



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for
trinn 1 – 7, femårig masterprogram

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Helene Tvedt

Veileder: Atle Mjåtveit

Tittel på masteroppgaven: Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i
kroppsøvningsfaget – en kvalitativ, fenomenologisk studie om enkeltelevs erfaringer med
kroppsøvningsfaget

Engelsk tittel: Inclusion of students with disabilities in physical education – a qualitative,
phenomenological study of individual students' experiences with physical education

Emneord: kroppsøving, funksjonsnedsettelse, inkludering, selvbestemmelsesteorien, elevperspektiv

Antall ord: 23 015

Antall vedlegg: 4

Stavanger, 19.05.2022
dato/år

Forord

Med dette er fem år på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger kommet til veis ende og en etterlengtet sommerferie, etter mange måneder med masteroppgaveskriving, kan snart begynne. Det er i den anledning mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Atle, som har vært tilstede, gitt gode tilbakemeldinger, veiledet og vist støtte gjennom hele denne prosessen. Tusen takk til venner, familie og samboer som har heiet, støttet og lyttet til meg underveis. Jeg vil også takke mine medstudenter for godt samarbeid og felleskap gjennom hele utdanningsløpet.

Så vil jeg til slutt rette en stor takk til de tre elevene som sa ja til å delta i denne studien, uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre. Takk også til lærere og foresatte som la til rette for deres deltakelse, og gjennomførelse av intervjuene.

Stavanger, 19.05.2022

Helene Tvedt

Sammendrag

Studien omhandler elever med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer i kroppsøvingfaget. Hensikten med denne studien var å presentere elevperspektivet på et område som kan virke utfordrende for mange kroppsøvingslærere, nærmere bestemt det å skape et inkluderende kroppsøvingfag for hele elevmangfoldet. Problemstillingen som ble undersøkt var følgende: *«Hvordan beskriver elever på mellomtrinnet med funksjonsnedsettelser at egne grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvingfaget, og hvordan mener de at kroppsøvingslæreren og medelevene kan være med å påvirke dette?»*

I det vitenskapsteoretiske landskapet er denne studien plassert under den fenomenologiske retningen, der hensikten er å fortolke og forstå den enkeltes erfaringer i en gitt kontekst. Det teoretiske grunnlaget ble basert på selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan, der de grunnleggende psykologiske behovene ble operasjonalisert. Videre ble begrepene inkludering og tilpasset opplæring konkretisert i lys av læreplanen, opplæringsloven og ulike inkluderende og segregerende praksiser i kroppsøvingfaget.

Metoden var kvalitativt forskningsintervju og datainnsamlingen foregikk gjennom semistrukturerte fenomenologiske intervju med til sammen tre elever med funksjonsnedsettelser på mellomtrinnet. Tematisk analyse ble anvendt for å analysere dataene. Analysen førte frem til fire overordnede temaer. Disse var: "Jeg er ikke alltid med", «Fordi da ... spiller alle på et lag», «... at du liksom får være med å bestemme» og «... det er noe som krever øving og sånt».

Resultatene viste at fokus på bevegelsesglede, å være en del av et felleskap, kjenne på mestring, medbestemmelse og variasjon var viktige faktorer for at elevene skulle kjenne seg inkludert. Studien konkluderer med at elevene med funksjonsnedsettelser beskriver at deres grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i varierende grad i kroppsøvingfaget, men at dette hovedsakelig avhenger av kroppsøvingslæreren og medelevenes tilrettelegging og inkludering. Det å fremme et inkluderende kroppsøvingfag, med et bredt blikk på tilpasset opplæring virker å kunne styrke hele elevmangfoldets utvikling og læring uavhengig av forutsetningene enkeltelevne måtte ha.

Summary

This study concerns students with disabilities and their experiences in physical education. The purpose of this study was to present the student perspective in an area that can be challenging for many physical education teachers, specifically to create an inclusive physical education subject for the entire student diversity. The issue studied was the following: *"How do students at the intermediate level with disabilities describe that their own basic psychological needs are taken care of in physical education, and how do they think the physical education teacher and fellow students can influence this?"*

In the scientific landscape, this study is placed under the phenomenological direction, where the purpose is to interpret and understand the individual experiences in a given context. The theoretical basis is based on the self-determination theory by Deci and Ryan, where the basic psychological needs were operationalized. Furthermore, the concepts of inclusion and adapted education were concretized in the light of the curriculum, the Education Act and various inclusive and segregating practices in physical education.

The method was a qualitative research interview, and the data collection took place through a semi-structured phenomenological interview with a total of three students with disabilities at the intermediate level. Thematic analysis was used to analyze the data. The analysis led to four overarching themes. These were: "I'm not always involved", "Because then ... everyone is on a team", "... that you somehow get to be part of the decision" and "... it's something that requires practice and stuff."

The results showed that the focus on the joy of movement, being part of a community, a feeling of coping, co-determination and variation were important factors for the students to feel included. The study concludes that students with disabilities describe that their basic psychological needs are taken care of to varying degrees in physical education, but that this mainly depends on the physical education teacher's and fellow students' facilitation and inclusion. Promoting inclusive physical education, with a broad view of adapted education, seems to be able to strengthen the entire student diversity's development and learning, regardless of the preconditions the individual students may have.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	V
Summary	VI
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og begrunnelser for valg av forskningsområde	1
1.2 Studiens struktur	2
1.3 Problemstilling	2
1.4 Operasjonalisering av problemstilling.....	3
1.4.1 Forståelsen av begrepet funksjonsnedsettelse	3
1.4.2 Oppgavens avgrensing/perspektiver.....	4
1.5 Tidligere forskning	5
1.5.1 Et inkluderende kroppsøvfingsfag.....	5
1.5.2 Selvbestemmelse og medbestemmelse.....	6
1.5.3 Elevenes erfaringer.....	7
2.0 Teoretisk rammeverk	8
2.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	8
2.2 Selvbestemmelsesteorien.....	9
2.2.1 Ytre og indre motivasjon.....	10
2.2.2 Basic Psychological Needs Theory – BPNT.....	12
2.3 En inkluderende skole	15
2.3.1 Tilpasset opplæring og inkludering i læreplanen	16
2.3.2 Tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget	18
2.4 Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	20
3.0 Metode	21
3.1 Forskningsdesign.....	21
3.2 Metodiske overveielser.....	21

