet i skolen. Dette ble gjort for å se hvordan intervjuguiden fungerte, og for å øve på intervjusituasjon.

Før intervjuene i denne undersøkelsen ble gjennomført ble det signert en samtykkeerklæring mellom meg og informantene. Samtykkeskjemaet som ble brukt ble utformet med bakgrunn i malen til Sikt.

Intervjuene som ble gjennomført varte fra 30 minutter til en time. Tillit mellom forsker og informant er viktig for kvaliteten til dybdeintervju, samtidig er det et poeng at intervjuene ikke skal bli for lange for ikke å slite ut informantene (Tjora, 2021, s. 130). I min studie ble det også et poeng i rekrutteringen å ikke ha for lange intervjuer, slik at aktuelle informanter følte de kunne være med i studien, uten at det tok for mye ressurser fra deres arbeidshverdag. Skilbrei (2019) poengterer at mennesker er ulike, og dette spiller også inn i hvordan intervjusituasjonen blir. Noen snakker mye og lenge uten at forskeren styrer samtalen, mens andre igjen trenger å bli stilt mange spørsmål (Skilbrei, 2019, s. 38). Dette var også tilfellet i mine intervjuer, noe som førte til at noen intervjuer ble lengre enn andre.

Når det kommer til hvor intervjuene skulle finne sted var dette avhengig av hvor i landet informantene befant seg. I utgangspunktet ønsket jeg fysiske intervjuer. Selv om fysiske intervju var et ønske, var det på grunn av tid og ressurser ikke mulig å gjennomføre alle fire intervjuene fysisk, det ble derfor gjennomført ett intervju fysisk, og tre intervju digitalt. Det fysiske intervjuet ble gjennomført på den aktuelle informantens arbeidsplass. Når man ikke møtes fysisk så blir intervjusituasjonen en annen, og man mister litt av den menneskelige kontakten. Men i situasjoner hvor det ikke er praktisk eller økonomisk mulig å møte informantene, kan man ty til andre løsninger (Tjora, 2021, s. 185), som digitale intervju. Digitale intervju gjorde det derfor i denne studien mulig å få flere informanter, da jeg ikke var avhengig av å reise for å gjennomføre intervju, noe som gjorde at jeg kunne rekruttere fra hele Norge.

Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden på forhånd. I det fysiske intervjuet opplevde jeg at informanten ønsket å se på spørsmålet da hun fikk se at jeg hadde intervjuguiden foran meg. Dette godtok jeg. Jeg opplevde at alle informantene hadde mange tanker rundt temaet, og jeg trengte ikke å bruke mye tid på å få de i gang, eller få de til å svare utfyllende. En av

informantene hadde også forberedt seg på forhånd med å skrive ned punkter på hva hun ville gjennom.

4.7 Innhenting av datamaterialet

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker, og samtalene ble så transkribert. Jeg valgte å ta opp intervjuene i stedet for å skrive notater underveis, da jeg ønsket å holde konsentrasjonen på det informantene snakket om. Siden jeg ikke har noe erfaring med å gjennomføre intervju fra tidligere, ville jeg ha mest mulig fokus på å gjennomføre intervjuet på best mulig måte, og ønsket ikke å bruke energi på å skrive ned alt informantene sa. Bruk av lydopptaker hjalp med på den måten å få en bedre flyt i intervjuet, da jeg kunne konsentrere meg om hva informantene sa i visshet om at det de sier blir tatt opp (Tjora, 2021, s. 180). Ifølge Tjora (2021) er detaljerte lydopptak vesentlige for en skikkelig analyse (Tjora, 2021, s. 181).

Bruk av lydopptaker fører imidlertid til at det er en del etiske ting som det er viktig å tenke over. Jeg spurte informantene på forhånd om det var greit at jeg tok opp intervjuet. Jeg var også nøye med å påpeke når jeg startet opptaket at det som nå blir sagt blir tatt opp. Ved transkribering ble lydopptakeren koblet inn i pc. Opptakene ble ikke lagret noe sted annet enn på selve båndopptakeren. Jeg forsøkte å transkribere så kort tid etter selve intervjuet som mulig, og slettet intervjuet fra båndopptakeren når transkriberingen var ferdig.

Transkriberingen gjorde jeg selv på Word. Transkriberingen ble gjort på bokmål, for å sikre anonymitet til mine informanter. Jeg hørte gjennom lydopptaket minst to ganger, og forsikret meg om at jeg hadde fått med meg alt, før jeg slettet lydopptaket.

4.8 Analyse

Etter intervjuene var transkribert var det på tide å analysere, ved å tolke og strukturere resultatene.

Faktorer som var viktige å tenke på var blant annet det faktum at dataene kan forstås på svært ulike måter, og man må forstå dem innenfor ulike fortolkningsrammer (Skilbrei, 2019, s. 41).

Ifølge Skilbrei (2019) er det flere ulike aspekter ved det som utgjør fortolkningsrammen i et forskningsprosjekt, blant annet at forskeren forstår materialet i lys av egne erfaringer og fortellinger om andre, at det som gjøres, sies, eller skrives tolkes i lys av funn av tidligere

forskning på samme fenomen, og at forskeren tolker materialet i lys av en eller flere fortolkningstradisjoner (Skilbrei, 2019, s. 41). For denne studien innebærer dette at jeg ser materialet både i lys av mine egne erfaringer med å jobbe i skolen, samt at jeg knytter datamaterialet opp mot tidligere forskning gjort på feltet. Når det kommer til fortolkningstradisjon, vil det i denne oppgaven baseres på mitt analytiske ståsted innenfor fenomenologien og sosialkonstruksjonismen. Dette vil si at jeg i min studie legger til grunn at jeg kan få informasjon om perspektiver om utviklingshemmede elever i kroppsøving gjennom hvordan mine informanter selv forstår og framstiller det (Skilbrei, 2019, s. 48), men at deres forståelse også i mer eller mindre grad baseres på en forståelse konstruert i samspill med omgivelsene.

Det er menneskelig å ville generalisere og trekke slutninger om mennesker basert på antakelser eller fordommer, og det å bli bevisst sine egne fordommer og interesser er en viktig del av forskningsprosessen (Skilbrei, 2019, s. 44-45). I denne sammenhengen har det derfor vært viktig for meg å tenke gjennom mine egne fordommer og meninger om akkurat dette temaet. Jeg har i denne studien spurt lærere om deres tanker om inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Ved at jeg har valgt dette temaet, kan man kanskje tenke at jeg allerede har en formening om at utviklingshemmede elever ikke blir inkludert i like stor grad som elever som ikke er utviklingshemmet. Dette kan ha vært med på å styre hvordan jeg har stilt spørsmål, og igjen påvirket deltakerne. Videre kommer min interesse for dette temaet fra min faglige bakgrunn som er en bachelor i bevegelsesvitenskap, noe som gjør at jeg er ekstra interessert i fysisk aktivitet og trening for alle grupper mennesker i samfunnet. Denne bakgrunnen har gitt meg mye kunnskap om fysisk aktivitet og tilrettelegging for fysisk aktivitet. Jeg har derfor en formening om at det er viktig for alle å være i fysisk aktivitet. Etter fullført bachelorgrad begynte jeg å jobbe som miljøarbeider på en skole, og fikk derfor oppleve hvordan det var å ha kroppsøving med utviklingshemmede elever. Min opplevelse var at det kunne være utfordrende for lærerne å få tilrettelagt for at elever med ulike typer behov for tilrettelegging kunne delta i kroppsøvingen, videre så jeg også hvor givende det var for både lærerne og elevene i de timene hvor man fikk til en god tilrettelegging. Min fagbakgrunn og mine personlige erfaringer var derfor noe jeg tok med meg når jeg startet arbeidet med denne oppgaven.

Når det kommer til tidligere forskning har jeg ikke så mye forskning spesifikk på utviklingshemmede å gå ut ifra, Det er allikevel gjort flere relevante studier på funksjonshemmede og kroppsøving, hvor man blant annet har funnet at det eksisterer flere

ekskluderende praksiser som blir sett på som naturlige (Svendby, 2013). Videre har jeg også sett på litteratur fra relaterte studier, selv om det ikke har omhandlet akkurat mitt tema for utforskning. Skilbrei (2019) poengterer at tidligere forskning lett kan bli en tatt-for-gitt referanseramme, i dette legger hun blant annet at det låser forskerens forestillinger om hva dataene sier noe om (Skilbrei, 2019, s.46). At det ikke finnes så mange studier spesifikt knyttet til det jeg har skrevet om, opplever jeg bidro til at jeg ikke har vært låst til en bestemt forestilling om hva dataene mine skal si noe om. Dette mener jeg derfor har vært en styrke i min studie. Gjennom å bruke sosialkonstruksjonismen som en vitenskapsteoretisk ramme for min studie har jeg også vært ekstra bevisst på tatt-for-gitt-kunnskap, og forsøkt å være så åpen som mulig for nye måter å fortolke datamaterialet på.

4.8.1 Stegvis – deduktiv – induktiv metode

Jeg velger i min oppgave å bruke en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden) for å analysere mine data. Generering av empiriske data og bearbeiding av data er de to første stegene i denne modellen (Tjora, 2021, s. 217).

4.8.2 Utvalgstest

Utvalgstesten handler blant annet om å stadig stille spørsmål ved om man har brukt riktige kriterier for deltakere i en studie, og om man har for stor eller for liten bredde i utvalget (Tjora, 2021, s. 20 og 22).

Utvalget i denne masteroppgaven er et kriterieutvalg, som vil si at informantene ble plukket ut fra spesielle kriterier (Tjora, 2021, s. 48). Disse kriteriene var til å begynne med at de måtte være lærere på barneskole eller ungdomsskole som hadde med elever med utviklingshemming i ordinære timer, eller at de hadde erfaring med å ha med utviklingshemmede elever i kroppsøving sammen med elever som ikke er utviklingshemmet. Disse kriteriene ble satt på bakgrunn av problemstillingen, som ønsket å få svar på læreren sine perspektiver om inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving, og hvilke faktorer lærerne tenkte fremmet eller hemmet undervisningen.

Som allerede beskrevet tidligere i dette kapitlet ble jeg underveis i rekrutteringen nødt til å endre kriteriene mine for å få nok informanter til studien. Utvalgstesten ble derfor spesielt

viktig i min studie. Jeg måtte da tenke nøye gjennom om jeg fortsatt ville få svar på problemstillingen min ved å endre utvalget.

Kriteriene som ble endret var kravet om å måtte ha elever med utviklingshemming med i ordinær undervisning, og det å måtte jobbe på barneskole eller ungdomsskole. Jeg valgte nå å åpne for lærere fra videregående skole, som underviste i tilrettelagte klasser hvor alle elevene i klassen har behov for tilrettelegging, i hovedsak utviklingshemmede elever.

På tidspunktet hvor jeg vurderte å endre kriteriene mine hadde jeg allerede intervjuet to lærere. Jeg leste derfor nøye gjennom transkripsjonen fra intervjuene jeg hadde hatt med dem, og bestemte meg for at det jeg fant mest interessant var deres perspektiver rundt inkludering av utviklingshemmede elever og faktorer som fremmer og hemmer inkludering av utviklingshemmede elever. Jeg tenkte at dette også var noe lærere som underviste på tilrettelagte linjer kunne uttale seg om da det kan være store forskjeller på elevene som er med i en tilrettelagt klasse.

Jeg ser gjennom analyseprosessen at det var riktig valg å endre kriteriene for utvalget, og at alle informantene kunne svare på spørsmål knyttet til min problemstilling. Selv om jeg gjerne skulle hatt flere informanter for å belyse problemstillingen, mener jeg likevel at jeg har fått en stor bredde i utvalget når det kommer til erfaring, alder, og utdanning. Utvalget er også som vist gjennom utvalgstesten relevant for temaet mitt, og får fram konkrete meninger og erfaringer som er detaljerte nok for en SDI-analyse.

Jeg kunne også underveis i rekrutteringsprosessen valgt å endre mine kriterier til å omhandle også elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Det var flere som meldte seg til å være med i min studie, men som jeg valgte å ikke bruke på bakgrunn av at de kun hadde erfaring med fysiske funksjonsnedsettelse og ikke utviklingshemming. Jeg valgte å holde fast ved å kun ha med lærere som jobbet med utviklingshemmede elever da jeg mener at jeg ikke ville vært tro mot tema hvis jeg hadde endret dette kriteriet. Det var viktigere for meg at oppgaven handlet om inkludering av utviklingshemmede elever, enn å få flere informanter. Det kan også være svært ulike behov mellom disse to gruppen, og vanskelig å trekke ut noe som skal ha relevans for begge.

Det å reflektere over hvorfor informantene har valgt å melde seg frivillig til å delta i dybdeintervju er også en viktig del av utvalgstesten (Tjora, 2021, s. 152). Jeg må i denne studien ta høyde for at de informantene som har valgt å melde seg til min studie er personer som er spesielt opptatt av inkludering av utviklingshemmede elever, og at lærere som ikke er

så opptatt av inkludering ikke ville ha meldt seg til å være med i min studie. Jeg ser likevel gjennom analysearbeidet at informantene beskriver når de føler at de ikke har fått til inkluderingen, og at de ikke alltid får det til, noe som kan indikere at de har gitt ærlige svar.

4.8.3 Datatest

Datatesten handler om at jeg må stille spørsmål ved om de dataene jeg har fått fra dybdeintervjuene er hensiktsmessige, og om jeg har benyttet gode nok hjelpemidler for å registrere dem (Tjora, 2021, s. 22).

Gjennom resultatene fra analysen ser jeg at spørsmålene jeg har stilt har vært hensiktsmessige for å få svar på problemstillingen.

Hjelpemidler brukt for å registrere dataene jeg fikk fra intervjuene er å bruke lydopptak underveis i intervjuet for så å transkribere lydfilene. Å bruke lydopptak var hensiktsmessig i mitt tilfelle da det gjorde at jeg fikk konsentrert meg om informantene under intervjuet. I tillegg gjør bruken av lydopptak at jeg er helt sikker på at jeg har fått med meg alt som har blitt sagt.

4.8.4 Kodetest

I selve analysen er det første steget koding av datamaterialet. Et kjennetegn ved kodingen i SDI-modellen er at den ligger tett på empirien. I denne studien betyr det at kodene skal ligge tett på deltakerutsagn i intervjuet, og med det ivareta det helt spesifikke i materialet (Tjora, 2021, s. 218).

Jeg begynte med å gå gjennom det første analysedokumentet (intervjutranskripsjonen) og opprettet koder. Med koder menes her et ord eller frase, en setning, del av setning, et utsagn, eller et avsnitt i dokumentet. Etter å ha gått gjennom hele det første dokumentet gikk jeg videre til neste dokument. Her fortsatte jeg med de samme kodene fra det forrige dokumentet, og lagde nye koder der det var behov for det. Slik fortsatte jeg til jeg hadde jobbet meg gjennom hele datamaterialet mitt (Tjora, 2021, s. 219). Jeg utførte denne kodingen i dataprogrammet NVivo, og endte opp med 93 koder.

I SDI modellen skal kodene ligge tett på deltakerutsagnene i intervjuene, kodingen skal dermed ligge tett på empirien, og ivareta det helt spesifikke i materialet (Tjora, 2021, s. 218)

og 219). Dette er noe jeg har opplevd som utfordrende i min analyseprosess. Jeg brukte mye tid mens jeg kodet på å få det så empirinært som mulig, og passet på at det ikke bare ble generelle utsagn. For å få det så empirinært så mulig så forsøkte jeg så mye som mulig å bruke ord som allerede var i datamaterialet, og ord eller fraser som skilte seg litt ut. Jeg stilte meg to spørsmål for hver enkelt kode som jeg lagde, kunne jeg ha laget denne koden før kodingen? Hvis svaret på dette er nei, kan det være en potensielt god empirinær koding. Neste spørsmål blir da, hva forteller bare koden? Hvis svaret på dette er at den gjenspeiler konkret innhold, så vil det si at det er en god empirinær koding. Disse to spørsmålene er det Tjora (2021) omtaler som en kodetest (Tjora, 2021, s. 224), og som jeg benyttet gjennom hele kodingen av materialet.