3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	23
3.3.1 Semistrukturert fenomenologisk intervju	23
3.4 Utvalg	24
3.5 Datainnsamling.....	25
3.5.1 Transkribering	26
3.6 Analyse.....	26
3.6.1 Tematisk analyse – steg for steg.....	27
3.7 Troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	31
3.7.1 Troverdighet	31
3.7.2 Pålitelighet.....	32
3.7.3 Gyldighet og overførbarhet	33
3.8 Forskningsetiske vurderinger	34
3.8.1 Informert samtykke og konfidensialitet	34
3.8.2 Forskerens rolle og forforståelse	35
3.8.3 Å intervju barn.....	35
3.8.4 Andre etiske refleksjoner.....	36
4.0 Resultater og diskusjon.....	37
4.1 Presentasjon og teoretisk belysning av resultatene	37
4.1.1 «Jeg er ikke alltid med».....	37
4.1.2 «Fordi da ... spiller alle på et lag»	41
4.1.3 «... at du liksom får være med å bestemme»	45
4.1.4 «... det er noe som krever øving og sånt»	49
4.2 Oppsummerende diskusjon	52
5.0 Avslutning	55
5.1 Et kritisk blikk på studien.....	55
5.2 Praktiske implikasjoner	57
Referanser	59
Vedlegg	63

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og begrunnelser for valg av forskningsområde

En av de viktigste oppgavene kroppsøvfingsfaget har i dagens skole er å inspirere og stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livstil ut fra elevenes egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det kommer til elever med nedsatt funksjonsevne, kan det i møte med kroppsøvfingsfaget oppstå utfordringer knyttet til akkurat denne oppgaven. Dette er med bakgrunn i at kroppsøvfingsfaget tradisjonelt sett er preget av idrettsspesifikke prestasjoner og korrekt utførelse av bevegelsesaktiviteter. Standal og Rugseth (2015) påpeker en tendens i dagens samfunn der det å være annerledes blir lagt merke til på en annen måte enn det som fremstår som «likt» og «normalt» blant elevene. Det å bli sett på som annerledes og ikke føle at man passer inn i et felleskap kan gi grobunn for å påvirke den enkeltes identitet og selvforståelse i en retning som styrker en form for «de» og «oss» samfunn (Standal & Rugseth, 2015). I et slikt samfunn vil elevene med nedsatt funksjonsevne blir satt på utsiden av felleskapet. Å få til en inkluderende praksis i kroppsøvfingsfaget kan dermed bli sett på som et problem som kun omhandler enkelte grupper mennesker og ikke samfunnet og felleskapet som en helhet. Forskningen (Digranes & Standal, 2019; Rekaa et al., 2019; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019) viser at kroppsøvfingslærere har en positiv innstilling når det gjelder inkludering, men at de mangler kunnskap og ressurser når det kommer til å gjennomføre inkluderingen i praksis.

Den samme forskningen peker samtidig på elevenes erfaringer og deres medvirkning som en del av løsningen for å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag. Berg (2021) legger vekt på at det er fullt mulig å tilrettelegge for et kroppsøvfingsfag som er inkluderende for alle uten at det går på bekostning av enkelte typer elever. Det er elevene selv som kjenner sin egen situasjon og kropp best, og de bør også derfor lyttes til i spørsmålet om hvordan undervisningen kan tilrettelegges slik at de kan delta og inkluderes på lik linje med andre elevgrupper. Svendby (2013) og Wilhelmsen (2019) presiserer at forskning bygget på elevenes egne erfaringer over en periode har vært begrenset og mangelfull. Derfor kan det være interessant å sette søkelys på elevperspektivet og tydeliggjøre hvordan elevene selv erfarer inkludering i kroppsøvfingsfaget. I denne studien er det med bakgrunn i dette tatt utgangspunkt i tre elever på mellomtrinnet med en funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med kroppsøvfingsfaget.

Personlig er bakgrunnen for valget av akkurat dette temaet bygget på tidligere erfaringer i skole- og utdanningssammenheng og et eksplisitt ønske om å kunne skape et inkluderende kroppsøvfingsfag med læringsutbytte for alle elever, uavhengig av forutsetningene de kommer med. Videre kan dette være et relevant og givende tema for en kroppsøvfingslærers praksis. Samtidig kan det være et utfordrende område på bakgrunn av at det krever mye tid, ressurser og vesentlige prioriteringer fra kroppsøvfingslærernes side, for å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag. Studien ønsker å få frem elevenes perspektiv på og erfaringer rundt det å bli inkludert og sett i kroppsøvfingsfaget. Kanskje denne studien kan være med å bidra til at kroppsøvfingslærere får en ny forståelse av hvordan elevene tenker rundt det å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag. Det å få høre elevenes perspektiv og løsningsforslag på et tema som kan virke utfordrende for mange lærere kan derfor være hensiktsmessig. Lærere kan da med utgangspunkt i egen kontekst reflektere rundt hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge for at elevene med funksjonsnedsettelse skal føle på mestring, utvikling og læring i kroppsøvfingsfaget på lik linje med andre elever. Det ønskes med denne oppgaven å bidra til økt forståelse for elever med nedsatt funksjonsevne og deres erfaringer med kroppsøvfingsfaget.