Etter å ha laget kodene var neste steg å lage kodegrupper. Gjennom prosessen med å lage kodene har jeg kommet fram til at det hovedsakelig er kodegrupper som kan ordnes innenfor tre temaer som gir svar på problemstillingen. Disse er hvordan inkludering av utviklingshemmede elever forstås, hvilke faktorer som fremmer inkludering, og hvilke faktorer som hemmer inkludering. Jeg organiserte derfor kodegruppene innenfor disse tre temaene. Prosessen med å lage kodegrupper ble gjort tre ganger før jeg opplevde at jeg hadde systematisert innholdet i datamaterialet på en god måte. Den første gangen endte jeg opp med 25 kodegrupper. Jeg tenkte at dette muligens var for mange kodegrupper, og at det var en mulighet for at noen grupper passet sammen. Jeg gjorde derfor den samme prosessen en gang til, og endte denne gangen opp med 13 kodegrupper.

Jeg hadde 6 kodegrupper under temaet faktorer som fremmer, 4 kodegrupper under faktorer som hemmer, og 3 kodegrupper under forståelsen av inkludering.

Disse 13 kodegruppene var: (1) Ansatte sin evne til å planlegge og skape forutsigbarhet. (2) Kunnskap om å tilrettelegge (3) Gå fram som et godt eksempel (4) Miljøet (5) Rammefaktorer (6) Tilrettelegging underveis (7) Eleven sine individuelle forutsetninger (8) Mange å ta hensyn til (9) Ytre press (10) Samspillet mellom ansatte (11) Være sammen med resten av klassen (12) Resten av klassen (13) Mulighet til deltakelse

Målet er at kodegruppene skal ha en indre konsistens og samtidig skille seg tematisk ut fra de andre gruppene (Tjora, 2021, s. 232). Jeg så underveis i analysen at noen av kodegruppene gikk inn i hverandre, og tenkte derfor at det ikke var hensiktsmessig og dele inn kodegruppene under disse tre temaene. Jeg valgte derfor å gå gjennom det en tredje gang, og

denne gangen ikke tenke på å dele kodene inn i de tre temaene, dette gjorde at jeg til slutt endte opp med disse mer induktivt baserte kodegruppene:

- (1) Læreren sin evne til å planlegge, skape forutsigbarhet og tilrettelegge underveis.
- (2) Miljøarbeidere og assistenter sin rolle i inkluderingen
- (3) Lærernes ønske om mer kunnskap
- (4) Rammefaktorer i skolen som påvirker inkluderingen
- (5) Individuelle kjennetegn ved den utviklingshemmede eleven
- (6) Kjennetegn ved samspillet i hele klassen

4.8.5 Konsepttest

Det siste steget i min analyse handler om utvikling av konsepter. Mens analysearbeidet fram til nå har hatt et utgangspunkt i datamaterialet, vil dette steget se mer teoretisk på det. Dette steget i analysen handler om å se utover empirien, og forsøke å sette ord på hva dette egentlig handler om (Tjora, 2021, s. 234). Tjora (2021) beskriver dette som:

Hva er det dette handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi har strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i? (Tjora, 2021, s. 234)

I analysen av datamateriale fant jeg blant annet at begrepet “skoleverden” var noe som ble brukt, for å beskrive hvordan enkelte inkluderingsprosesser var vanskelig å få til, på bakgrunn av hvordan “skoleverden” var. Begrepet ble brukt for å beskrive en skolehverdag som ofte er hektisk, og hvor ressursene er få. Det var kun en informant som brukte dette begrepet, men begrepet omhandler noen trekk som er generelle for hele datamaterialet mitt, og noe som alle informantene har en felles erfaring av.

4.9 Forskningsetiske refleksjoner

Før jeg gikk i gang med denne masteroppgaven søkte jeg godkjenning gjennom Sikt. De godkjente studien min, med prosjekt nummer: 888729.

Informantene fikk på forhånd tilsendt et informasjonsskriv med all informasjon.

Informasjonsskrivet er skrevet etter Sikt sine retningslinjer. Skrivet informerer blant annet om at det er frivillig å delta, og at man når som helst kan trekke samtykket tilbake. På slutten av

skrivet var det også et samtykkeskjema, hvor informantene skrev under på at de samtykker til å være med i studien. Alle informantene skrev under på samtykkeskjema før vi begynte intervjuet.

Å sikre informantene sin anonymitet er en viktig del av kvalitative studier. For å sikre anonymitet har jeg valgt å transkribere intervjuene på bokmål, for at ikke dialekt skal avsløre hvor de er fra. Jeg har også rekruttert fra forskjellige steder i landet. Jeg har gått nøye gjennom transkriberingen flere ganger, og fjernet ting som kan være gjenkjennbart. Jeg har i oppgaven valgt å kalle informantene for informant 1, 2, 3 og 4.

4.9.1 Etiske refleksjoner rundt forskerrollen

Det å være spesielt interessert eller engasjert i noe er et relativt vanlig utgangspunkt for et kvalitativt forskingsprosjekt (Skilbrei, 2019, s. 44- 45). Dette er også tilfellet i denne masteroppgaven. Ønske om å se på utviklingshemmede elever i kroppsøving kom etter at jeg selv hadde jobbet på en skole med utviklingshemmede elever. Jeg har imidlertid aldri jobbet som lærer, men har nok likevel noen antakelser på forhånd om hvordan lærere tenker om inkludering i skolen. Det å ha erfaring som ligner den erfaringen man forsker på, kan være både en styrke og en ulempe. Styrken kommer i det at man fort kan sette seg inn i hvordan informantene opplever temaet, men samtidig kan det også bety at man i for stor grad tar for gitt det informantene sier (Skilbrei, 2019, s. 42).

Jeg har gjennom hele intervjuet forsøkt å være bevisst min egen rolle, og la informantene snakke så fritt som mulig. Siden jeg har valgt å ha intervjuguide, så vil nok spørsmålene som er stilt i den i noen grad være preget av mine egne meninger og tanker. Jeg har som allerede nevnt aldri selv jobbet som lærer, og har heller ikke noe lang erfaring med å jobbe i skolen, jeg har derfor ingen personlig erfaring i hvordan det er for lærere å tilrettelegge for utviklingshemmede elever. Jeg har derfor i intervjuprosessen vært åpen for å høre hvordan læreren selv tenker, og forsøkt å ikke la mine egne fordommer styre intervjuet.

4.10 Refleksjon over oppgavens kvalitet

«Reliabilitet» og «validitet» er sentrale begreper som blir brukt i metodelitteraturen når man skal vurdere kvaliteten av en studie. I kvalitative studier er det også vanlig å ha

overførbarhet\generaliserbarhet som indikatorer på kvaliteten av forskningen (Skilbrei, 2019, s.87-88, Tjora, 2021, s. 259).

Reliabilitet handler om at man har skapt et materiale på en pålitelig måte, og at leseren har grunn til å stole på at resultatene ikke skyldes feil eller skjevheter. (Skilbrei, 2019, s. 87-88)

I denne studien har jeg jobbet systematisk i henhold til SDI-metoden. Gjennom å bruke SDI-metoden som utgangspunkt har jeg kunnet jobbet i etapper, fra å velge utvalg helt fram til analyse av data. Bruk av SDI-modellen i denne studien har derfor vært en måte å styrke reliabiliteten på, på grunn av modellen sine krav til datagenerering, og kriterier for hvordan analysen utvikles fra empiri, gjennom koding og kodegruppering (Tjora, 2021, s. 259). Valg som er blitt tatt underveis har vært nøye gjennomtenkt, og faglig begrunnet. Videre har selve forskningsprosessen blitt beskrevet nøye, og jeg har vært så åpen som mulig om valg og avveininger, på denne måten har jeg sikret åpenhet og troverdighet for denne studien.

Også i transkripsjon prosessen vil det foregå en fortolkningsprosess. Spørsmål som gjør at transkribering også blir en fortolkningsprosess er spørsmål som når slutter en setning? Når er det pause? Skal man ta med de emosjonelle aspektene ved en samtale for eksempel med «anstrengt stemme», «sukk» osv, så vil dette også være et spørsmål om reliabilitet. Videre kan også nøyaktig samme ord i en utskrift uttrykke to helt forskjellige betydninger avhengig av hvordan utskriveren velger å sette punktum og komma. Alle disse faktorene er med på å påvirke transkripsjonens reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s.192-193). For å sikre god reliabilitet under transkripsjonen har jeg derfor vært nøye med å høre gjennom lydopptakene flere ganger, for å sikre at jeg har forstått informantene riktig. Jeg har også transkribert så raskt som mulig etter intervjuene, slik at intervjuet er friskt i minnet, og at jeg husker hvilket tonefall informantene har hatt mens de har sagt ting, og i hvilken sammenheng ting blir sagt.

Jeg har på grunn av anonymitetshensyn valgt å transkribere mine data på bokmål. Det er rimelig å anta at man med det mister noe av meningen med enkelte utsagn på grunn av at det ikke blir skrevet ned på den opprinnelige dialekten det ble sagt med. Men det ble i denne studien ikke brukt noen viktige dialektuttrykk av informantene, som hadde endret mening på bokmål. Jeg har valgt å ikke ta med emosjonelle aspekter av samtalene, som for eksempel å skrive at noe blir sagt ironisk osv., da jeg ikke ønsker å tillegge mine informanter meninger de ikke har. Min tanke er at hvis jeg skulle ha skrevet ned alt av emosjonelle aspekter, så kunne mye blitt misforstått av meg, og med det fått en helt annen mening enn informanten mente.

«Med validitet menes det at materialet man har, er relevant for den målsetningen forskningen har» (Skilbrei, 2019, s. 88). Validitet kan igjen deles opp i intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt forskeren har dekning i dataene sine for konklusjonene som gjøres, mens ekstern validitet handler om hvorvidt kunnskapen som skapes i studien er gyldig i andre sammenhenger, altså om den er overførbar (Skilbrei, 2019, s. 88).

Denne studien tar utgangspunkt i et datamateriale på fire informanter. Det kan derfor diskuteres om dette er nok for å trekke noen konklusjoner og for hvem disse kan gjelde. Min problemstilling baserer seg på subjektive meninger, og det kan derfor ikke generaliseres til å gjelde hele befolkningen. I kvalitativ forskning vil man ofte snakke om overførbarhet i analytisk forstand (Skilbrei, 2019, s. 88). Ifølge Skilbrei (2019) er forutsetningen for kvalitet og relevansvurdering i kvalitativ forskning at “forskeren viser frem hva han har gjort og inkluderer grundig refleksjon over rammene for kunnskapsproduksjonen, inkludert refleksjon over egen rolle i gjennomføringen av studien” (Skilbrei, 2019, s. 88). Jeg har i dette kapitlet redegjort for hvordan jeg har gått fram for å svare på min problemstilling, samt min egen rolle i gjennomføringen av studien.

Tjora (2021) nevner generaliserbarhet som en indikator på kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). I denne studien vil det være relevant å snakke om det Tjora (2021) kaller for konseptuell generaliserbarhet, hvor man utvikler konsepter, typologier, eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert (Tjora, 2021, s. 268). SDI-metoden, som denne studien er basert på, retter seg mot en konseptuell generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 268).

Jeg har gjennom denne studien utviklet innsikt knyttet til fenomenet inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Dette er beskrevet under konsepttest i dette kapitlet. Konseptuell generaliserbarhet er sikret i denne studien ved at konseptene som beskrives og diskuteres har vokst fram gjennom systematisk koding og kodegruppering. Systematikken har bidratt til at det ikke er en prematur konklusjon som trekkes fra data fra min side, men heller noe som er kommet fram etter å systematisk ha jobbet med datamaterialet (Tjora, 2021, s. 272).

Når det kommer til validitet, eller gyldighet, i transkripsjonen, så finnes det ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og man kan derfor ikke svare på spørsmålet «hva er en korrekt transkripsjon» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Mishler (1991) skriver at «forskjellige transkripsjoner er konstruksjoner av forskjellige verdener som hver for seg er utformet for å passe inn i vår egne teoretiske antakelser, og for å gi oss anledning til å utforske

det de innebærer» (Mishler, 1991, s.271, sitert i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). ifølge Kvale & Brinkmann (2009) vil det derfor være mer konstruktivt å stille seg spørsmålet «hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Dette er derfor noe jeg har hatt i bakhodet mens jeg har transkribert, og selv om det ikke er mulig å ha en helt objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, har jeg forsøkt så langt det lar seg gjøre å ikke legge egne fortolkninger til transkripsjonen.

Under kodingen av data til denne studien valgte jeg å bruke et dataprogram. Chandra og Shang (2017:95) antyder i en gjennomgang av metodelitteraturen at bruk av dataprogrammer kan gi bedre reliabilitet og validitet til kvalitative forskningsprosjekter (Chandra og Shang, 2017:95, sitert i Tjora, 2021, s. 253). Bruken av dataprogrammet i min studie bidro til at kodingen ble mer systematisk, ved at jeg fikk mer oversikt over kodene. Det gjorde det mulig for meg gjennom hele prosessen å både se kodene jeg hadde laget, men også transkripsjonen, og hvor i transkripsjonen jeg hadde laget kodene. Dette kan sies å ha betydning for reliabilitet og validitet.

Kapittel 5: Resultat/diskusjon

Problemstillingen i denne masteroppgaven har vært «hvilke perspektiver har lærere i kroppsøving rundt å planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimer med utviklingshemmede og ikke utviklingshemmede elever? Hvilke faktorer tenker de hemmer/fremmer inkludering i kroppsøving?».

Gjennom analysen av datamaterialet har jeg kommet fram til 6 hovedtemaer som er bakgrunnen for min diskusjon. Disse er: 1) læreren sin evne til å planlegge, skape forutsigbarhet og tilrettelegge underveis, 2) miljøarbeider og assistenter sin rolle i inkluderingen, 3) lærerens ønske om mer kunnskap, 4) rammefaktorer i skolen som påvirker inkluderingen, 5) individuelle kjennetegn ved den utviklingshemmede eleven, og 6) kjennetegn ved samspillet i hele klassen.

5.1 Læreren sin evne til å planlegge, skape forutsigbarhet og tilrettelegge underveis

Læreren sin evne til å planlegge, skape forutsigbarhet og tilrettelegge underveis handler om alle faktorene som læreren mener er sin egen rolle i inkluderingsarbeidet. Dette temaet omhandler blant annet hva de selv mener er viktig å tenke på i forhold til grep de gjør i løpet av timen for å få med flest mulig, deres egne holdninger, og andre forhold av betydning for lærerens inkluderingsarbeid.

Planlegging var et begrep som gikk igjen hos alle informantene. Alle informantene jeg intervjuet snakket om viktigheten av at de som lærere har planlagt undervisningen godt. God planlegging og det å skape forutsigbarhet blir sett på som en forutsetning for en inkluderende undervisning. Med god planlegging mentes blant annet at man hadde et romslig nok opplegg slik at man kunne bidra med treffende undervisning for mesteparten av elevene.

Det å ha en plan B i tilfelle plan A ikke fungerte var også viktig. Med forutsigbarhet mentes blant annet at timen startet og sluttet på samme måte hver gang, og at elevene visste på forhånd hva som skulle skje. Dette stemmer overens med tidligere forskning hvor struktur, tydelighet, gjentakelse, og å ha kjennskap til aktiviteten ble sett på som faktorer som bidro til positive erfaringer for elever med utviklingshemming i kroppsøvingsfaget (Diagranse & Standal, 2019, s. 61).

Når informant 1 snakker om hvordan hun forsøker å bidra med inkluderende undervisningsformer, så sier hun blant annet at elevene må være med i hennes planleggingsfase for at de skal bli inkludert i undervisningen.

«Jeg tenker at de er med i den, i min planleggingsfase. At de faktisk er med i starten. Det tenker jeg er viktig for at de blir inkludert. Man må jo ha en plan for dem, når man går inn til timen. Det er viktig for meg at de ikke opplever at jeg står der og lurer på hva de skal gjøre. Men at jeg har det klart på forhånd» (Informant, 1).

Dette sitatet viser at inkluderende undervisning allerede starter i planleggingen av undervisningen, og at elever kan tas med i denne planleggingen. Informanten er opptatt av at elevene også skal oppleve at hun har planlagt for dem på forhånd, og at hun ikke er usikker på hva de skal gjøre eller hva innholdet i undervisningen skal være. Dette kan man også knytte til lærer-elev forhold, at det er viktig hvordan man framstår som en god lærer. Når informanten tar med alle elever med i sin planleggingsfase viser dette at hun legger til rette for at alle elevene i hennes klasse skal få delta, lære, og oppleve fellesskap, med andre ord alle elevene blir inkludert i hennes planleggingsfase (Standal, 2021, s. 21). Det at inkludering i kroppsøving skal kjennetegnes av at hvordan faget kan bli en god plass for alle elever er også noe man kan legge vekt på i inkluderingen i kroppsøvingsfaget (Standal, 2021, s. 20). Jeg tolker det at informanten bruker tid i planleggingen for å inkludere elever med utviklingshemming dit hen at dette er informanten sin måte å sikre at hennes kroppsøvingundervisning er en god plass for alle hennes elever å være. Jeg tolker også datamaterialet dit hen at å ha de utviklingshemmede elevene med helt fra planleggingsfasen, er en måte for informanten å sikre utbytte til disse elevene på, noe som blir sett på som en av handlingene som skal til for å sikre en inkluderende opplæring i NOU-en *rett til læring* (NOU, 2009, s. 15).