1.2 Studiens struktur

Innledningsvis har bakgrunnen og begrunnelsen for studiens tema blitt beskrevet. Videre i kapittel 1 vil problemstillingen presenteres og operasjonaliseres, før relevant forskning på feltet belyses. I kapittel 2 vil det teoretiske rammeverket som legger grunnlaget for å svare på problemstillingen legges frem. Her vil oppgaven først forankres i det vitenskapsteoretiske landskapet, før selvbestemmelsesteorien (SBT) av Ryan og Deci (2017) blir presentert. Videre vil Haug (2014) og Svendby (2013) sin tolkning og dekonstruksjon av begrepene inkludering og tilpasset opplæring legges frem. Kapittel 3 omhandler studiens metode og her vil blant annet de metodiske overveielser og analysen bli beskrevet. I kapittel 4 vil resultatene fra analysen legges frem og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen. Avslutningsvis i kapittel 5 vil studiens funn og begrensninger diskuteres med et kritisk blikk og praktiske implikasjoner vil bli belyst.

1.3 Problemstilling

Hensikten med denne studien er som nevnt å få frem elevenes perspektiv og erfaringer rundt det å ivareta deres grunnleggende psykologiske behov og hvordan kroppsøvfingslæreren og

medelevene kan være med å påvirke dette i kroppsøvfingsfaget. På bakgrunn av dette vil oppgaven ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan beskriver elever på mellomtrinnet med funksjonsnedsettelse at egne grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvfingsfaget, og hvordan mener de at kroppsøvfingslæreren og medelevene kan være med å påvirke dette?»

Denne blir så brutt ned til mer konkrete forskningsspørsmål som vil danne et utgangspunkt for å svare på problemstillingen. Disse vil være knyttet opp til inkluderingsbegrepet og begrepene kompetanse, tilhørighet og autonomi fra selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017).

Forskningsspørsmålene er følgende;

- Hvordan erfarer elevene at de blir inkludert i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan erfarer elevene tilhørighet i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan erfarer elevene autonomi i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan erfarer elevene kompetanse i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan mener elevene at kroppsøvfingslæreren og medelevene kan inkludere dem i kroppsøvfingsfaget?

1.4 Operasjonalisering av problemstilling

Begrepene funksjonsnedsettelse eller nedsatt funksjonsevne blir brukt i denne oppgaven for å beskrive fellesnevneren innad i deltakergruppen. For å avklare hva som siktes til med disse begrepene vil de her bli redegjort for og operasjonalisert. I tillegg vil oppgavens avgrensning og perspektiver presenteres.

1.4.1 Forståelsen av begrepet funksjonsnedsettelse

Begrepene funksjonshemming og funksjonsnedsettelse brukes i dagligtalen om hverandre, men kan defineres og skilles fra hverandre på flere måter i teorien. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i at begrepet funksjonsnedsettelse er definert som funksjonelle begrensninger den enkelte erfarer som en følge av sykdom eller skade (Tøssebro, 2021). Funksjonshemming blir derimot definert som tap av eller begrensning i muligheter til å delta på dagliglivets sosiale arenaer (Tøssebro, 2021). Man kan med bakgrunn i dette forstå det som at en elev kan

ha en funksjonsnedsettelse, men det er omgivelsene i ulike kontekster rundt eleven som kan føre til funksjonshemming.

Forskningen (Grue, 2014; Standal & Rugseth, 2015; Tøssebro, 2021) trekker frem ulike perspektiv på funksjonsnedsettelse og funksjonshemming der ytterpunktene er det helsefaglige perspektivet og det sosiale perspektivet. Enkelt forklart vil det helsefaglige perspektivet se på funksjonsnedsettelsen som den enkeltes problem, mens det sosiale perspektivet mener at ingen mennesker er funksjonshemmede hvis samfunnet bare hadde vært tilrettelagt på riktig måte. Disse ytterpunktene kan fremstå noe entydige og radikale, derfor tas det i denne oppgaven utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv presentert av Tøssebro (2021). Det relasjonelle perspektivet er et mer moderat sosialt perspektiv som kjennetegnes ved at en funksjonshemming oppstår i samhandling eller interaksjon mellom individuelle forutsetninger og omgivelsene (Tøssebro, 2021). Dette kan ses på som en kombinasjon av perspektiv der man anerkjenner individets funksjonsnedsettelser og dermed individuelle forutsetninger, samtidig som man ikke ser bort i fra de begrensningene omgivelsene skaper.

En annen begrunnelse for bruk av begrepet funksjonsnedsettelse eller nedsatte funksjonsevner er at det i nyere tid gjennom politikk og lovgivning (NOU 2001:22, 2001) blir satt lys på stigmatisering ved bruken av begrepene funksjonshemming eller funksjonshemmede når man betegner et individ. Når det henvises til individets funksjonelle begrensninger, skal begrepet *funksjonsnedsettelser* tas i bruk. Videre peker bruken av *elever med funksjonsnedsettelser* eller *nedsatte funksjonsevner* på selve individet. Her kommer mennesket først, noe som kan bidra til en bedre forståelse og respekt for menneskeverdet (Shakespeare, 2014). På den måten kan man unngå å definere mennesket på bakgrunn av deres nedsatte funksjonsevne, og heller sette individet i fokus. Det påpekes likevel at denne bruken av begrepene kan diskuteres og forstås på ulike måter (Grue, 2004; Shakespeare, 2014).

1.4.2 Oppgavens avgrensning/perspektiver

Med bakgrunn i at studien ønsker å fremheve elevperspektivet vil betegnelsen *elever med funksjonsnedsettelser* eller *nedsatt funksjonsevne* brukes i denne oppgaven. Informantene eller deltakerne vil bli omtalt som *elever* for å tydeliggjøre deres subjektive ståsted i forskningen. Problemstillingen viser også tydelig at det er elevenes perspektiv og oppfatning som står i sentrum for oppgaven. Dette betyr at empirien som legges til grunn for diskusjonen vil være

deres subjektive beskrivelser av virkeligheten, som reflekterer et fenomenologisk perspektiv på forskning.