Funnene viser også at undervisningen må være fleksibel og kunne tilpasses situasjoner som oppstår underveis. Informant 2 snakker om viktigheten av planlegging med tanke på at man er nødt til å være forberedt på å plutselig måtte endre på opplegget sitt. Det å tenke gjennom på forhånd hvordan undervisningen kan bli påpekes som viktig. At planleggingen av undervisningen for elever med utviklingshemming er viktig, ser vi når informant 2 forteller om at en også må planlegge for mulige endringer.

«Men planleggingen er utrolig viktig. Fordi kanskje må du snu om på hele greien, det blir ikke sånn som du har tenkt. Du har ikke den salen, du må være ute, osv. Så derfor er det viktig og også når du sitter der må du prøve å lage deg et bilde på hvordan dette blir. Hvem kan denne her jobbe med i startfasen for eksempel. Også at man må ha alternativer. Men jeg er litt sånn det skal være bra. Det skal ikke være halvgjort. Og hvis jeg har planlagt godt, og gjort det jeg skal, så vil ha elevene ha mer utbytte av timene». (informant 2)

Dette sitatet fra informant 2 viser hvordan en hverdag for en lærer kan være veldig uforutsigbar, og at rammene rundt plutselig kan endre seg, det påpekes derfor av informant 2 at det er viktig at man har tenkt gjennom flere scenarioer. Videre er informant 2 også opptatt av at det skal være bra, og mener at hvis hun selv har planlagt godt så vil elevene ha mer utbytte av timene. Her nevnes spesifikt utbytte av timene av informanten, utbytte av timene blir skapt ved at timene er planlagt godt. God planlegging kan derfor være en måte å sikre godt utbytte av timen på, noe som er en av handlingene som nevnes for å oppnå inkluderende opplæring i NOU-en *Rett til læring* (NOU, 2009, s. 15).

Alle informantene ser altså på planlegging som et viktig middel i å inkludere utviklingshemmede elever i undervisningen. Videre er forutsigbarhet også et begrep som går igjen hos flere av informantene. At planleggingen av undervisning innebærer at elevene også må få mulighet til å stille forberedt, ser vi av dette sitatet fra informant 4:

«Forutsigbarhet er kjempeviktig for elevene. Det holder ikke bare med god planlegging, uten at elevene vet noe på forhånd. De vil gjerne vite det på forhånd da. De er opptatt av forutsigbarhet. Så det å ha gode planer, at det er en plan på forhånd og at hver enkelt time er godt planlagt er viktig» (informant 4). Funnene viser også at forberedelser av elevene allerede er noe som lærerne jobber med i forkant av undervisningen, som når informant 2 forteller:

«Jeg gikk også ofte inn i klassen hvis vi skulle gjøre noe spesielt. Også fortalte jeg hva vi skulle gjøre neste dag, eller senere på dagen. Sånn at de fikk denne her forutsigbarheten, og hvilke oppgaver de skulle ha, i oppvarmingen er du sammen med den, når vi skal spille er du sammen med dem». (informant 2)

Ved å fortelle elevene på forhånd hvilke oppgaver de skal ha, og hvem de skal jobbe sammen med, tilpasser læreren aktiviteten på en måte som kan være med på å gjøre den tilgjengelig for elever med utviklingshemming. Gjennom å få informasjon på forhånd kan det også tenkes at det fører til at elevene vet hva som er forventet av dem. Forutsigbarhet og at elevene vet hva

som forventes av de er tiltak som kan gjøre at man får tilpasset fysisk aktivitet på en god måte (Bergkvist et al., 2020, s. 134-136). I konteksten til denne oppgaven vil det si å tilpasse slik at de utviklingshemmede elevene får deltatt i kroppsøvingen.

Begge sitatene ovenfor viser hvordan lærerne synes det er viktig med forutsigbarhet for å få en god undervisning, og hva de legger i denne forutsigbarheten. Forutsigbarhet framstår basert på det informantene forteller, både som noe som kan blir skapt på forhånd ved at elevene får beskjed om hva de skal gjøre, men det handler også om selve gjennomføringen av timen. Videre kan forutsigbarhet også handle om hvordan man som lærer introduserer nye aktiviteter til elevene, som vist i sitatet fra informant 1:

«også er det jo alltid når jeg starter opp med noe nytt, så er jeg veldig klar på at nå starter vi opp med dette kompetansemålet. Også har jeg lagt opp til noen aktiviteter, og det er for at jeg skal bli kjent med hvor kompetansen deres er nå. Også skal vi videreutvikle den. For å nå disse målene. Også tar jeg med meg det jeg ser inn i neste planleggingsfase. Når jeg skal planlegge neste gymsøving, fordi jeg jobber jo gjerne sånn over en viss tid». (informant 1)

Sitatet viser at denne informanten legger opp til forutsigbarhet for elevene gjennom å være tydelig på hvilket kompetansemål det er snakk om, altså hva som er hensikten å lære elevene, og hvorfor de skal gjøre de aktivitetene de skal gjøre akkurat den timen. Det at informant 1 snakker om at hun har lagt opp til noen aktiviteter for å bli kjent med kompetansen til elevene, og at de skal jobbe med å videreutvikle den, tolker jeg også dit hen at informanten er opptatt av de skal lære noe i kroppsøvingen. Inkludering for utviklingshemmede elever i kroppsøving blir derfor forstått som mer enn at man bare skal være der, man skal lære noe også (Standal, 2021, s. 21), videre er dette også med på å utfylle den faglige dimensjonen av inkludering (Statped, 2022).

Forutsigbarheten blir også skapt ved å jobbe med de samme rutinene over tid, noe som kommer til uttrykk i intervjuet med informant 3 når informanten forklarer at det er en rutine å stå i ring og forklare:

«Da bruker man å ha litt info først, stå i ring og forklare hva som skal skje. Forutsigbarhet». (informant 3).

Informant 3 forteller at man gjennom en slik rutine starter hver time med informasjon, og at dette er med på å skape forutsigbarhet hos elevene. Dette er også i tråd med rådene om hvordan tilpasse fysisk aktivitet, hvor forutsigbarhet med at timen starter og slutter på samme måte hver gang er noe som nevnes (Bergkvist et al., 2020, s.134).

God planlegging og forutsigbarhet er altså to begrep som informantene nevner for å få til å inkludere elever med utviklingshemming. Når det kommer til selve gjennomføringen av timen anerkjenner noen av informantene at det kan være vanskelig å få med alle elevene gjennom hele timen, men er da opptatt av at de i hvert fall skal få elever med utviklingshemming med på størst mulig del av timen. Det å få med flest mulig lengst mulig er blant annet noe som nevnes. Spesifikke tiltak som nevnes av informant 2 for å få med alle elevene, er blant annet å gjøre diverse øvelser enklere:

«Kanskje må du gjøre det enklere. For eksempel på en stafett. At den som for eksempel ikke er like rask som de andre, at den begynner før den man skal veksle med har kommet i mål. Eller at man stopper etter så og så mange runder. Også tenker man ikke på hvem som er best og hvem som er dårligst». (informant 2)

Sitatet over illustrer et spesifikt tiltak informantene mener kan være nyttig for å få med alle elevene i aktiviteten. Det er også et eksempel på hvordan man kan inkludere ved å tilrettelegge aktiviteten, i stedet for å lage spesifikke tiltak rettet mot en enkeltelev, som er i tråd med forståelsen av inkluderende opplæring fra NOU-en *rett til læring* (NOU, 2009, s. 15). Både informant 2 og informant 3 snakker om det å få med elevene i starten, hvis du ikke får de med på hele timen, som ett mulig tiltak. Informant 3 snakker blant annet om det at hun forsøker å ha noe enkelt i starten, slik at flest mulig blir med ved oppstart:

«At man har et så romslig opplegg, at man får med flest mulig, mest mulig av timen. Men det er jo ikke alltid man får det til. Men kanskje man får de med på starten. At man har en såpass enkel ting der, at man har kommet litt i gang. For å få med flest mulig lengst mulig». (informant 3)

Her kan det virke som om det er viktig for informantene at om elevene ikke er med på hele timen, så har de i hvert fall fått vært med på noe. Når Imms et al. (2017) snakker om de to komponentene av deltakelse, er det å være involvert i aktiviteten en av dem. Det påpekes også

av disse forskerne at elevene kan være involvert i ulike deler av aktiviteten (Imms et al., 2017, s. 18) Det kan virke som om det for informantene er vanskelig å få de utviklingshemmede elevene involvert i aktivitetene som foregår gjennom hele timen, de forsøker derfor å ha en aktivitet på starten av timen som de tror de fleste elevene vil være involvert i. Her ser vi også at viktigheten av kunnskap spiller inn. Å ha kunnskap om den utviklingshemmede eleven er en viktig forutsetning for å kunne tilpasse fysisk aktivitet på en god måte (Bergkvist et al., 2020, s.130). Læreren må ha kunnskap om hvilken aktivitet eleven kan ha interesse i å være involvert i, for å få skapt en undervisning hvor alle elevene deltar.

Flere av informantene snakker om viktigheten av hvordan de framstår som lærere, og at de går foran som et godt eksempel. Det å være positiv er blant annet noe som går igjen, og se muligheter i stedet for begrensninger. Behovet for å framstå som et godt eksempel ser vi når informant 2 snakker om å ville vise seg som positiv:

«Jeg må vise at jeg er positiv. Jeg kan ikke stå der og være sur, og jeg kan ikke kjeft»
(Informant 2).

Hvordan lærerne framstår og hvilken relasjon de får til elevene med utviklingshemming kan ha en betydning for utviklingshemmede elever sin deltakelse i kroppsøving. Tidligere forskning på utviklingshemmede elever i kroppsøving fant at det å bli sett og få støtte av læreren var noe som bidro til positive erfaringer med kroppsøving for elever med utviklingshemming (Diagranes og Standal, 2019, s. 61).

Det kan også virke som om det å ha en nysgjerrighet og en iver til å få det til kan være en viktig faktor for å få til inkludering. Informant 1 snakker blant annet om at hun synes det er interessant hvorfor noe fungerer, men noe annet ikke fungerer. Informant 3 forteller at man må akseptere at man ikke alltid får det til, også heller prøve å få med seg det beste fra ulike aktiviteter. Sitatet fra informant 1 illustrerer hvordan nysgjerrigheten i hva som fungerer og ikke fungerer er med på å skape nye aktiviteter for elevene:

«Jeg synes det er interessant og på en måte observere, og dette her med å tenke ut, okei dette her fungerer, hvordan kan jeg bygge videre på dette. Jeg er veldig opptatt av at jeg ser dette fungerer, har jeg noe annet som ligner. Sånn at de føler at de får litt sånn bredere, mer å gjøre da, hvis jeg skal si det på den måten. Flere typer aktiviteter, men som tar for seg litt det samme. Det synes jeg er spennende. Og følge med på utviklingen. Samtidig som jeg synes det

er fascinerende at, hvorfor går dette, men ikke dette, så det prøver jeg hele tiden og ta med meg når jeg planlegger». (informant 1)

Videre viser datamaterialet at lærerne også forsøker å sette sammen det beste fra tidligere undervisning på nye måter:

«Og klare å ta med seg ting fra ulike aktiviteter man har hatt, og prøve å ta med seg det beste fra ulike ting. Og å sette det sammen til nye ting senere». (informant 3)

Begge sitatene ovenfor viser hvordan informantene jobber for å få med flest mulig, ved å bygge videre på ting som de ser fungerer. På denne måten kan man få et bredere spekter av aktiviteter man kan gjøre med utviklingshemmede elever. Og elevene kan både oppleve forutsigbarhet ved at aktiviteten de gjør er kjent fra tidligere, og i tillegg utfordre til å prøve noe litt nytt, ved at aktiviteten er litt annerledes, eller kanskje er videreutviklet fra en annen aktivitet.

Informant 2 beskriver også viktigheten av god kommunikasjon mellom læreren og den utviklingshemmede eleven, og at hun forsøker å legge til rette for enkel og konsis informasjon:

«Det som jeg har tenkt mye på, er det sosiale samspillet. At du har en kommunikasjon, der partene forstår hverandre. Fordi det er faktisk sånn at det å kommunisere, er egentlig ikke så stor forskjell på å kommunisere med en «vanlig» elev i klassen, og en utviklingshemmet elev. Det er ordene du bruker, og setningene, og kanskje øvingsbildet du lager. Fordi at vi kan bruke mange ord. Men da står vi igjen med bare setninger kanskje».

Sitatet viser at læreren ønsker at eleven skal få enkel informasjon, slik at innholdet i det som sies blir forståelig, og at det ikke bare formidles masse ord uten innhold. Her kan man også tenke at dette handler også om hvordan læreren er som person, at læreren vet hvordan man kommuniserer med alle typer elever. For eksempel ved å ha kunnskap om at en utviklingshemmet elev kanskje ikke får med seg alt man sier foran klassen, og at man derfor er nødt til å dele det opp når man snakker. Det å kunne kommunisere med den utviklingshemmede eleven på en måte som gjør at de forstår, er ett viktig ledd i relasjonsbyggingen mellom elev og lærer. Forståelig kommunikasjon kan også være med å bidra en mer inkluderende opplæring, sett i lys av hvilke handlinger som blir beskrevet for å oppnå inkluderende opplæring i NOU-en *rett til læring* (NOU, 2009, s. 15).

Informantene i studien ser på god planlegging og å skape forutsigbarhet som en faktor som kan være fremmede for inkludering av utviklingshemmede elever. I selve gjennomføringen av timen er tiltak som gjøres for å skape mer inkludering blant annet å gjøre enkelte øvelser enklere. Selv om informantene anerkjenner at det ikke alltid er like lett å få inkludert elevene med utviklingshemming i hele timen, ser de på det som viktig at de fleste er med på enkelte deler av timen, for eksempel starten eller slutten av timen. Inkludering kan derfor ses på som noe som er mulig for deler av timen, men kanskje ikke hele timen. Hvordan læreren selv framstår for elevene og holdningene de har kan også være en fremmede faktor for inkludering. Det å være positiv og ha vilje til å inkludere er noe som nevnes. Kommunikasjon mellom læreren og den utviklingshemmede eleven kan også både være en fremmede og en hemmende faktor. Det å vite hvordan man skal kommunisere med utviklingshemmede elever synes, basert på hva funnene viser, å bli sett på som viktig av lærerne.

5.2 Miljøarbeidere og assistenter sin rolle i inkluderingen

Dette andre temaet om miljøarbeidere og assistenter sin rolle i inkluderingen, handler om hvilke rolle læreren tenker at miljøarbeiderne og assistentene har i undervisningen, og hvordan de både kan være en hemmede og en fremmede faktor i inkluderingsarbeidet. I undervisning med utviklingshemmede elever er det vanlig at det er assistenter eller miljøarbeidere med i timene. Det å ha med seg en assistent eller miljøarbeider kan både bli sett på som en fremmede faktor, men i noen tilfeller også som en hemmende faktor. I tidligere forskning har bruk av assistent i kroppsøvfingsfaget blitt sett på som noe som førte til en segregerende form for opplæring av lærerne (Svendby, 2013, s.117).

Informant 1 som jobbet på en felles barne- og ungdomsskole brukte ordet assistent, Informant 2 som hadde erfaring med både barneskole, ungdomsskole, og videregående skole brukte både ordene assistent og medarbeidere. Mens begge informantene som jobbet ved linje for tilrettelagt opplæring på videregående skole brukte ordet miljøarbeider, eller bare kun ordet miljø. Siden alle mine informanter har brukt forskjellige ord, kommer jeg til å bruke disse ordene om hverandre i denne diskusjonsdelen, men det gjelder da i alle tilfellene ansatte som er med sammen med lærerne i kroppsøvfingsundervisningen.