I problemstillingen brukes begrepet grunnleggende psykologiske behov. Disse utdypes i forskningsspørsmålene og det tas utgangspunkt i de grunnleggende psykologiske behovene fremstilt i selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2017). Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som legger til grunn at alle mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for å oppnå indre motivasjon. Disse er autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017) og blir nærmere utdypet i oppgavens teoretiske rammeverk. Gjennom å belyse om elevene erfarer disse behovene som ivarettatt kan det reflekteres rundt inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i liknende kontekster. I to av forskningsspørsmålene blir derfor også begrepet inkludering tatt i bruk. Inkludering vil i det teoretiske rammeverket deduseres og redegjøres for i lys av Haug (2014) og Svendbys (2013) syn på begrepet.

1.5 Tidligere forskning

Den tidligere forskningen når det kommer til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfingsfaget sier generelt noe om at elevene med funksjonsnedsettelse som regel alltid ønsker å delta på lik linje med de andre elevene, forutsatt at det blir tilrettelagt for det (Berg, 2021). Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse vil i denne sammenheng si at de skal kunne delta i skolens læringsfelleskap sammen med andre elever. De skal føle på utvikling, læring, sosial tilhørighet og felleskap med jevnaldrende.

1.5.1 Et inkluderende kroppsøvfingsfag

Nyere forskning på området (Wilhelmsen, 2019) viser at det er et gap mellom idealet om et inkluderende kroppsøvfingsfag og det som faktisk foregår i praksis. Kroppsøvfingsfaget virker ifølge Svendby (2016) og Moen et al. (2018) å være et relativt konservativt fag der lite forandrer seg gjennom årene. Som et motsvar til de dominerende tradisjonene i kroppsøvfingsfaget kan man gjennom forskningen og utviklingen av faget løfte frem de marginaliserte stemmene, som i dette tilfellet vil være elever med nedsatte funksjonsevner. Ved å gjenfortelle deres opplevelser og erfaringer vil man kunne vekke noen følelser og skape nye forståelser for hvordan kroppsøvfingsfaget kan bli et mer inkluderende og åpent fag for alle typer elever (Fitzgerald & Stride, 2012; Svendby, 2016)

Det kommer også frem gjennom Morley et al. (2005) og Wilhelmsens (2019) forskning at lærere ofte tenker at de ikke kan tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelse fordi de mangler kompetanse og ressurser. Men det å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag er ikke kun opp til den enkelte lærer, det avhenger også av verdiene til faget, skolen og samfunnet rundt. Både Wilhelmsen (2019), Svendby (2013), Morley et al. (2005) og Fitzgerald (2005) presiserer at det å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag er svært utfordrende, men at det er mulig med de rette prioriteringene og ved blant annet å lytte til elevenes erfaringer med faget slik det er i dag. Svendby (2013) presiserer at for at elever med funksjonsnedsettelse skal føle seg sett og inkludert i kroppsøvfingsfaget er anerkjennelse og samhandling viktige faktorer, samtidig som man innenfor fellesskapet skal legge til rette for at elevene lærer og utvikler seg ut ifra deres egne evner og forutsetninger.

1.5.2 Selvbestemmelse og medbestemmelse

Forskningen til Burke et al. (2020) viser at det å fremme selvbestemmelse hos elever med funksjonsnedsettelse vil være avgjørende for deres oppnåelse av skolerelaterte mål, men også for livskvaliteten etter endt skolegang. Det er over de siste to tiårene blitt et større fokus på selvbestemmelse gjennom forskningen og som en del av det å øke inkludering i skolen, noe som fører til en bedre forståelse for hva selvbestemmelse vil si i praksis (Burke et al., 2020). Når det kommer til elevenes selvbestemmelse i kroppsøvfingsfaget, viser Nyquist (2012) sin forskning at elever med funksjonsnedsettelse bør få økt medvirkning, og at fagpersoner bør utnytte den kompetansen elevene selv sitter med når det kommer til deres egen situasjon.

Burke et al. (2020) mener at kroppsøvfingslærere kan støtte elevene ved å legge til rette for selvbestemmelse og medbestemmelse i undervisningen, noe som igjen vil øke deltakelsen og måloppnåelsen av den generelle læreplanen. Da vil man også sette fokus på at det er mulig for elever med funksjonsnedsettelse å sette og oppnå mål og være en viktig bidragsyter til å bestemme over sitt eget liv. Svendby (2013) legger i denne sammenheng vekt på at det er mulig ved hjelp av selvbestemmelse å skape et kroppsøvfingsfag der både læreplanen og opplæringsloven blir tatt hensyn til uten at dette vil gå utover elevene med funksjonsnedsettelse, eller andre elevtyper. Det som i forskningen stikker seg frem som helt avgjørende når det kommer til god tilpassing er at man lytter til elevene og er åpen for deres, og de foresatte forslag (Digranes & Standal, 2019; Svendby, 2013; Wilhelmsen & Sørensen, 2019).

1.5.3 Elevenes erfaringer

Forskningen til Svendby (2013), Wilhelmsen (2019) og Nyquist (2012) som omhandler elever med funksjonsnedsettelse og kroppsøvingsfaget er i stor grad knyttet til subjektive erfaringer fra lærere, foresatte og elevene selv. Det legges vekt på at behovene til denne typen elever er svært individuelle og det vil derfor kreves individuelle tilpasninger for å skape et inkluderende kroppsøvingsfag. Hovedfunnene til Rekaa et al. (2019) tyder på at mange elever med funksjonsnedsettelse opplever utestenging og mangel på tilhørighet i kroppsøvingsfaget, men at det også i de senere år kommer frem enkeltelever som trives svært godt og føler seg inkludert. Studien viser også at de aller fleste elever med funksjonsnedsettelse ønsker å bli inkludert i kroppsøvingsfaget, men at det likevel er noen som ikke ønsker dette på bakgrunn av at de opplever utestenging, negative reaksjoner fra medelever eller mangel på mestring (Rekaa et al., 2019).

Svendby (2013) og Wilhelmsen (2019) kommer gjennom sin forskning frem til at elevene med funksjonsnedsettelse føler at de pendler mellom å være innenfor og utenfor klassefelleskapet i kroppsøvingsfaget. Gode kroppsøvingstimer blir ofte karakterisert med at eleven føler på tilhørighet og støtte når de får delta på lik linje med de andre elevene og faktisk bidrar med noe reelt og ikke bare blir plassert på sidelinjen (Rekaa et al., 2019). I norsk sammenheng vil kroppsøvingsfaget være preget av mye ballspill og grunn trening (løp- og styrkeaktiviteter), samtidig som det er nettopp denne typen aktiviteter elever med funksjonsnedsettelse uttrykker at de ofte ikke kan delta på (Berg, 2021). Flere av elevene med funksjonsnedsettelse beskriver at de er aktive og deltar i ulike idretter på fritiden, men at det ofte blir mer utfordrende når det kommer til deltakelse i kroppsøvingsfaget (Wilhelmsen, 2019). Berg (2021) tydeliggjør at elevene med nedsatte funksjonsevner i de aller fleste tilfeller har meninger, tanker og løsningsforslag til hvordan man på best mulig måte kan tilpasse kroppsøvingsfaget, men at deres kompetanse i slike tilfeller i varierende grad blir etterspurt. Forskningen til Svendby (2013), Nyquist (2012) og Fitzgerald og Stride (2012) viser at det ligger et ubrukt potensialet i det å lytte til elevenes kunnskap og erfaringer når det kommer til å skape inkluderende praksiser i kroppsøvingsfaget.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for den videre studien dannes. Det teoretiske rammeverket vil innledningsvis ta for seg oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter vil selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2017) presenteres som et grunnlag for å kontekstualisere studiens problemstilling. Videre vil det ses nærmere på den fjerde av selvbestemmelsesteoriens seks miniteorier, som er Basic Psychological Needs Theory (BPNT) (Ryan & Deci, 2017), eller på norsk, teorien om grunnleggende psykologiske behov. Dette for å operasjonalisere begrepet grunnleggende psykologiske behov som blir anvendt i problemstillingen. Videre vil de sentrale begrepene inkludering og tilpasset opplæring konkretiseres i lys av læreplanen, opplæringsloven og ulike inkluderende og segregerende praksiser i kroppsøvfingsfaget. Til slutt vil problemstillingen spisses og sammenhengen mellom den og det teoretiske grunnlaget vil bli belyst.

2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Gjennom teorien kommer det frem ulike vitenskapsteoretiske syn på hvordan en forsker kan innhente vitenskapelig kunnskap om virkeligheten, hva virkeligheten egentlig er og hvordan ulike fenomen henger sammen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 45) peker på at et grunnleggende utgangspunkt i all empirisk forskning er en antakelse om at virkeligheten er noe som eksisterer uavhengig av den som forsker på den. Det blir her avgjørende å skille mellom virkeligheten slik den er og virkeligheten slik en forsker vil oppfatte den og fremstille kunnskapene om den. Den epistemologiske diskusjonen går i stor grad ut på å etablere om det gjennom forskning er mulig å finne «sann» vitenskapelig kunnskap uten at denne påvirkes av forskeren selv og konteksten forskningen finner sted i (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien ønskes det å forstå elever med funksjonsnedsettelsers egne erfaringer med kroppsøvfingsfaget, og det vil derfor være hensiktsmessig å se virkeligheten ut ifra et prosessperspektiv der tidsperspektivet er dynamisk og man ser på virkeligheten som «sann» i sammenheng med den konteksten kunnskapene blir hentet ut ifra (Postholm & Jacobsen, 2018). Skal virkeligheten tolkes som noe som er i stadig utvikling vil konstruktivismens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, der kunnskap er fortolkning av virkeligheten i den konteksten man befinner seg i, være hensiktsmessig.

En sosial konstruktivistisk tilnærming vil i denne sammenheng ta utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten alltid vil være tidsbegrenset, og at den skapes i dialog mellom forskeren

og objektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Konstruktivismen legger vekt på at den kunnskapen som kommer frem er en fortolkning av det forskeren oppfatter gjennom interaksjon med objektet, og det vil være umulig for forskeren å skille seg selv helt fra objektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette står i motsetning til positivismen som sikter mot at den vitenskapelige kunnskapen er objektiv og uavhengig av konteksten den hentes fra. En ytterliggående tolkning av konstruktivismen er fenomenologien. I et fenomenologisk perspektiv vil alle oppfatninger av verden være «sanne» for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50), og det som forskes på er nettopp objektets subjektive oppfatninger og ikke nødvendigvis slik verden er. Man er da interessert i å fortolke og forstå den enkeltes erfaringer og opplevelser i en gitt kontekst, noe som vil være hensiktsmessig med tanke på problemstillingen i denne studien.

2.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SBT) er en empirisk utledet motivasjonsteori innenfor blant annet den fenomenologiske og humanistiske tilnærmingen til motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Dette er den eneste motivasjonsteorien som legger vekt på at mennesker kan være aktive basert på spontan indre motivasjon. Teorien ser på forhold som kan fremme eller hemme denne indre motivasjonen, samtidig som den ser på de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet som spiller inn på menneskets velvære og tilfredshet. I følge SBT er internalisering en viktig del av prosessen for å kunne tilfredsstille disse tre grunnleggende behovene. Med internalisering menes prosessen der man tar til seg verdier og atferdsmønstre fra ytre påvirkninger, som for eksempel lærere eller medelever, for så å gjøre disse verdiene og adferdsmønstrene om til ens egne (Ryan & Deci, 2017). Deci og Ryan (2012) beskriver SBT som en psykologisk motivasjonsteori der den sosiale konteksten står sentralt sammen med menneskers atferd, samt individuelle forskjeller. SBT kan deles inn i seks miniteorier, disse er:

1. Cognitive Evaluation Theory (CET) – Effekten av sosiale miljøer på indre motivasjon
2. Organismic Integration Theory (OIT) – Utviklingen av autonom ytre motivasjon og selvregulering gjennom internalisering og integrering
3. Causality Orientations Theory (COT) – Individuelle forskjeller i generelle motivasjonsorienteringer