Alle mine informanter snakker om viktigheten av gode assistenter\miljøarbeidere. Det kan virke som om de kan utgjøre en stor forskjell i hvordan undervisningen blir. Som når informant 2 beskriver at det har betydning for både lærer og elever:

«Assistenter og medhjelpere er jo en viktig del av jobben i dag. Hvis du skal få til en time som du er fornøyd med selv, og som også elevene er fornøyd med» (Informant 2)

Når det kommer til rollefordelingen mellom lærer og assistent var alle informantene enige i at læreren sitt ansvar var å planlegge opplegget, og styre undervisningen. Når det kommer til assistenten sin rolle så er det at assistenten selv ser hvor hen trengs, noe som påpekes som viktig. Dette ser vi beskrevet av informant 1, når hun snakker om et samarbeid med en assistent som har pågått over tid:

«Også er det jo jeg som har planlagt timene, og det er jeg som har informert assistenten. Det er ikke alltid jeg får til å informere på forhånd. Men jeg har hatt med meg denne assistenten siden den gutten her gikk i første, sånn at vi er rimelig samstemte. Og det vil si at hun selv klarer også å ta han til side, uten at jeg trenger å si ifra. Så det fungerer veldig godt».
(informant 1).

Informant 1 hadde hatt med seg denne assistenten i flere år, og dette ble sett på som noe positivt, med tanke på at de var veldig samstemte. Siden man ikke alltid hadde tid til å informere på forhånd, ble det sett på som viktig at assistenten selv kunne forstå hva som trengtes av henne. Informant 4 trekker også fram viktigheten av at assistenten selv ser hvor de trengs, men trekker behovet for selvstendighet hos assistenten kanskje enda lengre:

«Men så må jo også miljø, tenker jeg at de har et ansvar for å se litt selv hvor de trengs. Se litt hvilke elever deltar aktivt, og hvem trenger hjelp. Så miljø skal da ha kompetanse for å kunne tilrettelegge for å få med alle elevene da». (informant 4)

I tillegg til å se hvor de selv trengs, mener også informant 4 at miljø skal ha kompetansen til å tilrettelegge, samt at de har et ansvar for å oppdatere seg på hva som skal foregå. Siden informant 4 jobber ved linje for tilrettelagt opplæring og ikke har ordinær undervisning kan det tenkes at det her stilles strengere krav til hva en miljøarbeider skal være, enn en assistent i

en barne- eller ungdomsskole. I en ordinær undervisningssituasjon hvor det kanskje er med en eller to utviklingshemmede elever, kan det argumenteres for at det er enklere for en assistent å hjelpe den ene eleven, enn ved linje for tilrettelagt opplæring hvor man er nødt til å være med å tilrettelegge for alle elevene.

Det å se hvor man trengs, og klare å tilrettelegge underveis kan ha mye med de personlige egenskapene til de som er med å gjøre. Dette illustreres av følgende eksempel fra informant 3: «Men det er jo litt variasjon i hvem som er med. Noen bidrar godt, andre gjør det kanskje ikke. Så det er jo en faktor, som kan være med og styre. Det handler litt om egenskapene til de som er med. Noen er viktige for å få i gang aktiviteten, og liv og stemning, mens noen kanskje drar det litt ned» (informant 3).

Det å være en person som er med å lage liv og stemning blir her sett på som viktig. Man kan kanskje tenke seg at å være med som assistent i kroppsøving også forutsetter at man selv er glad i fysisk aktivitet, eller i hvert fall viser utad at dette er noe man synes er gøy. Om denne motiverende faktoren gjennom egen interesse og deltakelse i aktiviteten sier informant 4:

«viktig at lærer og miljøpersonell deltar aktivt og er ivrig og motiverende selv. Det har jeg sett er ekstremt viktig for at elevene skal være med. De synes det er viktig at ansatte også er med aktivt». (informant 4)

Det at ikke alle ansatte i skolen er engasjerte nok og at dette er noe som er viktig for lærerne er noe informant 2 uttrykker i dette sitatet:

«Men der trenger vi også folk som forstår hva dette går i. Og har sine meninger. Og svarer på spørsmål og kommer med ideer. Fordi det er nok av de som ikke gjør det altså» (informant 2)

Informant 2 snakker i sitatet ovenfor om assistenter/miljøarbeidere, og henter her til at det kanskje ikke er alle som gjør jobben sin godt nok. I sitatet nedenfor er informant 4 inne på noe av det samme, men her handler det om å ha evnen til å se elevene og tilrettelegge underveis:

«Eller ja, eller hva som hemmer, vil jo være og ikke ha det på plass da. Altså ansatte som ikke tilpasser, som ikke ser elevene. Som er på jobb og bare gjør det de blir fortalt. I en sånn type

jobb, når man jobber med mennesker, spesielt den gruppa her da, så trengs det at man ser elevene og tilrettelegger underveis» (informant 4)

Her blir det nevnt spesifikt at det å ikke ha gode nok miljøpersonale/assistenter er en hemmende faktor i å ha en inkluderende kroppsøvningsundervisning. Her blir det beskrevet at man er nødt til å være en person som ser hva som trengs, og ikke bare gjøre det de blir fortalt. Informant 2 kommer også med et eksempel fra en spesifikk situasjon, hvor det faktum at en assistent ikke var engasjert nok, gjorde at et inkluderings tiltak som hun hadde satt i gang ikke fungerte:

«Men det gikk ikke, fordi assistenten ikke var engasjert nok. Det krever et veldig engasjement. Og når du får et engasjement så går det av seg selv. Eller ikke av seg selv, men det går mye lettere da». (informant 2).

Sitatet over er informant 2 som beskriver et tiltak som ikke gikk på grunn av en assistent som ikke var engasjert nok. Det er tydelig blant alle informantene i denne studien at engasjerte assistenter og miljøarbeidere er en viktig brikke i inkluderingsarbeidet.

I tillegg til egenskapene til de som var med som assistent\miljøarbeidere ble det om det var faste ansatte som var med eller ikke sett på som en viktig faktor. Informant 3 uttrykte at det ofte var mye forskjellige ansatte som var med, og at det kanskje hadde vært bedre om det hadde vært noen faste som var med. Dette kan ses i lys av viktigheten av forutsigbarhet for elevene, som jeg allerede har vært inne på i dette kapitlet. Man kan også tolke det dit hen at ved å ha faste assistenter som er med i undervisningen, så blir også rollefordelingen mellom assistent og lærer mer tydelig både for elevene og for de ansatte. Tydelig rollefordeling har vist seg som noe som er viktig for å kunne tilpasse fysisk aktivitet på en god måte for utviklingshemmede elever (Bergkvist et al., 2020, s. 135). Min egen studie understøtter betydningen av en tydelig rollefordeling, og viser at faste ansatte kan være avgjørende for å få dette til.

Også informant 2 uttrykte viktigheten av å være tydelig på at hvis man hadde fått en assistent, så måtte man få beholde denne assistenten. Om viktigheten av forutsigbarhet og faste ansatte på jobb som assistenter sier informant 2:

«Også tenker jeg at når du har en assistent, så må du si at denne assistenten må jeg ha, hele timen eller hele uken. Fordi mange ganger kan det skje et eller annet på skolen, også sier man at, ja men da kan du, du har jo vært her så lenge at da kan jo du gå inn i denne klassen her, også kan vikaren komme inn her, og det går ikke. Det går ikke fordi, er jeg assistenten din, så er jeg assistenten din. Du har lagt opp til det, du har informert assistenten på forhånd»
(informant 2)

Informant 2 beskriver en situasjon hvor assistenter som jobber fast i skolen kan bli bedt om å være vikar i en time hvis det er fravær, siden de er kjent på skolen. Men informanten påpeker at det ikke er en bra løsning, da det går utover undervisningen til læreren som skulle ha assistenten. At lærere som plutselig må gi informasjon til assistenter bidrar til ekstra arbeid som går utover undervisningen, nevner også informant 2 i et annet sitat:

«Men det er også viktig at det at, en del av disse her har jo en assistent fordi de er 1 til 1 elev, eller 2 til 1 elev og da er det utrolig viktig å informere den som skal være med. Så du får et ekstra arbeid egentlig i forberedelsene». (informant 2)

Miljøarbeidere og assistenter sin rolle blir av lærerne både sett på som en faktor som fremmer, men også en faktor som hemmer inkludering. I likhet med at det er viktig at lærerne selv er positive og har vilje til å inkludere, er dette også egenskaper som blir sett på som viktig hos miljøarbeidere eller assistenter. Et godt samspill mellom assistent og lærere viser seg å være en faktor som kan bidra til å fremme inkludering for elever med utviklingshemming i kroppsøving. Det å kunne selv se hvor man trengs blir sett på som en viktig faktor som miljøarbeidere eller assistenter bør ha, det å ha ansatte som ikke tilpasser og som bare gjør som de blir fortalt blir av en av informantene nevnt som en hemmende faktor. En annen hemmende faktor knyttet til miljøpersonalet og assistenter er det at det kan være mye variasjon i hvem som er med, og ikke stabilitet med tanke på hvilken assistent eller miljøarbeider som er med. Ingen av lærerne i min studie uttrykte at de så på assistenter som en dårlig løsning for inkludering i kroppsøving, men de var mer opptatt av hvordan de kunne

være en fremmede faktor for inkludering, og på hvilken måte de kunne være hemmende. Det kan ut ifra datamaterialet virke som om det er veldig personavhengig og avhengig av hvordan assistenten er om det førte til en mer inkluderende undervisning for utviklingshemmede elever eller ikke.

5.3 Ønske om mer kunnskap

Viktigheten av kunnskap og ønsket om mer kunnskap er også noe som kommer fram under intervjuene. Majoriteten av informantene nevner spesifikt mer kunnskap i form av for eksempel kurs eller veiledning av andre instanser som noe de savner i hverdagen sin, og som eventuelt kunne være et tiltak for å skape mer inkludering. Om det at lærerne trenger å sette seg inn i og få mer kunnskap om å legge til rette for undervisningen av utviklingshemmede elever uttrykker informant 2:

«Det er avhengig av at vi setter oss inn i ting. At vi har kunnskap. At vi vil tilrettelegge»
(informant 2)

Både kunnskap om selve diagnosene til elevene med utviklingshemming, og kunnskap om hvordan tilrettelegge for ulike diagnoser er noe som påpekes som viktig av informant 4, samt vilje til å anvende denne kunnskapen:

«For det første at læreren i kroppsøvingstimen har kompetanse for å kunne tilrettelegge for alle elever. Så både kompetanse og vilje. Og evne til å tilpasse for akkurat de elevene det gjelder. Kunnskap om elevene. Du må jo vite litt om diagnose, og litt om begrensningene og mulighetene til elevene» (Informant 4).

Sitatene ovenfor fra informant 2 og informant 4 viser at det ikke bare er kunnskapen i seg selv som er viktig, men også at lærerne som skal inkludere elever med utviklingshemming har et ønske og vilje om mer kunnskap. Kunnskap om eleven, og kunnskap om selve aktiviteten man skal gjøre er en faktor som kan være med å gjøre at læreren får tilpasset aktiviteten for den utviklingshemmede eleven på en god måte (Bergkvist et al., 2020, s. 134). Mer kunnskap kan også tenkes å føre til at lærerne er bedre rustet til å sikre at elevene med utviklingshemming får et godt utbytte av kroppsøvingsundervisningen, og med det er med på å sikre en inkluderende opplæring (NOU, 2009, s. 15).

Noen av lærerne uttrykte også en frustrasjon over at når fysioterapeuter skulle komme og jobbe med elevene med utviklingshemming, så ble de ofte tatt ut av klassen. Dette kan være et bilde på at det medisinske synet fortsatt er gjeldende i skolen. Tidligere forskning på fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøving fant at det å være med fysioterapeut i kroppsøving ble sett på som et naturlig alternativ (Svendby, 2013, s. 120-121). At det er ulik praksis blant ulike yrkesgrupper når det kommer til hvordan man tenker om inkludering av elever med utviklingshemming i kroppsøving, kommer til syne når informant 1 forteller:

«Når vi får elever som trenger ekstra oppfølging, så hadde det vært fint om de kunne ha kommet inn og gidd litt veiledning for å få inkludert de. For jeg opplever at vi i noen tilfeller har hatt de (fysioterapeutene) inn, og da ønsker de å ha dem med ut, og da mister vi jo hele inkluderingen». (Informant 1)

Sitatet ovenfor illustrer at fysioterapeuter og læreren har ulike mål for hva fysioterapeutene skal bidra med i kroppsøvingen. For fysioterapeuter blir det gjerne ansett som viktigst at barn og unge med funksjonshemming får mulighet til funksjonsforbedrende tiltak for å fungere best mulig i hverdagen (Svendby, 2013, s. 120). Et slikt mål blant fysioterapeuter, og når det medfører at barn blir tatt ut av undervisningen, viser seg å stå i strid med læreren sitt mål som ønsker å få tilrettelagt undervisningen slik at alle elevene får være med. Det at ulike yrkesgrupper har ulikt syn på utviklingshemming kan gjøre inkluderingsarbeidet vanskeligere, da de har et ulikt syn på hva de enkelte yrkesgruppene skal gjøre. Som vist ved det sosialkonstruksjonistiske perspektivet er det mange ulike aktører i skolen som er med på å spille en rolle i hvordan undervisningstilbudet til utviklingshemmede blir tilrettelagt eller ikke, og den sosiale samhandlingen mellom disse aktørene er derfor avgjørende for hvordan et fenomen blir forstått (Solvang, 2021, s. 259). Dette kommer også fram i sitatet under når informant 1 snakker videre om fysioterapeutene:

«Hvis man tenker på kroppsøving, så hadde jeg kunne tenkt meg, at disse her, for eksempel fysioterapeuter eller de her instansene rundt, at de faktisk kunne ha, vært litt mer inn og veiledet». (informant 1)

Informant 1 ønsker seg veiledning fra fysioterapeutene, målet med denne veiledningen for informanten er at eleven skal kunne være med i kroppsøvingen sammen med de andre

elevene. Dette er derimot kanskje ikke fysioterapeuten sitt mål med å jobbe med den utviklingshemmede eleven, som man kan tenke seg heller har fokus på at den fysiske funksjonen skal forbedres. Informant 1 opplever at når andre instanser kommer inn i kroppsøvingstimen for å følge opp elever med utviklingshemming, så ønsker de å ta de ut i stedet for å jobbe sammen med de i undervisningen med de andre elevene. Dette kan tolkes dit hen som noe som informant 1 uttrykker som en hemmende faktor i inkluderingsarbeidet. Behovet for mer informasjon om hvordan tilrettelegge undervisningen når en får beskjed om at en har en utviklingshemmet elev i klassen, kommer også til syne gjennom informant 2 sine uttalelser:

«Det som er når du får beskjed om at du har en elev med utviklingshemming i klassen eller gruppen, så hadde det vært veldig fint om man kunne fått mer informasjon. At autistene er sånn og sånn, og du kan oppleve det og det. Alt kan man ikke forutse. Men at man får en opplæring i hvordan det kan være. Kan bli. Sånn at du ikke opplever det plutselig i undervisningssituasjonen din «oj hva gjør jeg nå». (informant 2)

Informant 2 uttrykker i likhet med informant 1 et ønske om mer informasjon om elevene hun skal tilrettelegge for. Men her blir det ikke nevnt hvem hun eventuelt tenker skal ha denne veiledningen. Også informant 4 er inne på ønske om mer informasjon, utsagnet under illustrerer hvordan mer kunnskap om både diagnosene og om god undervisning kunne vært et tiltak som gagnar både elever og ansatte:

«Jeg skulle ønske at vi hadde mer sånn fagfornyelse. Altså at man oppdaterer seg faglig. Det prioriterer man ikke i en sånn hektisk hverdag, det blir mer brannslukning. Og man setter seg ikke skikkelig inn i diagnosene sånn felles. Så jeg synes vi kunne hatt mer fagoppdatering, om diagnosene og om god undervisning. Og sånne ting. Så det kan være et tiltak, som faktisk gagnar både elever og ansatte. Ha litt mer oppdatering faglig, mer kursing. Det er litt lite av det. Så i hvert fall faglig kursing, kurs eller foredrag om inkludering og om de ulike diagnosene» (informant 4)

For informant fire blir kurs om inkludering nevnt som et tiltak for å inkludere elever med utviklingshemming. Informanten snakker også om at det er en mangel på tid i en vanlig skolehverdag til å kunne få oppdatert seg på ting, og hun beskriver det mer som brannslukning. Dette viser hvordan organiseringen av en skolehverdag er med på å påvirke i

hvor stor grad man jobber med inkludering. Skolehverdagen ser ut til å bli både forstått og akseptert som noe som skal være hektisk, og hvor det er lite tid, og dette gjør at man ikke får tid til å for eksempel oppdatere seg faglig, slik at man kunne sikret en mer inkluderende undervisning for alle elevene.