4. Basic Psychological Needs Theory (BPNT) – Funksjonen av fundamentale universelle psykologiske behov som er nødvendig for utvikling, integrering og velvære
 5. Goal Contents Theory (GCT) – Effekten av ulike målsetninger for velvære og prestasjon
 6. Relationships Motivation Theory (RMT) – Selvet i nære relasjoner
- (Ryan & Deci, 2017)

I delkapittel 2.2.2 vil det redegjøres nærmere for den fjerde av de seks miniteoriene, BPNT. Denne miniteorien er valgt ut på bakgrunn av at den går nærmere inn på de tre grunnleggende psykologiske behovene som vil legge til rette for bedre inkludering og utvikling for elever med funksjonsnedsettelse, som det blir siktet til i problemstillingen. Først vil SBTs perspektiv på ulike former for motivasjon presenteres.

2.2.1 Ytre og indre motivasjon

Motivasjonen mennesket har til å utføre en handling eller en aktivitet kan i varierende grad komme fra både indre og ytre faktorer. Ryan og Deci (2017) skiller på ulike typer motivasjon ut ifra hvilke årsaker og målsetninger som motiverer handlingen. Når det kommer til ytre motivasjon, baserer dette seg på å utføre en handling med bakgrunn i at handlingen leder til noe annet enn selve aktiviteten i seg selv. Drivkraften ved handlingen er dermed instrumentell (Ryan & Deci, 2017).

Innenfor SBT er det fire typer ytre motivasjon som vil variere i grad av selvbestemmelse. Disse er, i stigende rekkefølge med tanke på selvbestemmelse, ekstern regulering, introjert regulering, identifisert regulering og integrert regulering (Ryan & Deci, 2017). Ekstern regulering er som nevnt den typen av ytre motivasjon med minst selvbestemmelse involvert. Her utføres handlinger som har som målsetning å oppnå ytre belønning eller du utfører en handling for å unngå å bli straffet (Ryan & Deci, 2017). Dette kan for eksempel være en elev med funksjonsnedsettelse som velger å delta i en kroppsøvingstime, selv om de ikke kan delta på alt, på bakgrunn av at læreren kommer med positive tilbakemeldinger eller at de ikke ønsker å få negative tilbakemeldinger ved å ikke delta. Introjert regulering er en form for motivasjon der selvpåførte sanksjoner som skam, ego eller forventninger er drivkraften for handlingene man gjør (Ryan & Deci, 2017). Dette kan komme til uttrykk ved at en elev med funksjonsnedsettelse deltar i kroppsøvingstimen fordi det er det som forventes av han/henne og da unngår eleven for eksempel skam eller å føle seg utenfor felleskapet. Ved identifisert regulering vil selvbestemmelsen være mer til stede og atferden viser at man bevisst ser en

verdi i det å utføre en handling/aktivitet (Ryan & Deci, 2017). Når en elev med funksjonsnedsettelse for eksempel ønsker å delta i kroppsøvingsundervisningen fordi det skal være fokus på styrke og han/hun har et mål om å bli sterkere og kunne løfte tyngre i hverdagen vil dette være identifisert regulering. Den siste formen for ytre motivasjon, med størst grad av selvbestemmelse er integrert regulering. Integrert regulering innebærer at man identifiserer en verdi i den aktiviteten/handlingen man utfører i samsvar med andre sider av seg selv og ens grunnleggende behov (Ryan & Deci, 2017). Dette kan for eksempel være en elev med funksjonsnedsettelse som identifiserer seg selv som håndballspiller på fritiden og deltar derfor i håndballaktiviteter i kroppsøvfaget uten annen motivasjon enn at det er det som er riktig og passende for en håndballspiller å gjøre, uavhengig av opplevelsen av glede i situasjonen.

Den indre motivasjonen er en hjørnestein i SBT og den baserer seg på det å utføre en aktivitet for dets egen skyld (Ryan & Deci, 2017). Hos en elev som er indre motivert kan man se en glede og tilfredshet som er knyttet til det å utføre aktiviteten i seg selv og ikke til de ytre faktorene. En elev med indre motivasjon har høy grad av selvbestemmelse når det kommer til deltakelse og tenker ikke på eventuelle konsekvenser, som straff eller belønning. Skal eleven fortsette med aktiviteten er indre motivasjon en forutsetning. Det kan godt være at deltakelsen i starten baserer seg på ytre motivasjon, men deltakelsen vil ikke vedvare uten glede eller indre tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2017). For å kunne opprettholde og fremme en indre motivasjon er man helt avhengige av at behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet dekkes. Ved at en aktivitet for eksempel er optimalt utfordrende, autonomistøttende og tilhørighetsskapende vil den indre motivasjonen kunne trigges. Ryan og Deci (2017) mener at det som kan fremme den indre motivasjonen er mestringsopplevelser, positive forsterkninger og ros av prestasjoner, realistiske prestasjonsmål, elevmedvirkning og variasjon.

En elev kan også oppleve amotivasjon, der det hverken er indre eller ytre faktorer som motiverer til å utføre en aktivitet (Ryan & Deci, 2017). Eleven kan delta passivt i kroppsøvingstimen eller ikke i det hele tatt. Det oppleves ingen verdi eller måloppnåelse i de aktiviteten som utføres og eleven tenker ikke over hva de får ut av å delta. Deltakelsen leder derfor heller ikke til et ønsket resultat.

Atferd	Ingen selvbestemmelse →				Selvbestemmelse	
Motivasjon	Amotivasjon	Ytre motivasjon				Indre motivasjon
Regulering	Ingen regulering	Ytre regulering	Introjected regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	Indre regulering
Årsak	Objektiv	Ytre	Noe ytre	Noe indre	Indre	Indre

Figur 1: Oversikt over SBTs ulike former for motivasjon, grad av selvbestemmelse og regulering (Deci & Ryan, 2000).