En systematisk oversikt over 27 internasjonale studier om inklusjon eller mangelen på inklusjon fant at lærerne så på målet om full inklusjon som noe som var umulig å oppnå, og at dette blant annet ble begrunnet med mangel på kompetanse (Rekaa et al, 2019, s. 51). Det var ingen av mine informanter som uttrykte at de ikke følte at de hadde nok kompetanse til å ha med elever med utviklingshemming i sine timer, men det er likevel tydelig et ønske om mer kompetanse og veiledning som ligger der hos de fleste lærerne.

Det å få mer kunnskap både om utviklingshemming, men også om hvordan man skal tilrettelegge for ulike diagnoser ble sett på noe som kunne være en fremmede faktor for inkludering av utviklingshemmede elever. Mer kurs og faglig fornyelse ble derfor foreslått som tiltak som kunne være med å øke inkluderingen. Det at man ikke alltid hadde tid til å oppdatere seg faglig i hverdagen ble sett på som en hemmende faktor i inkluderingsarbeidet.

5.4 Rammefaktorer som påvirker inkluderingen

Temaet rammefaktorer som påvirker inkluderingen omhandler alt informantene har nevnt av ytre faktorer som kan være hemmede eller fremmede med tanke på inkluderingen. Faktorene som går mest igjen her er økonomiske ressurser og nok ressurser i form av nok personalet. Ledelsen sin rolle og læreplanen sin rolle blir også nevnt.

Mangel på ressurser nevnes som en hemmende faktor i inkluderingsarbeidet. Her nevnes både ressurser i form av økonomi, men også ressurser i form av nok personale og nok tid. Det påpekes at en skolehverdag er hektisk, og at det på bakgrunn av det ikke er mulig å gjennomføre inkluderingsarbeidet på en måte som er ideell. Sitatet fra informant 1 illustrerer hvordan hva det forventes at en lærer skal gjøre er økende, men at ressursene ikke samsvarer med dette:

«Det har jo kommet mange nye kompetansekrav, eller mye nye krav. Både det her med lærertetthet, og dem nye kompetansekravene, og vi skal være med på ganske mye forskjellig.

Det har skjedd en stor økning i ting vi skal gjøre og gjennomføre. Men ressursene har ikke blitt noe større. Så det samsvarer ikke. Da får man en del utfordringer, som man ikke får gjort noe med. Så det vil gå utover noe hele tiden» (Informant 1)

Sitatet ovenfor illustrerer hvordan lærere kan føle at de har veldig mye å gjøre, men ikke nok tid eller ressurser til å gjennomføre det. På en side har man den politiske målsetningen om en inkluderende skole (Meld St. 8 (2022-2023), s.73), men samtidig så viser utsagnet fra informant 1 at man også har fått et stort krav om å øke kompetansen til elevene, og disse kravene til læreren samsvarer kanskje ikke. Også en annen informant beskriver en hverdag hvor man ikke har nok tid til hver enkelt elev. Informant 1 beskriver en hverdag hvor man på bakgrunn av for få ansatte springer mellom elevene:

«Også ressurser i form av nok ansatte, nok lærere og nok miljøpersonale. Det kan hemme. Da blir det fort man springer mellom hver elev, og at hver elev ikke får god nok oppfølging. Så ressurser i form av nok ansatte» (informant 4)

Det å ha flere lærere på en klasse med elever er også noe som ble nevnt av informant 3 og 4:

«Men i en skoleverden så er det jo ikke så lett. Når man har de rammene man har. I kroppsøving så har man en lærer da for eksempel. Det er det vi har nå, en lærer også noen fra miljøpersonalet. Men kunne man hatt to lærere for eksempel, og delt gruppen i to. Da kunne man laget to ulike opplegg, og da får man inkludert alle enda mer. Så mer ressurser i form av flere lærere for eksempel, kanskje mer personalet generelt» (informant 4)

Her blir det å få flere ressurser i form av enda en lærer pekt på som et mulig tiltak for å få inkludere flere elever. Det er også interessant hvordan informanter påpeker at det ikke er lett i en «skoleverden», på grunn av de rammene man har. Dette kan være et tegn på at man føler at rammene i en skolehverdag allerede er satt, og er vanskelig å endre på som lærer. Gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, hvor mennesket konstruerer forståelse (Solvang, 2021, s. 248), kan vi se at lærerne tar for gitt at rammene som ligger rundt er som de er, og ikke er mulig å endre. Ved å akseptere at sånn er det bare i en skoleverden, og å etablere en forståelse av at dette ikke er noe man kan gjøre noe med, er lærerne med på å opprettholde eksisterende strukturer rundt undervisningen. Hvordan faget kroppsøving er konstruert, og hvem det er

konstruert for er en viktig problemstilling å tenke over, da det legger føringer for hvem som faller innenfor og hvem som faller utenfor faget (Standal, 2021, s. 19). Det er derfor viktig å være kritisk til tatt-for-gitt-kunnskap, som vist gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv er det viktig å ha et kritisk blikk på de begrepelige kategoriene som verden er ordnet i, i dette tilfellet kroppsøvningsfaget, da de er mulig å endre (Solvang, 2021, s. 257). Gjennom å ha et kritisk blikk på hvordan kroppsøvningsfaget er konstruert, kan vi derfor være med å gjøre endringer slik at faget kan være mer tilgjengelig for alle elever. Tidligere forskning har blant annet vist at hvor godt man liker faget synker med graden av hvor aktive man er i idrett (Moen et al., 2018, s. 37). Dette viser at faget kroppsøving i dag er konstruert på en måte hvor elever som er aktive i idrett blir sett på som “vinnere” av faget.

Enkelte faktorer ved en skolehverdag, som for eksempel at man har dårlig økonomi er noe som blir sett på som noe man bare må akseptere. Som informant 1 beskriver i sitatet nedenfor, blir det å gå i minus sett på som noe vanlig i skolen, og som man ikke kan gjøre noe med:

«Men eller så er det jo det her med økonomi, det er dårlig det også. Skal jo spares alle steder så. Så ja. Vi går i minus for å si det på den måten» (informant 1)

Hos informant 4 blir økonomi nevnt som en hemmende faktor i inkluderingen.

«Det jeg har tenkt litt på er ressurser. Både økonomiske ressurser. Hvis skolen ikke har råd til å kjøpe inn det som, altså godt materiell, og ting man trenger for å ha en god undervisning. Det kan hemme, økonomi». (informant 4)

Kompetansemål og alt man skal komme seg gjennom i en kroppsøvningsundervisning er også noe som informantene er opptatt av. Informant 2 uttrykker en misnøye med læreplanene, og stiller spørsmålstegn ved hvem det er som lager læreplanene:

«Noen ganger tenker jeg, hvem er det som sitter i disse læreplanutvalgene? Hvilken bakgrunn har de? Og hvilke tanker har de? Fordi jeg synes det mangler litt der altså, rett og slett». (informant 2)

Ved å sette spørsmålstegn ved hvem som lager læreplanene, setter informanten også spørsmålstegn ved hvem som konstruerer faget kroppsøving, da både tidligere forskning (Svendby, 2013), og mitt datamateriale viser at læreplanen har mye makt over hvordan faget kroppsøving blir utført. Informant 1 beskriver læreplanen som generell, og som basert på en helt ordinær klasse uten behov for tilpasninger:

«Læreplanen er jo veldig generell. Hvis du ser kun på kompetansemålene så har du jo den her generelle delen. Og hva det står der, (tenker lenge), det står helt stilt for meg akkurat nå. Ja det står jo litt før kompetansemålene, nå husker jeg ikke akkurat hva, men det står jo litt om inkludering. Men det er jo ikke akkurat så mye. Det er det ikke. De kompetansemålene vi går ut etter er jo veldig basert på en helt ordinær klasse, uten noe som helst tilpasninger. Så det er jo veldig opp til læreren på en måte». (Informant 1)

Her ser vi at læreplanen tolkes som generell, og at den ikke er basert på elever med utviklingshemming. Tidligere forskning har vist viktigheten av hvordan lærerne tolker læreplanen, og deres kunnskap om hva læreplanen inneholder (Svendby, 2013, s. 99, Elnan & Kjelsås, 2023, s. 294)

Utsagnet fra informant 1 kan også tolkes dit hen at læreplanen burde vært mer tilpasset for å gjelde alle typer elever, og ikke bare være basert på en klasse med kun funksjonsfriske elever. Slik som informant 1 beskriver det blir tilpasningen opp til hver enkelt lærer, noe som gjør at i hvor stor grad en elev med utviklingshemming får tilrettelagt sin undervisning i kroppsøving er personavhengig. Det at læreplanene er tilpasset kun funksjonsfriske elever står også i strid med prinsippene for en inkluderende opplæring, hvor det er systemet som skal tilpasse seg den enkelte person og gruppe, og ikke omvendt (NOU, 2009, s. 15). Videre kan dette også illustrere det at den enkelte skolen har fått mer makt i hvordan undervisningstilbudet til utviklingshemmede elever skal foregå, gjennom at det de siste ti årene har skjedd en desentralisering av makt fra staten til kommunene og den enkelte skole. Dette har ført til at den politiske kontrollen over skolen er svekket, noe som igjen har styrket makten til enkeltindivider (Wendelborg, 2019, s. 38). Som vist innledningsvis finnes det mange ulike måter å legge opp undervisningen på for utviklingshemmede elever (Wendelborg, 2019, s. 39). En utviklingshemmet elev kan derfor få muligheten til å være inkludert i undervisningen på en skole, men oppleve å bli tatt mer og mer ut av undervisningen på en annen skole.

Forskjellen på om hen blir inkludert eller ikke har med å gjøre om læreren på den skolen legger opp til en inkluderende undervisning eller ikke.

Informant 2 uttrykker i sitatet nedenfor både en forståelse av undervisningen som at man ikke alltid skal la seg styre av det opplegget man har tenkt ut på forhånd, men påpeker i samme sitat at man skal innom det man har tenkt med tanke på læreplanen:

«Og håpe at vi kommer i mål med det vi har tenkt. Men det er ikke sikkert at vi kommer i mål med alle aktivitetene våre. Det er jo de som står med lister og sier, vi har gjort det, det, og det. Men så plutselig finner vi ut at dette gikk jo så bra, dette fikk vi alle til, så kan vi kjøre en omgang til med det. Men likevel skal vi være innom det vi har tenkt i forhold til opplæringsplan, læreplan, og det som måtte være». (Informant 2)

Sitatet ovenfor illustrerer også noen ambivalente følelser knyttet til læreplanen. På den ene siden påpeker informanten at det ikke er alltid vi kommer i mål med alt vi har tenkt, og at hvis man finner ut at en aktivitet fungerte bra for alle, så kunne det være hensiktsmessig å gjøre den aktiviteten en gang til, i stedet for å være bastant på at man skal gjennom alt man har planlagt. Dette er et eksempel på hvordan det å ikke la seg styre av læreplanen kan føre til en mer inkluderende undervisning. På en annen side sier også informanten at man selvfølgelig skal gjennom alt man har tenkt i forhold til opplæringsplanen og læreplanen. Dette stemmer overens med tidligere forskning som har vist at lærere har en felles holdning om at “vi må gjennom” alle punktene i læreplanen (Svendby, 2013, s. 99).

Det kan også virke som om ledelsen på skolen spiller en rolle i hvordan lærerne føler de kan gjennomføre inkluderingsarbeidet. Sitatet under fra informant 1 illustrer hvordan ledelsen kan være med å styrke inkluderingen:

«Når faglærer og rektor planlegger året, så er alle lærerne inkludert i planleggingsfasen. Vi setter oss ned på forhånd og snakker om at neste skoleåret så skal vi ha disse gruppene sammen, hvilke elever er det, hvilke utfordringer har vi, og hvilke styrker har vi, og hvordan skal vi utnytte dette her. Og da jobber vi den veien. Og det er jo egentlig sånn man skal gjøre det. Også settes det opp en plan som tar utgangspunkt i elevene som trenger ekstra oppfølging. Slik at det er sørget for at deres behov er dekt opp, også bygger vi rundt det. Fordi når deres behov er dekt opp, så styrker det også fellesskapet». (Informant 1)

Informant 1 ser på det at ledelsen og lærerne prater sammen før skoleåret begynner og planlegger med utgangspunkt i de elevene som trenger ekstra oppfølging som noe som

fremmer inkludering. Informanten påpeker imidlertid også at dette er noe som er mulig fordi de er en liten skole, og anerkjenner at dette kanskje ikke er mulig på større skoler.

Det å ha en ledelse som er engasjert på den måten som informant 1 beskriver i dette sitatet er noe som av informant 2 ble sett på som noe hun har savnet i sitt arbeid. Hennes opplevelse var at ledelsen kanskje ikke alltid fulgte med på hva hun gjorde, og ikke engasjerte seg. Om det at ledelsen ikke alltid er så engasjert, og at det er behov for engasjert og inkluderende ledelse, sier informant 2:

«Være mer interessert, følge med på hva som skjer, og spørre går det greit. I stedet for at da går den eleven der, da har den ansvaret, så er vi ferdig med den. Være mer inkluderende. Fordi når du da skal skrive rapporten, når skoleåret eller halvåret er ferdig, så skal du sitte der og fortelle omtrent, ikke alt du har gjort da, men hva tenker du der også videre. I stedet for at vedkommende som har delansvar eller ansvar for ting vet hva han snakker om, og for eksempel sier at, det husker jeg, fordi det så jeg jo når jeg var inne i den klassen osv».

(Informant 2)

Informanten følte altså på at ledelsen ikke alltid hadde vært like inkluderende, og at dette var noe hun savnet.

Når det kommer til ytre faktorer blir mangel på ressurser, både i form av nok personale, tid, og økonomi sett på som en hemmende faktor i inkluderingen. Den ene informanten nevnte det å kunne fått en lærer til slik at man kunne delt gruppa i to, som en mulig måte å få inkludert flere elever på. Det å være veldig opptatt av alt man skal gjennom i læreplanen og la seg styre av den kan være en hemmende faktor i inkluderingen. Å ha en ledelse som er med på planleggingen og følger med på hva som skjer i klasser der utviklingshemmede elever er med ble sett på som en styrke.

5.5 Den utviklingshemmede eleven sine forutsetninger i undervisningen

Dette temaet omhandler faktorer som informantene har nevnt som går direkte på den utviklingshemmede eleven sine individuelle begrensninger. De individuelle begrensningene er i lys av en relasjonell forståelse av utviklingshemming den kognitive funksjonsnedsettelsen (Sandvin, 2014, s. 92). Dette er begrensninger som alltid også vil ligge til grunn på tross av endringer i miljømessige/samfunnmessige forhold. Man kan i lys av en relasjonell forståelse

av utviklingshemming ikke se bort ifra disse individuelle begrensningene eller miljømessige faktorene når vi diskuterer hvordan lærere kan inkludere utviklingshemmede elever i kroppsøvingen.

Jeg opplever ikke at mine informanter har noe stort fokus på de individuelle begrensningene til den utviklingshemmede eleven\elevene når de prater om faktorer som fremmer eller hemmer en inkluderende undervisning. Man kommer i likevel ikke bort ifra at de fleste utviklingshemmede elevene vil ha noen individuelle begrensninger som gjør at det kreves mer for å inkludere de i undervisningen. Individuelle begrensninger som nevnes av informantene er både fysiske, motoriske, og kognitive utfordringer. At det likevel er en verdi i å få til en inkluderende undervisning, selv om eleven ikke får til alt det blir lagt opp til, ser vi når informant 1 sier:

«Den andre gutten jeg har som har lett/moderat utviklingshemming han får jo til å være med på alt. Men det er jo litt vanskelig noen ganger å forstå de beskjedene som blir gitt. Og det å klare å utføre de bevegelsene. For det er jo noe signaler her som kanskje ikke helt samsvarer ikke sant. Men det betyr jo ikke at vi ikke øver på det». (informant 1)

Selv om informant 1 påpeker at det er noen individuelle begrensninger hos eleven som gjør at enkelte ting blir vanskelig, sier hun også at dette ikke betyr at de ikke skal øve på det. Her møter den utviklingshemmede eleven en forventning fra læreren om at hen også skal øve på ting som kan være vanskelig for den utviklingshemmede eleven å få til på bakgrunn dennes funksjonsnedsettelse. Som vist i teorikapitlet er også oppfatninger og forventninger utviklingshemmede møter i møte med andre mennesker av betydning for utviklingshemmedes utvikling (Sandvin, 2014, s.110). Tidligere forskning har også vist at deltakelse i kroppsøving kan være mer påvirket av hvordan andre ser på deltakerne sine evner, enn faktiske begrensninger knyttet til funksjonsnedsettelsen (Bredahl, 2013, s. 54).

Det at det er enkelte ting som noen av elevene rett og slett ikke har forutsetning for å klare er også noe som blir nevnt av informant 1, og at det kan medføre at elever ikke er med på akkurat den delen av undervisningen, men at det er greit i enkelte sammenhenger:

«Hvis jeg sier still dere på den streken der, så har ikke han forutsetningene til å stille seg på den streken. Så alle i klassen og lærerne har akseptert at han går. Han har ikke noe mulighet til

å stå på en strek. Det er vi fullstendig klar over. Og det har vi fått beskjed om at det skal vi ikke ha fokus på heller. Fordi det er noe som ikke er mulig å oppnå. Og det blir trassig for den eleven å hele tiden bli fortalt at du må stå på den streken, også har han ikke forutsetninger for det». (informant 1)

I dette eksemplet har både medelever og lærere akseptert at det er enkelte ting denne eleven ikke klarer å gjøre. Det kan derfor virke som om de har tilpasset seg at eleven går, og at den utviklingshemmede eleven her har fått noen andre regler enn de andre elevene i klassen som har forutsetninger for å kunne stå på en strek når de får beskjed om det. Eksemplet i sitatet ovenfor viser allikevel ikke at øvelser med å stå på en strek blir utelatt fra undervisningen hvor denne eleven er til stede, eller at eleven får andre mer tilpassede ting å gjøre.

Informant 4 uttrykte at noe av det hun synes var mest utfordrende med å jobbe med denne gruppen elever var at de ikke forsto det informantene omtalte som moralske regler, og at dette gjorde det vanskelig å blant annet skape et godt samspill mellom elevene i kroppsøvningsundervisningen:

«Også det kognitive da. At det er ikke alltid at elevene skjønner hva som skal skje. Eller mistolker, både selve aktiviteten, men også moralske regler. Syns kanskje det er det mest utfordrende, at elevene ikke helt skjønner moralske regler. I for eksempel lagspill da, skjønner ikke helt at man er på et lag, og at man må sentre, og at man må spille hverandre gode. Er ofte litt meg, meg, meg. Skjønner ikke helt det samspillet med andre, det er typisk utviklingshemming. Synes det er utfordrende. Og skal prøve å, husk å sentre. Er ikke alltid lett når det er en hjerneskade, eller det er en diagnose som gjør at det blir vanskelig» (Informant, 4).

Sitatet viser at informantene opplever at elevene ikke skjønner de sosiale reglene for spillet på grunn av kognitive forhold, og som innebærer at disse elevene ofte har stort fokus på seg selv. I NOU-en *rett til læring* blir inkluderende opplæring definert som at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte, både faglig, sosialt og kulturelt (NOU, 2009, s. 15) Det at informantene beskriver det som vanskelig for elevene med utviklingshemming å opprettholde sosiale regler, kan gjøre det vanskelig å få dette til, og å få opprettholdt den sosiale dimensjonen ved inkluderende opplæring (Statped, 2022). Informant 1 innrømmer blant annet at hun synes det

er enklere når den ene utviklingshemmede eleven ikke er der, da det fører til mindre ting å tenke på i gjennomføringen av undervisningen i kroppsøving:

«Det er jo stygt å si, men det er jo enklere når han ikke er der. Det er det. For da er det mindre å tenke på egentlig» (informant 1)

Videre sier også denne informanten at det ikke går an å tilrettelegge for alt, og at hun opplever at det er vanskeligere nå enn det var da elevene var yngre og at det ikke var samme mål for kompetansen eleven skal oppnå gjennom undervisningen som tilbys.

«Det er jo ikke alt det går an å legge til rette for opplever jeg jo gamlere de blir da. Det var lettere på småskolen fordi da hadde de jo andre kompetansemål» (informant 1)

Dette stemmer overens med tidligere forskning som har vist at skolen forholder seg forskjellig til funksjonshemming gjennom opplæringsløpet, hvor det i tidlig barneskole kan virke som om skolen tilpasser miljøet til elevene i tråd med en relasjonell forståelse, mens det etter hvert som kravene til elevene øker blir det et større søkelys på individuelle faktorer (Wendleborg, 2019, s.47) Det at det kan foregå en dreining mot det individuelle kan ha med målene for kompetanse å gjøre og synes ut fra min studie å bidra med utfordringer for lærerne som skal tilpasse undervisningen. Kompetansemålene i skolen etter hvert som elevene blir eldre gjør det vanskelig å ha en relasjonell forståelse rundt inkludering i skolen, da begrensningene den fysiske funksjonsnedsettelsen til utviklingshemmede elever har gjør at de ikke holder følge med kravene som skolen har. Når skolen ikke er tilrettelagt på en måte som gjør at utviklingshemmede elever kan være inkludert gjør dette at tilretteleggingen for disse elevene blir mer basert på den medisinske modellen og ikke den relasjonelle.

Når det kommer til fremmede og hemmende faktorer som går spesifikt på den utviklingshemmede eleven, er faktorer som blir sett på som hemmende blant annet at det kan være vanskelig for elevene å forstå beskjedene som blir gitt. Det å akseptere at det er noe den utviklingshemmede eleven ikke kan gjøre, og for eksempel endre litt på hva man forventer av denne eleven kan være en måte å gjøre disse individuelle faktorene mindre hemmende.

5.6 Klassen som del av elevens sosiale omgivelser

Det siste temaet har jeg valgt å kalle klassen som del av elevens sosiale omgivelser, og handler nettopp om det, de andre elevene i klassen som ikke har en utviklingshemming, og hvordan informantene ser på dette. Under dette temaet har jeg valgt å dele informantene i to, og ta for meg de informantene som jobbet ved linje for tilpasset opplæring under ett, og de informantene som hadde ordinær undervisning under ett. Dette har jeg gjort fordi hele klassen i dette tilfellet betyr to forskjellige ting. For de informantene som har med elever med utviklingshemming i ordinær undervisning betyr det at mesteparten av elevene i klassen ikke har utviklingshemming, men for de som jobber på linje for tilpasset opplæring vil det si at alle elevene i klassen har en form for utviklingshemming, eller i hvert fall et behov for ekstra tilpasning.

5.6.1 Erfaringer blant lærerne som har ordinær undervisning

For de to lærerne som er i ordinær undervisning er både informant 1 og informant 2 i hovedsak opptatt av at den utviklingshemmede eleven skal være til stede i rommet hvor aktiviteten foregår, dette vil si at de først og fremst er opptatt av å sikre den fysiske/organisatoriske dimensjonen av inkludering (Statped, 2022). At det er av verdi at utviklingshemmede elever er til stede i aktiviteter, er i tråd med Asbjørnslett og Hemmingsson (2008) sin forskning som fant at det viktigste for elevene med funksjonsnedsettelse var å være fysisk til stede hvor aktiviteten foregikk (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008, s. 157), videre er også det å være til stede en av komponentene for deltakelse i Imms et al. (2017) sin forskning (Imms et al., 2017, s.18) For at elevene skal kunne være til stede, forsøker informant 1 å tilrettelegge med tilpassede aktiviteter for den enkelte eleven, sammen med resten av elevgruppen:

«Jeg jobber veldig hardt med å finne aktiviteter, som er lette å tilpasse opp og ned. På nivå. Det tenker jeg jo med de som har disse utviklingshemmingene, at det er innom samme området, om de ikke helt gjør det samme. Så på en måte at det er en tilpasning innom det samme området. At de skal føle at de gjør det samme. De blir ikke satt til side for seg selv» (informant 1)

Ved å legge til rette for at elevene med utviklingshemming får gjøre en aktivitet som er innom samme området som de andre elevene i klassen gjør, kan det tenkes at dette er med på å sikre den andre komponenten i deltakelse nevnt hos Imms et al. (2017, s. 18) som er å være involvert.

Videre sier informant 1:

«Jeg har alltid et alternativ, som gjør at han fortsatt er med i gruppen. Det er ikke slik at han tas ut og er en annen plass. Jeg legger til rette på plassen, slik at han være en del av den gruppen han er på» (informant 1)

Informant 2 vektlegger også at tilstedeværelse er av verdi, selv om assistenten er sammen med eleven:

«Noen ganger har jeg satt eleven alene sammen med assistenten. Men eleven er likevel inkludert i rommet. Man går ikke ut av klasserommet, sånn man gjør mange ganger».
(Informant 2).

Både informant 1 og informant 2 er opptatt av at en del av inkluderingen er at man skal være der resten av klassen er. Et ledd i å få til dette er for informant 1 å finne riktige aktiviteter som er mulig å tilpasse i aktivitetsgrad, både ved å gjøre det enklere, men også ved å gjøre det vanskeligere. Informanten er opptatt av at elevene med utviklingshemming skal føle at de gjør det samme som resten av klassen. Dette viser at informant 1 har en forståelse av inkludering som er i tråd med Standal (2021) sin hvor det å få delta i kroppsøvingfaget, å få oppleve fellesskap er viktige trekk ved inkludering (Standal, 2021, s. 21). Ved å tilpasse aktivitetsgraden ut ifra den utviklingshemmede eleven sitt behov kan det også virke som om informant 1 forsøker å oppfylle den faglige delen av inkluderende opplæring. Ved at denne aktiviteten også er likt de andre elevene sin aktivitet og i samme rom, er den sosiale faktoren også opprettholdt (Statped, 2022).

Informant 1 nevner likevel at det i noen tilfeller kan være nyttig å ta en elev ut av klasserommet:

«Noen ganger vil tilretteleggingen være at vi tar ut elever. Det betyr ikke at vi gjør det et helt skoleår. Det kan være innenfor ulike temaer, eller underveis. Fordi vi ser at her er det en elev som trenger litt mer veiledning på noen områder. Og da prøver vi å legge til rette for at den her eleven får det. Uten at på en måte, at de andre i klassen, som kanskje da har forstått eller klart og oppnådd det, må være med». (informant 1)

Her blir det å ta en elev ut av klassen sett på som et tiltak for å sørge for at eleven får godt nok faglig utbytte av undervisningen. Det kan også virke som om dette tiltaket er et forsøk på å sørge for at resten av klassen også får utnyttet sitt faglige potensiale. Også informant 2 nevner et eksempel hvor det kan være bedre at elevene går et annet sted for en liten stund:

«Men noen ganger, spesielt hvis du har noen som er utagerende, så kan det være fint også gå et annet sted et lite øyeblikk. Du kan for eksempel, har de treningsrom, kan assistenten og eleven gå dit, og så øve på tingene der, og så kan de komme tilbake etterpå. Det er bedre det, enn at du står og kjefter på dem, eller bruker masse tid på å springe etter dem, eller sånne ting. Eller at du får en låsning, det kan du ofte få». (informant 2)

Det kan derfor virke som at for både informant 1 og informant 2 er det å ta ut elevene en tilrettelegging som kan gjøres i enkelte situasjoner, men at ingen ser på det som en hovedløsning. Det er tydelig at både informant 1 og informant 2 ser på det å være til stede i et fellesskap, som hele klassen representerer, blir ansett som en viktig del av inkluderingen. At utviklingshemmede elever er til stede sammen med klassen ses på som positivt både for de utviklingshemmede elevene, men også for læring om inkludering og mangfold for de andre elevene i klassen:

«Det jeg tenker er veldig positivt med at de blir inkludert, er det fellesskapet som blir. Og den her aksepten elevene får for at vi er forskjellig. Og at de faktisk må lære seg å ta hensyn til hverandre». (informant 1)

Det kommer også fram at denne læringen handler om å lære å håndtere og respektere forskjellighet i elevgruppen, selv om en ikke er i veldig nær relasjon med hverandre. Denne respekten forteller læreren må være gjensidig mellom de ikke funksjonshemmede og de utviklingshemmede elevene:

«Så de skal ikke være bestevenner eller sånne ting, men de skal akseptere og respektere hverandre. Og den som er den spesielle eleven, skal heller ikke gå rundt å tru at jeg skal få lov til å gjøre som jeg vil, men at jeg må nok høre etter på de andre» (informant 2)

Forskning gjort på utviklingshemmede og idrett fant at venner var en viktig faktor for at utviklingshemmede skulle delta i fysisk aktivitet (Oslo Economics, 2022, s. 22). Overført til kroppsøving kan vi si at det derfor er viktig å skape et godt klassemiljø, da et godt forhold til medelever kan være med å øke deltakelsen i kroppsøving for elever med utviklingshemming.

Datamaterialet viser også at det blir spesielt vanskelig å holde oversikt over tilrettelegging for inkludering i undervisning, når det er flere utviklingshemmede elever med ulike behov.

Informant 1 hadde på det øyeblikket hvor hun ble intervjuet tre elever med utviklingshemming med i sin undervisning. Siden alle disse tre hadde forskjellige behov førte dette til at hun måtte tilrettelegge på tre ulike måter, noe hun så på som utfordrende:

«Jeg kan ikke samle disse tre og forklare, fordi de har tre forskjellige utgangspunkt. Så når jeg tilrettelegger, så legger jeg til rette på en måte, en annen måte og en tredje måte. Fordi det er ikke den samme tilretteleggingen jeg gjør» (Informant 1).

Det at tilpasningen kan variere fra deltaker til deltaker er også, som nevnt innledningsvis, noe som nevnes som en av utfordringene i å tilpasse fysisk aktivitet på en god måte (Bergkvist et al., 2020, s.115).

Informant 1 synes det gjør det utfordrende når de tre elevene som trenger ekstra oppfølging har tre ulike utgangspunkt. Tiden det tar å tilrettelegge for disse tre, som kanskje gjør at resten av klassen må vente, er også noe informant 1 er opptatt av. Informant 1 snakker blant annet om at hun også må ta vare på de ulike behovene som eksisterer i resten av klassen:

«Når jeg tenker på inkludering, så tenker jeg at de skal få være med i fellesskapet. At vi skal legge til rette for at de skal kunne delta sammen med resten av klassen. Samtidig så må man jo ta vare på resten av klassen også» (informant 1)

Her er informant 1 inne på spenningsforholdet som ofte oppstår i skolen mellom individet og fellesskapet (Standal, 2017, s. 17-18). Informanten trekkes imellom om hun skal tilrettelegge slik at den utviklingshemmede eleven blir inkludert, eller om hun heller skal ta hensyn til resten av klassen.

Og videre sier hun:

«Det er når, spesielt når jeg har disse tre da, som jeg skal legge til rette for, som også er helt forskjellige. Samtidig som jeg skal ta vare på resten av klassen, så føler jeg at det går en del tid, til denne her tilretteleggingen. Som gjør at resten må vente en del». (informant 1).

Informant 1 uttrykker at hun ønsker å legge til rette for at elevene med utviklingshemming skal ha mulighet til å få være med resten av klassen, samtidig som hun ikke ønsker at tilretteleggingen skal gå ut over resten av klassen, ved at de for eksempel må vente på at de tre med utviklingshemming får hver sin beskjed om hva som skal skje i denne gymtimen.

Både informant 1 og informant 2 påpeker at tilrettelegging er noe som må gjøres for alle elever i en klasse, og ikke nødvendigvis bare de elevene som har utviklingshemming:

«For det med tilrettelegging er ikke nødvendigvis bare for de som har fått en diagnose. Vi må også legge til rette for andre i andre fag, for at de kan forstå. Tilrettelegging er ikke bare

basert på en gruppe, men selvfølgelig den gruppen vi har snakket om, er den gruppen som har størst behov» (informant 2)

Basert på det som kom fram under intervjuene tyder det på at lærerne jobber kontinuerlig med tilrettelegging for mangfoldet av behov blant alle elevene i klassen, og at tilpasning ikke kun er knyttet til elever med særskilte behov, som ved utviklingshemming:

«Men alle i en klasse, har behov for tilrettelegging, uansett om du har en diagnose\utviklingshemming, eller ja, uansett så har alle behov for tilrettelegging. Og det gjør vi jo underveis» (informant 1).

Denne måten som informantene beskriver tilrettelegging av undervisning i kroppsøving her, er i tråd med forståelsen av inkluderende opplæring som beskrives i NOU-en *rett til læring* (NOU, 2009, s. 15), hvor det er systemet som skal tilpasse seg elevene, og ikke omvendt.