2.2.2 Basic Psychological Needs Theory – BPNT

Den fjerde av de seks miniteoriene innenfor SBT er BPNT. Denne miniteorien går nærmere inn på tilfredsstillelse eller mangel på tilfredsstillelse av de nevnte grunnleggende psykologiske behovene som avgjør om en person kjenner på velvære eller ikke (Ryan & Deci, 2017). Ryan og Deci (2017) tydeliggjør at tilfredsstillelse av disse behovene vil kunne føre til optimal utvikling, voksende integritet og en følelse av velvære og glede. Mislykkes man derimot med å tilfredsstille disse behovene vil det kunne føre til redusert utvikling, integritet og velvære, og over tid vil mangel på å oppleve behovene som tilfredsstilt kunne føre til psykisk uhelse (Ryan & Deci, 2017). Videre viser teorien at alle mennesker vil, uavhengig om de er bevisste på det eller ikke, være avhengige av at nettopp disse tre behovene blir dekket i noe grad, også uavhengig av om de selv verdsetter behovene (Ryan & Deci, 2017). Ryan og Deci (2017) trekker frem at de tre behovene korrelerer med hverandre både i positiv og negativ retning, gjerne over tid. Når behovene blir tilfredsstilt vil det kunne føre til både indre motivasjon og internalisering innenfor en gitt kontekst. For å visualisere korrelasjonen mellom de grunnleggende psykologiske behovene brukes et eksempel med en krakk der velvære er på toppen og de tre grunnleggende behovene er hvert sitt ben. Hvis det ene benet knekker, faller krakken og velværet man kjente på blir borte. Hver og en av de tre behovene har på denne måten en egen innvirkning på menneskets livskvalitet, livsglede og levedyktighet (Ryan & Deci, 2017).

2.2.2.1 Opplevelse av autonomi

Autonomi defineres av Deci og Ryan (2000) som menneskets behov for å oppleve eierskap over egen atferd og følelsen av frihet. Det er altså et behov for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Et menneske som har kontroll over seg selv og opplever valgfrihet kan derfor defineres som autonom.

Innenfor BPNT argumenteres det for at når en lærer viser at de støtter elevenes autonomi, altså elevenes selvbestemmelse og medbestemmelse, kan det føre til at flere av de grunnleggende behovene dekkes som en konsekvens av den opplevde støtten (Ryan & Deci, 2017). Man kan på bakgrunn av dette argumentere for at de tre grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles gjennom grunnleggende autonomi-støtte. Kontrollerer man elevene i for stor grad uten å gi dem mulighet til å påvirke det de selv gjør vil ikke bare autonomi-støtten forsvinne, men også opplevelsen av kompetanse og tilhørighet vil falle bort. Det er ikke dermed sagt at opplevelsen av autonomi er viktigere enn de andre to behovene, med det vil i mange kontekster være en avgjørende faktor for å kunne kjenne igjen de to andre. Opplevelsen av autonomi vil derfor være en kritisk del av å skape et miljø som er støttende for å dekke alle de grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Legger man opp til et miljø der det er rom for selvbestemmelse vil det nødvendigvis også være flere muligheter til å tilfredsstille behovet for opplevelse av kompetanse og tilhørighet. Det kan for eksempel være knyttet til det å gi elevene med funksjonsnedsettelse muligheten til å påvirke innholdet i sin egen undervisning. De kan komme med forslag til aktiviteter og tilpasninger og bli inkludert i beslutninger som kommer til å angå dem videre i kroppsøvningsfaget. På et generelt grunnlag kan det argumenteres for at mennesket streber etter å oppnå mestring i livet, og ved å oppleve autonomi vil det åpne opp muligheter for å lykkes, også på områder utenfor skolesammenheng.

2.2.2.2 Opplevelse av kompetanse

I SBT defineres begrepet kompetanse som det å forstå hvordan man kan oppnå ulike eksterne og interne resultater og føle seg effektiv i å utføre nødvendige handlinger for å oppnå et mål (Deci, 1996). Når det kommer til det å utføre en handling, løse en oppgave eller aktivitet med gitte krav handler det om hvordan individet oppfatter sin egen kompetanse i møte med dette. Som nevnt vil mennesket ha et medfødt ønske om å mestre, lære, vokse og utvikle seg. Det å ha kompetanse innebærer da å kunne mestre ulike utfordringer og oppgaver en står overfor i

livet (Deci & Ryan, 2000). Individet vil med andre ord alltid strebe etter å tilfredsstillere dette behovet, ved å føle at man er mest mulig effektiv i møte med utfordringene i miljøet rundt en.

Det å oppleve seg selv som kompetent vil gi viktig næring til en positiv selvoppfatning. I en sammenheng der deltakelse i aktiviteter og kroppsøvingssammenheng står i fokus vil det være naturlig at behovet for opplevd kompetanse er svært fremtredende med tanke på at kompetanse er en avgjørende del av det å være i aktivitet. Det vil derfor eksempelvis for en elev med funksjonsnedsettelse være helt avgjørende at undervisningen i kroppsøvingssammenheng er tilrettelagt på en måte slik at de kan delta på lik linje med de andre elevene, og at de kan føle på mestring og utvikling i ulike aktiviteter. Teorien viser sammenhengen mellom de tre grunnleggende psykologiske behovene ved at opplevelsen av det å være kompetent i aktiviteter også styrker opplevelsen av autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017).

2.2.2.3 Opplevelse av tilhørighet

Tilhørighet blir av Deci (1996) definert som det å utvikle trygge og tilfredsstillende forbindelser med andre i ens sosiale miljø. Slik som i de to forestående behovene er det også her et iboende ønske om utvikling og mestring som ikke blir oppfylt av seg selv, men som er avhengig av at man som individ får ta vare på andre og selv blir ivaretatt. Opplevelsen av tilhørighet kommer gjennom det å føle seg inkludert i en gruppe, bli respektert, få annerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Deci et al., 1996).