Viktigheten av et godt klassemiljø og de andre medelevene er også noe som trekkes fram av informantene, og at medelever kan være en viktig faktor for å lykkes i inkluderingsarbeidet:

«Jeg har jo rost klassen min veldig mye. For de er jo veldig inkluderende. Jeg har aldri hørt en kommentar, eller noen som har vist noe som helst negativt ovenfor disse elevene» (informant 1)

Videre trekker informanten fram at medelever kan være ressurser i tilretteleggingen, fordi de kan identifisere og ta initiativ til egne løsninger for å inkludere den utviklingshemmede eleven:

«De finner en måte å inkludere de selv på også. Det er ikke bare læreren som gjør det. Det ser jeg i kroppsøvingen også, at de plutselig sier, kom her nå, kan ikke du stå her. Det er ikke sånn at de ikke blir snakket til. For det har vi snakket litt om, hva kan vi gjøre som klasse for å inkludere alle sammen. Det er ikke alle som liker kroppsøving like godt, og hva kan vi gjøre for at det kan bli en positiv opplevelse. Vi må jo backe opp hverandre. Vi har en del sånne samtaler. Fordi jeg synes det er viktig med den her typen sånn mental trening også».
(informant 1).

Informant 1 viser til viktigheten av medelevene i inkluderingen av utviklingshemmede elever ved at det ikke bare er læreren som gjør inkluderingsarbeidet. Elevene er ubevisst med på å inkludere gjennom hva de sier og gjør i kroppsøvingstimene. Det kan derfor virke som det å jobbe for et godt klassemiljø kan være en faktor som fremmer en inkluderende undervisning for utviklingshemmede elever. Ved at medelever er engasjert i inkluderingsarbeidet og

samhandler med den utviklingshemmede eleven, kan både den fysiske/organisatoriske, sosiale og kulturelle dimensjonen av inkludering bli ivaretatt (Statped, 2022). Tidligere forskning har også vist hvordan medelever kan være med å inkludere elever med utviklingshemming i kroppsøving (Diagranes og Standal, 2019, s, 58)

Også informant 2 kommer med eksempler på hvordan gode medelever kan bidra som ressurser med å inkludere elevene med utviklingshemming:

«Det som var morsomt en gang, var at jeg hadde en elev som låste seg helt fullstendig. Også sier jeg til en elev at, du kan du prøve å gå ut å prøve å hente han inn igjen, hvis du ikke får det til så kommer du tilbake. Men kan du prøve? Og det skapte selvtillit til den andre eleven. Og fikk han med seg inn igjen. Og da så de andre, der kom han tilbake, og det var ikke så alvorlig». (informant 2)

For informant 1 og 2 blir det sett på som viktig at elevene med utviklingshemming er i samme rom som resten av klassen, og at de minst mulig blir tatt ut av rommet de andre er i. De to informantene ser på det å være sammen i ett fellesskap som en viktig forutsetning for inkludering. Det at de utviklingshemmede elevene er med sammen med resten av klassen er også noe som blir sett på som positivt for de andre elevene, med tanke på at man lærer seg at folk er forskjellige. Et godt klassemiljø ble av informantene sett på som en fremmede faktor i inkludering, og det var tydelig at medelever kan spille en stor rolle i hvor inkluderende undervisningen blir.

5.6.2 Erfaringer blant lærerne i tilpasset opplæring

Informant 3 og 4 som jobbet på linje for tilrettelagt opplæring, la vekt på at alle elevene skulle kunne delta, men at dette ikke nødvendigvis betyr at de skulle gjør akkurat det samme. Å delta ut ifra sine egne forutsetninger ble blant annet lagt vekt på av begge informantene:

«Da tenker jeg at alle elever, uansett utfordringer, uansett hva det er, så skal elevene kunne delta på like linje. Det vil ikke si at de kan delta på akkurat det samme, eller at de deltar like aktivt, men at de har like muligheter for å delta. Fordi vi er jo forskjellige. Og likt er ikke nødvendigvis rettferdig. Men at alle kan delta på sin måte, på lik linje» (informant 4).

Også informant 3 uttrykker at det er viktig å få muligheten til å delta ut fra egne forutsetninger:

«Inkludering da tenker jeg at alle skal med, ut ifra sine egne forutsetninger» (informant 3)

Dette er i tråd med Standal (2021) sine synspunkter om en inkluderende kroppsøving, som rettet seg mot at alle får delta (Standal, 2021, s. 21). Hva informantene legger i begrepet deltakelse kommer ikke så tydelig fram, annet enn at de skal delta ut ifra sine egne forutsetninger. Om dette opprettholder Imms et al. (2017, s. 18) sine to komponenter om deltakelse, som er å være til stede, og være involvert blir vanskelig å si. Her er det komponenten å være involvert som blir vanskelig å si noe om, da hva man legger i begrepet involvert er subjektivt.

En problemstilling som ble tatt opp var at det kunne være et stort spenn av ulike ferdigheter i klassen med utviklingshemmede elever noe som gjorde det vanskelig å legge til rette for at alle elevene kunne delta.

«Kan bli kjedelig for de fysisk sterke, og være med på aktiviteter tilpasset dem som kanskje har størst begrensninger. Så det er det der med å treffe hele gruppen. Men ja, at du skal få med alle, både de sterkeste og de svakeste. Og at det skal fungere helst, ikke bli kjedelig for noen. At de ikke havner utenfor. Men ja er ikke alltid man treffer der altså, men er på en måte det som er målet. Og er alltid det man har i bakhodet, at man må ha noen ting som fungerer for alle». (informant 3).

Også informant 4 gav uttrykk for at det var utfordringer med å tilrettelegge for undervisning fordi den skulle være treffende for sterkt varierende forutsetninger blant et mangfold av utviklingshemmede elever:

«Det er det som er mest utfordrende, kanskje spesielt tilpasset opplæring, det er så stort spenn da. Så jeg synes det er vanskelig å finne et opplegg som passer for alle. Hvis jeg tilrettelegger for noen, så er det kanskje for enkelt for noen andre. Så det å finne noe som passer godt for alle, det synes jeg er utfordrende fordi det er så forskjellig. Ja det er så stort spenn». (informant 4)

Når de ble spurt om de hadde noen tiltak som de tenke kunne føre til mer inkludering, nevnte blant annet informant 3 at et tiltak hadde vært å dele klassen i to, for å gjøre spriket mellom forutsetningene mindre, og at dette var noe som hadde blitt gjort før. Det at de nå var en stor gruppe med elever som hadde mange forskjellige behov ble sett på som utfordrende, og å dele gruppa i to ble ansett som en god løsning for å bidra til mer like forutsetninger, mer like behov og en enklere planlegging av undervisningen:

«Jeg synes det var enklere når vi var en delt gruppe, og var to lærere. Som hadde et opplegg for den ene gruppen, jeg hadde ett opplegg for den andre gruppen. Da var det enklere å treffe hele gruppa. Fordi de var en mer homogen gruppe. Nå er skillet veldig stort, så det er litt krevende, og det handler litt om rammene som ligger der. Å være to lærere, og dele gruppen fungerte godt. Så ble det en endring, alle skal sammen. Vi får det til å fungere, men det kan bli kjedelig for noen. Og det er ikke alltid det passer like godt for alle. Så da, rammene er litt annerledes». (informant 3)

For de to informantene som jobbet ved linje for tilpasset opplæring så de på inkludering som at alle skulle kunne delta i timen, men ut ifra sine egne forutsetninger. For å få til dette måtte man forsøke å finne opplegg som fungerte for alle i klassen. Det å kunne dele gruppen i to og ha to ulike opplegg ble sett på som et mulig tiltak for å få inkludert enda flere elever.

Kapittel 6: Avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har presentert resultater fra arbeidet med min masteroppgave, som har hatt som hensikt å se på inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Dette kapitlet vil gi en oppsummering av funnene i diskusjonskapitlet, og gi et svar på problemstillingen.

Problemstillingen i denne masteroppgaven har vært: «hvilke perspektiver har lærere i kroppsøving rundt å planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimer med utviklingshemmede elever? Hvilke faktorer tenker de hemmer/fremmer inkludering i kroppsøving?».

Mine funn viser at det alltid vil være noen individuelle begrensninger hos den utviklingshemmede eleven. Disse kan man ikke se bort ifra. Men ved å gjøre tilpasninger i aktivitetene, som for eksempel ved å gjøre øvelsene enklere, som en av mine informanter beskriver, endrer man forutsetningene for øvelsen. Ved å endre forutsetningene for øvelsen gjør man også at de individuelle begrensningene får mindre betydning, da behovet for tilrettelegging kan forstås som å ligge i miljøet og ikke hos personen. For å få til denne tilretteleggingen i miljøet som gjør at de individuelle begrensningene spiller mindre rolle, må man ha kunnskap om de individuelle begrensningene til eleven, og planlegge tilpasninger i omgivelsene godt. Dette viser viktigheten av å ha en relasjonell forståelse av utviklingshemming, da man ikke kan se bort ifra de individuelle begrensningene, men heller se de i sammenheng med miljømessige faktorer (Molden & Tøssebro, 2009, s. 40). Ved å endre rammene rundt undervisningen, endrer man også forutsetningene for deltakelse for utviklingshemmede elever. Det er derfor, som vist ved bruk av sosialkonstruksjonismen, viktig hvilken kunnskap vi anser som gyldig (Solvang, 2021, s. 257-258), i denne sammenhengen hvilken forståelse av funksjonshemming det legges vekt på i skolen.

Hvilke rammer lærere mener ligger rundt faget kroppsøving har derfor betydning for mulighetsrommet for at utviklingshemmede elever skal kunne delta, og hvem som faller innenfor og utenfor faget, noe som også tidligere forskning har vist (Standal, 2021, s.19). Mine funn viser at en skolehverdag blir sett på som hektisk og uforutsigbar. Lærerne beskriver en hverdag med økte krav til hva lærerne skal gjøre, men ikke en økning i ressurser. En mangel på ressurser både i form av dårlig økonomi, lite personale, og liten tid blir derfor en hemmende faktor i inkluderingen av utviklingshemmede elever i kroppsøvingsfaget.

Inkludering kan bli sett på som å ha tre ulike dimensjoner, fysiske, sosiale og kulturelle (Statped, 2022). Det blir imidlertid sett på som vanskelig å oppfylle alle dimensjonene av en inkluderende undervisning. Spenningsforholdet mellom individ og fellesskap kommer til syne

flere steder i datamaterialet, når informantene ønsker å ha en inkluderende undervisning, men på samme tid ikke ønsker at dette skal gå utover resten av klassen. Hvilke perspektiver informantene har på inkludering kommer derfor til uttrykk på ulike måter i datamaterialet. På en side blir det sett på som noe de jobber mye med, gjennom planlegging og ved å skape forutsigbarhet. Inkludering blir sett på som at alle elever skal få delta, få mulighet til å være en del av klassefellesskapet, samtidig som dette skal gjøres på bakgrunn av egne forutsetninger. Videre må man av og til akseptere at man noen ganger ikke får det til. På en annen side ser man også et perspektiv på inkludering som noe som ikke går an uten å for eksempel dele en klasse i to, for å få en mer homogen gruppe, eller at man av og til må ta den utviklingshemmede eleven ut av klassen. Som nevnt i teorikapitlet kan ett problem med en relasjonell forståelse av funksjonshemming være at man ikke klarer å holde fast ved det relasjonelle (Molden & Tøssebro, 2009, s. 40). Kanskje kan dette være noe av det som mine informanter også sliter med.

Selv om informantene sliter med spenningsforholdet mellom individ og fellesskap viser også denne studien at et godt klassemiljø hvor alle er med blir sett på som en viktig. Medelever blir sett på som ressurser i tilretteleggingen, og blir med det en fremmede faktor for inkludering av utviklingshemmede elever.

Denne studien har vist at inkludering også er noe som må jobbes med i linjer for tilrettelagt opplæring. Dette mener jeg er med å understreke at utviklingshemmede elever er en variert gruppe, som har mange ulike behov, noe som kan gjøre det vanskelig å få til en undervisning hvor alle elevene deltar på det samme gjennom hele undervisningen. Varierende forutsetninger blant et mangfold av utviklingshemmede elever blir også sett på som utfordrende for lærerne. Studien viser at lærerne likevel er tydelige på målet om at alle skal delta på bakgrunn av sine egne forutsetninger.

Mens tidligere forskning har sett på bruk av assistent som en segregerende praksis i kroppsøvingen (Svenby, 2013, s. 117), viser mine funn at assistenter og miljøarbeidere både kan være en fremmede og en hemmende faktor for inkluderingsarbeidet til lærerne. Det viser seg at personlige egenskaper til den assistenten som er med, og deres evne til å se selv hva elevene har behov for i undervisningssituasjonen har betydning for i hvor stor grad de er en hemmende eller fremmede faktor.

6.1 Konklusjon og veien videre

Hovedfunn fra denne studien kan oppsummeres i følgende punkter:

Det er vanskelig å oppnå full inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøvningsfaget. Dette er både på grunn av rammene som ligger rundt faget kroppsøving, og en konstruksjon av faget som blir tatt for gitt som naturlig, men også på grunn av at et stort spenn av ulike ferdighetsnivå og mange ulike behov hos elevene med utviklingshemming.

Manglende opplæring og kursing, gjerne på grunn av mangel på ressurser og tid, bidrar til at inkludering av elever med utviklingshemming ikke blir prioritert i arbeidshverdagen til lærerne. Studien viser et bilde av en skolehverdag som framstår som hektisk og uforutsigbar, noe som gjør at ny kunnskap ikke blir prioritert.

Inkluderende undervisning er en viktig verdi for lærerne i kroppsøvningsfaget. Min studie har vist at tilrettelegging for mangfoldet av behov blant elevene, er noe lærerne jobber kontinuerlig med for alle elevene i klassen. Inkludering blir forstått som at alle skal få være en del av fellesskapet, og at alle skal få mulighet til å delta ut ifra sine egne forutsetninger.

Studien viser at mangel på ressurser, både i form av tid, økonomi og ansatte er en hemmende faktor i inkludering av utviklingshemmede elever. Sett i sammenheng med dette viser også studien at mangel på kurs og faglig fornyelse, gjerne på grunn av mangel på tid, er en hemmende faktor i inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Videre blir assistenter som ikke er engasjerte og ikke tilrettelegger etter behov også sett på som en hemmende faktor.

Et godt samspill med assistent og lærer og faste ansatte blir sett på som en fremmede faktor i inkluderingen av utviklingshemmede elever. Denne studien har vist hvordan bruk av assistenter i kroppsøvningsfaget både kan være en fremmede og en hemmende faktor for å inkludere elever med utviklingshemming i kroppsøving. Videre er god planlegging av læreren, og at læreren har kunnskap om eleven og aktiviteten en fremmede faktor. Studien viser også hvordan et godt klassemiljø, med medelever som selv identifiserer og tar initiativ til løsninger for å inkludere elevene med utviklingshemming er en fremmede faktor i inkludering av utviklingshemmede elever.

Denne masteroppgaven har vært med på å bidra til mer kunnskap om inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Studien har fått fram lærerne sine perspektiver på inkludering, og hvilke faktorer som fremmer og hemmer en inkluderende undervisning. Siden

det er lærerne som hver dag jobber med inkludering i sin arbeidshverdag, har dette vært et nyttig perspektiv å utforske. Det er likevel behov for mer forskning, som også utforsker andre perspektiver.

For videre forskning ville det derfor vært nyttig å også se på de utviklingshemmede elevene sine egne perspektiver rundt det å delta i kroppsøving. Videre kunne det også vært nyttig å få andre instanser, som for eksempel fysioterapeutene, sine perspektiver på inkludering av utviklingshemmede elever.

For å få fram disse perspektivene hadde det vært nyttig å utføre intervjustudie sammen med observasjon, for å se hvordan inkludering av utviklingshemmede elever faktisk foregår i praksis.

Referanseliste

- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15, 153-161.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/11038120802022045?needAccess=true>
- Augestad, P. (2003). Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark] <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Bachke, C.C. & Melby, K. L. (2021, 29. september). *Utviklingshemming, utviklingshemning eller hva? Betegnelser i bruk og endring*. Naku.no <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-diagnosenavnet-i-endring>
- Barne og familiedepartementet (2022, 21 november). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Bergkvist, T.P, Gjessing, B, Jakobsen, H. (2020) Tilpasset fysisk aktivitet: I: T.B. Bergkvist, B.Gjessing, A.M, Kissow, A. Midtsundstad (Red.), *Barn og unge med funksjonsnedsettelse: Aktivitet og deltakelse i fellesskap*. (s.113-138). Fagbokforlaget.
- Bredahl, A. M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 40-58. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/191303/BredahlAdaptPhysActivQuart2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De forente nasjoner (1989) FNs konvensjon om barnets rettigheter. Regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Digranes, A. J. & Standal, Ø. F. (2019). “Det er gøy å løpe med venner”: Elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving. *Spesialpedagogikk*, 84 (2), s. 51-62. [Digranes+Spesialped+2019.pdf \(unit.no\)](#)

- Ellefsen, E. V., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Johnsen, E. B., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E., Aasland, M. (2022). *Et forståelig kroppsøvningsfag: Kroppsøvningsfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn. (FUSK-rapport 1/23)*. Universitetet i Sørøst-Norge, OsloMet-storbyuniversitetet. https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Elnan, I. & Kjelsås, V. V. (2023). Kroppsøvningslærerstudenters kompetanse om inkludering. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad, & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold*. (s. 286-304). Fagbokforlaget.
- Faldet, A. C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06, og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 8, 171-188. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3020866/NTPK_3434_Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-51. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Grue, L. (2001) *Motstand og mestring om funksjonshemming og livsvilkår*. (NOVA Rapport 1\01) Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd, og aldring. file:///C:/Users/elinb/OneDrive/Skrivebord/2750_1.pdf
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling, og innhold*. Abstrakt forlag.
- Helsedirektoratet (u.å) *Utredning og diagnostisering av utviklingshemming. Rapport til Helse- og omsorgsdepartementet*. Helsedirektoratet. [Hdir_Rapportmal-gjeldende 14.2.19 \(helsedirektoratet.no\)](Hdir_Rapportmal-gjeldende 14.2.19 (helsedirektoratet.no))
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring. Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Imms, C, Granlund, M, Wilson, P. H, Steenbergen, B, Rosenbaum, P.L & Gordon, A.M. (2017). *Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and*

- outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology* 59 (1), 16-25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Jenssen, D., Kjørstad, M., Seim, S., Tufte, P.A. (2021). Introduksjon. I: P.A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial og helsefag* (s.11-23). Gyldendal.
- Kissow, A. M. (2020). Deltakelse. I: T. B Bergkvit, B. Gjessing, A. M Kissow, A. Midtsundstad (Red.), *Barn og unge med funksjonsnedsettelse: Aktivitet og deltakelse i fellesskap* (s. 95-110). Fagbokforlaget.
- Kultur og likestillingsdepartementet (2024, 7.mars) FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsette funksjonsevne (CRPD) Regjeringen.no [FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne \(CRPD\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/fn-konvensjonen-om-rett-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd-regjeringen-no)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KR001-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbudt mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51?q=likestillings-%20og%20diskrimineringsloven>
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?* (Rapport 19). Høgskolen i Hedmark og NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld. St. 8. (2022-2023). Mennekerettar for personer med utviklingshemming: *Det handlar om å bli høyrte og sett*. Kultur og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3ea1c0ef367a44ee8d3597a04f86c8f7/nn-no/pdfs/stm202220230008000dddpdfs.pdf>

- Moen, K.M, Westlie, K, Bjørke, L, & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Molden, T. H & Tøssebro, J. (2009). Definisjoner av funksjonshemming i empirisk forskning. I: J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming: politikk, hverdagsliv, og arbeidsliv* (38-53). Universitetsforlaget.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). (2019, 11.mars). *Begrepene integrering og inkludering* Naku.no. <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU). (2023, 11. januar). *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer*. Naku.no <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>
- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger, en strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Sosial og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2005:8. (2005). *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedre tilgjengelighet for alle*. Justis og politidepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e2361e34e995496589470336829751cc/no/pdfs/nou200520050008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje: åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

- NOU 2023: 13. (2023). *På høy tid. Realisering av funksjonshindrededes rettigheter*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/06e733d054c343af921f6469cb5324c4/no/pdfs/nou202320230013000dddpdfs.pdf>
- Nyquist, A. J. (2012). Jeg kan delta!: Barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet en multimetodestudie i en habiliteringskontekst. [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole] <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171340/Nyquist2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Economics. (2020). *Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse*. (OE-rapport 2020-57). Norges idrettsforbund.
<https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/70ae151872224b9fad4d46a552a5b038/rapport-2020--idrett-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse.pdf>
- Prop. 106. S (2011-2012). *Samtykke til ratifikasjon av FN-konvensjonen av 13. desember 2006 om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Det kongelige utenriksdepartement. [Prop. 106 S \(2011-2012\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- 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>
- Sandvin, J. T (2014). *Utviklingshemmet av hvem? I: K. E. Ellingsen (Red.), Utviklingshemming og deltakelse*. (s.91-115). Universitetsforlaget.
- Sikt. (u.å). *Barnehage- og skuleforskning*. Sikt.no <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring, og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Solvang, P.K. (2021). Sosialkonstruksjonisme. I: P. A Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial og helsefag*. (s.248-269). Gyldendal.

- St. Meld. 40. (2002-2003). Nedbygging av funksjonshemmede barrierer: *Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Det kongelige sosialdepartement. [St.meld. nr. 40 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Strand, V. B & Ikdahl, I. (2024, 8. Mars). Likestillings- og diskrimineringsloven. Store norske leksikon. <https://snl.no/likestillings-og-diskrimineringsloven>
- Standal, Ø. F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I: Ø.F. Standal og R. Gro (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2.utg, s.14-23). Cappelen Damn Akademisk.
- Statped. (2022, 1.August). *Hva er inkludering?* Statped. <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- 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] [Svendby2013 \(1\).pdf](#)
- Thomassen, M. (2021). Fenomenologiens mange ansikter. I: P. A Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial og helsefag* (s. 103-134). Gyldendal.
- Tjora, A. (2021) Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utg). Gyldendal.
- Tøssebro, J. (1992). Institusjonsliv velferdsstaten: Levekår under HVPU. Ad Notam Gyldendal. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008062404100?page=0
- Tøssebro, J. (2019). Introduksjon. I: J., Tøssebro & C, Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, og overganger* (1.utg, s. 11-32). Gyldendal.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2.utg). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Unesdoc. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi
- Utdanningsdirektoratet (2019) Hva er nytt i kroppsøving? Udir.no <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). Tilpasset opplæring. Udir.no <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

- Verdens helseorganisasjon. (2019). ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer (10. utg.). Direktoratet for e-helse. https://www.ehelse.no/standardisering/standarder/icd-10-psykiske-lidelser-og-atferdsforstyrrelse-kliniske-beskrivelser-og-diagnostiske-retningslinjer-blaboka/_attachment/inline/2940e18d-9320-4536-b627-0f6289e362f6:6875a2309af7447a26d9731a6e7ff2cba814c14e/ICD-10%20Psykiske%20lidelser%20og%20atferdsforstyrrelse%20kliniske%20beskrivelser%20og%20diagnostiske%20retningslinjer.pdf
- Wendelborg, C, Kittelsaa, A.M, Wik, S.E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. (Rapport 2017 Mangfold og inkludering) NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Overgang-skole-arbeidsliv-WEB.pdf>
- Wendelborg, C. (2019). Fra Barnehage til Videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I: J, Tøssebro & C, Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp, og overganger* (1. utg., s. 35-56) Gyldendal.
- Wendelborg, C, & Paulsen, V. (2019). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I: J. Tøssebro, & C. Wendelborg. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (1. utg., s.59-78) Gyldendal.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Intervjuguide tilpasset opplæring

Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskriv

Vedlegg 4: SIKTs vurdering av meldeskjema

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema:	Hovedspørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
Oppvarmingsspørsmål:	<p>Hvor gammel er du ?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet som lærer?</p> <p>Hvilke klasse\trinn underviser du? (eventuelt har erfaring med å undervis i tidligere)</p> <p>Hvilken type utviklingshemming har du erfaring med å jobbe med?</p>	
Begrepsavklaring:	<p>Hva legger du i begrepet inkludering?</p> <p>Hva legger du i begrepet inkludering i skolesammenheng?</p> <p>Hva er en inkluderende kroppsøvingundervisning for deg?</p> <p>Hva tenker du er vesentlig for at mennesker med utviklingshemming skal bli inkludert?</p>	

Planlegging av en time:	<p>Hva er det som gjør planlegging av en time hvor elever med utviklingshemming deltar spesielt?</p> <p>Hva legger du vekt på når du planlegger\ er det noen spesielle hensyn du må ta?</p> <p>Føler du du har god nok kompetanse til å kunne planlegge en time?</p> <p>Er det noe du opplever som spesielt utfordrende i planleggingen?</p> <p>Er det noe som inspirerer deg i utformingen av undervisningen for denne målgruppen?</p>	<p>Hvilken kompetanse savner du ?</p> <p>Noe spesielt du må tenke på?</p> <p>Hvilke hjelpemidler har du å spille på? Er det noen du kan samarbeide med i planleggingen?</p>
Gjennomføringen av timen:	Hvordan foregår selve gjennomføringen av timen?	

	<p>Hva tenker du er ditt ansvarsområde i gjennomføringen av timen?</p> <p>Hvordan opplever du at samspeillet mellom elevene er?</p> <p>Hva er det som er utfordrende med å gjennomføre en time med utviklingshemmede elever?</p> <p>Hva mener du det er som bidrar positivt til at elever med utviklingshemming blir inkludert?</p> <p>Har du noen ganger erfart fordeler med å ikke la disse elevene følge undervisning med andre elever?</p> <p>Har du selv anbefalt individuell undervisning?</p>	<p>Hvilke holdninger opplever du at medelevene har til elever med utviklingshemming?</p> <p>Opplever du at de blir tatt godt vare på av de andre elevene, eller må du bruke mye tid på å skape samhandling?</p>
<p>Rammefaktorer:</p>	<p>Sier læreplanen noe om inkludering? Har du noen retningslinjer du må følge?</p> <p>Føler du at skolen legger til rette for at du skal kunne ha en inkluderende undervisning?</p>	<p>Dine tanker om læreplanen?</p> <p>Hvorfor\hvorfor ikke?</p>

	<p>Hvilke faktorer tenker du er med på å fremme en inkluderende undervisning?</p> <p>Hva er det som gjør det vanskelig å drive en inkluderende undervisning?</p> <p>Kan du beskrive noen tiltak som du tenker kunne vært nyttig for å oppnå mer inkludering ?</p> <p>Tenker du at det er mulig å oppnå det normative målet om full inklusjon i praksis?</p>	
<p>Avslutning :</p>	<p>Noe du ønsker å fortelle om som er viktig på dette området og som jeg ikke har kommet inn på?</p> <p>Er det andre spørsmål du har knyttet til denne undersøkelsen?</p>	

Vedlegg 2 : Intervjuguide tilpasset opplæring

Tema:	Hovedspørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
Oppvarmingsspørsmål:	<p>Hvor gammel er du ?</p> <p>Hvor lenge har du jobbet som lærer?</p> <p>Hva underviser du i? hvilke fag? Hvilke klasser?</p> <p>Hvilken type utviklingshemming har du erfaring med å jobbe med? (si litt om klassen du jobber med, hvilke typer utviklingshemninger har de?)</p>	
Begrepsavklaring:	<p>Hva legger du i begrepet inkludering?</p> <p>Hva legger du i begrepet inkludering i skolesammenheng?</p> <p>Hva er en inkluderende kroppsøvingsundervisning for deg?</p>	

	<p>Hva tenker du er vesentlig for at mennesker med utviklingshemming skal bli inkludert?</p>	
<p>Planlegging av time:</p>	<p>Hva er det som gjør planlegging av timene ved linje for tilrettelagt opplæring annerledes en planlegging av en ordiner kroppsøvingsundervisning? Er det noen forskjeller?</p> <p>Hva legger du vekt på når du planlegger\er det noen spesielle hensyn du må ta?</p> <p>Føler du at du har god nok kompetanse til å planlegge en time med utviklingshemmede elever?</p> <p>Er det noe du opplever som spesielt utfordrende i planleggingen?</p>	<p>Hvilken kompetanse savner du?</p> <p>Hvis noe oppleves som utfordrende : Hvilke hjelpemidler har du å spille på? Er det noen du kan samarbeide med i planleggingen?</p>

	<p>Er det noe som inspirerer deg i utformingen av undervisningen for denne målgruppen?</p>	
<p>Gjennomføringen av timen:</p>	<p>Hvordan foregår selve gjennomføringen av timen?</p> <p>Hva tenker du er ditt ansvarsområde i gjennomføringen av timen?</p> <p>Hva tenker du er miljøarbeidernes ansvar i gjennomføringen av timen?</p> <p>Hva er det som er utfordrende med å gjennomføre en time med utviklingshemmede elever?</p> <p>Hvordan opplever du at samspillet mellom elevene er ?</p> <p>Hva mener du skal til for at alle elevene blir inkludert i</p>	

	undervisningen? Hva bidrar positivt?	
Rammefaktorer:	<p>Har du noen retningslinjer du må følge med tanke på hva du må igjennom i undervisningen?</p> <p>Føler du at skolen legger til rette for at du skal kunne ha en inkluderende undervisning?</p> <p>Hvilke faktorer tenker du er med på å fremme en inkluderende undervisning?</p> <p>Hvilke faktorer tenker du da er hemmede ?</p> <p>Hva er det som gjør det vanskelig å drive en inkluderende undervisning?</p> <p>Kan du beskrive noen tiltak som du tenker kunne vært nyttig for å oppnå mer inkludering ?</p> <p>Tenker du det er mulig å oppnå det normative målet om full inklusjon i praksis?</p>	Hvorfor\hvorfor ikke?

Avslutning:	<p>Noe du ønsker å fortelle om som er viktig på dette området og som jeg ikke har kommet inn på?</p> <p>Er det andre spørsmål knyttet til undersøkelsen?</p>	

Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærere sine meninger og erfaringer med å inkludere elever med utviklingshemming i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan elever med utviklingshemming blir inkludert (eventuelt ikke inkludert) i kroppsøvingstimer på skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å invitere deg til å delta i ett prosjekt som handler om inkludering av elever med utviklingshemming i ordinær kroppsøvingundervisning. Jeg er masterstudent ved NTNU, instituttet for sosialt arbeid. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å få lærerne sine meninger og erfaringer med å inkludere elever med utviklingshemming i sine timer. Spørsmål jeg ønsker å få dine perspektiv på, er blant annet hvilke faktorer som fremmer\hemmer en inkluderende undervisning, hvilke hjelpemidler du har å spille på, og om du føler dere som underviser i dette faget har god nok kompetanse til å gjennomføre en ordinær kroppsøvingstime hvor elever med utviklingshemming også er med. Problemstillingen i dette prosjektet er «Hvilke tanker\meninger og erfaringer gjør du som lærer i kroppsøving deg om å planlegge, og gjennomføre kroppsøvingstimer med utviklingshemmede og ikke utviklingshemmede elever? Hvilke faktorer tenker du hemmer\fremmer inkludering i kroppsøving?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges tekniske og naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig er Heidi Pedersen, Førsteamanuensis, ved instituttet for sosialt arbeid.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette prosjektet søker etter kroppsøvingslærere som underviser eller har undervist elever med utviklingshemming. Utvalgsriterier er at læreren har ordinær undervisning hvor en eller flere

elever med utviklingshemming også er med. Jeg søker lærere som underviser både fra sein barneskole og ungdomsskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å stille opp på intervju. Spørsmålene i intervjuet omhandler spørsmål om inkludering av utviklingshemmede elever i kroppsøving. Du vil på denne måten kunne bidra til å belyse et felt det fortatt er behov for mer kunnskap om.

Underveis i intervjuet vil det bli tatt lydopptak og det vil også bli tatt notater.

I etterkant av intervju kan det bli relevant å gjennomføre observasjon av en time.

Observasjonen vil da kun ha fokus på det pedagogiske innholdet, og vil ikke samle inn personopplysninger om enkeltelever. Å delta på observasjon er ikke en nødvendighet for å være informant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av datamaterialet i prosjektet vil bli anonymisert. Datamaterialet er kun tilgjengelig for meg og min veileder. Ved prosjektets slutt vil datamaterialet bli slettet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 7.10.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder Heidi Pedersen, på epost heidi.pedersen@ntnu.no, eller på telefon 73412731
- NTNUs personvernombud, Thomas Helgesen, på epost: thomas.helgesen@ntnu.no eller på telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Heidi Pedersen

Elin Bjørnås Asbøll

(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Kroppsøving og utviklingshemming*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*Intervju*]
- å delta i [*observasjon*] – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: SIKTs vurdering av meldeskjema

Meldeskjema / Lærere sine meninger og erfaringer med å inkludere elever med utviklingshemming i... / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

03.10.2023

Referansenummer

888729

Vurderingstype

Automatisk

Dato

03.10.2023

Tittel

Lærere sine meninger og erfaringer med å inkludere elever med utviklingshemming i kroppsøving.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Heidi Pedersen

Student

Elin Bjørnås Asbøll

Prosjektperiode

28.08.2023 - 07.10.2024

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 07.10.2024.

[Meldeskjema](#)

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 personvernlempet og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- 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 (utvalgte) 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

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

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.