Man kan argumentere for at et hovedmål med mange av de handlingene et individ utfører er opplevelsen av å være knyttet til andre eller det å kjenne seg betydningsfull for de rundt deg. Ryan og Deci (2017) beskriver gjennom sin forskning at opplevelsen av tilhørighet er mer fremtredende på fritiden, i helgene og når individet er omgitt av sine nærmeste, men det betyr ikke at behovet for tilhørighet ikke er tilstedeværende når det kommer til mer perifere kontekster, som for eksempel skole eller fritidsaktiviteter. Relasjonene man som lærer har til elevene, og elevene har til hverandre vil derfor være avgjørende når det kommer til å oppleve tilhørighetsbehovet som dekket i skole og kroppsøvingssammenheng. Elever med funksjonsnedsettelse vil kunne oppleve tilhørighet når de deltar og blir inkludert i fellesskapet i kroppsøvingssammenheng på lik linje med elever uten funksjonsnedsettelse. For eksempel ved at de opplever at lærere og medelever genuint ønsker å ha dem med og oppfordrer til deltakelse i fellesskapet. Tilhørigheten må altså tilfredsstillers sammen med autonomi og kompetanse for å

kunne oppnå den indre motivasjonen som oppleves mest hensiktsmessig for å opprettholde et behovsstøttende og inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget.

2.3 En inkluderende skole

Inkludering i dagens skole innebærer at alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i et felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2021). Svendby (2013) beskriver begrepet inkludering som et dels politisk og dels pedagogisk begrep. Det er konstruert og realisert på ulike måter ut ifra forskjellige tidsepoker og kan ha en rekke betydninger på ulike nivåer og områder. Det er derfor ikke så uvanlig at inkludering kan betraktes som et til dels uklart definert begrep (Svendby, 2013). For å forsøke å konkretisere begrepets innhold har Haug (2014) dekonstruert inkludering innenfor ulike områder og nivåer. På et skole- og praktisk handlingsnivå kan det ses på fire ulike utfordringer som er til stede når det kommer til inkludering. Disse er å sikre felleskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og å sikre læringsutbytte (Haug, 2014). Det å sikre felleskapet vil si at alle elever skal være del av en klasse og får ta del i det sosiale felleskapet sammen med sine medlever. Når det kommer til å sikre deltakelse innebærer dette å ha mulighet til å direkte engasjere seg i meningsfulle aktiviteter og samtidig føle at man bidrar inn til felleskapet på en god måte. Her vil det være helt avgjørende at undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger. Å sikre medvirkning betyr at alle stemmer skal høres og det skal til en viss grad tas hensyn til elevenes egne interesser i undervisningen. Læringsutbytte sikres ved at alle elever har rett til opplæring som er tilpasset dem ut ifra deres forutsetninger, både faglig og sosialt. For å kunne se på mangfoldet i skolen som en berikelse og en ressurs vil det være avgjørende at man faktisk anerkjenner og verdsetter at det fins et mangfold og at alle i felleskap kan være med å bidra til både faglig og sosial læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Haug (2014) presiserer at den største utfordringen når det kommer til inkludering er på det praktiske planet. Politikken rundt og intensjonene om en inkluderende skole er enklere å fremme enn det er å faktisk gjennomføre planene i praksis.

Fra L97 (Haug, 2004) og helt til i dag med LK20 har inkludering og integrering vært et ideal i skolesammenheng. Inkludering som begrep blir tatt i bruk i ulike skolepolitiske dokumenter, for eksempel i læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Begrepet legger til rette for at det ikke lenger er elevene som skal passe inn i en mal, men at skolen og undervisningen må endres og tilrettelegges slik at den passer for mangfoldet av elever (Haug,

2014). Tidligere har det vært et tydelig skille mellom de elevene som ble inkludert i den ordinære skolen og de som ble segregert, og ikke fikk gå på skolen. Det at elevene nå er integrert i en skole der alle er under samme tak vil ikke nødvendigvis føre til inkludering. For at en skole skal være inkluderende stilles det høyere krav til undervisningen og til elevenes læringsutbytte enn om det kun er snakk om integrering (Haug, 2004, 2014; Standal & Rugseth, 2015).

Ut ifra definisjonen av begrepet inkludering som blir brukt i denne oppgaven kan det tas utgangspunkt i at tilpasset opplæring vil være en forutsetning for å lykkes med inkludering i dagens skole. I Opplæringsloven (1998, § 1-3) står det om tilpasset opplæring at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...». Det er med andre ord lovfestet at undervisningen skal ta høyde for evnene og forutsetningene til den enkelte eleven for at alle skal kunne ta del i den inkluderende skolen. Samtidig er begrepet tilpasset opplæring, på samme måte som inkludering, delt mellom det politiske og det pedagogiske aspektet, der stortingsmeldinger og nye vedtak har en tydelig politisk intensjon, mens den pedagogiske praksisen i skolene ikke nødvendigvis endres i takt med dette. Standal og Rugseth (2015) mener at et sentralt spenningsfelt i dagens enhetsskole, med tanke på tilpasset opplæring, er balansen mellom det å sikre individet og å fremme felleskapet. En smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring vil være å se på den enkelte elev og kun gjøre tilpasninger knyttet til denne eleven, mens en bred forståelse vil se på felleskapet og hvordan dette kan tilpasses slik at undervisningen kan favne hele elevmangfoldet. I denne oppgaven tas det utgangspunkt i elever med funksjonsnedsettelse som deltar i ordinær undervisning i kroppsøvfaget og det vil derfor ikke være fokus på spesialundervisning.

2.3.1 Tilpasset opplæring og inkludering i læreplanen

I LK20s overordnede del 3.1 (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at et inkluderende læringsmiljø skal være raust og støttende. Det legges vekt på at i et inkluderende læringsmiljø skal mangfoldet av elever anerkjennes som en ressurs og alle skal oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Når det kommer til elevmedvirkning skal dette prege skolens praksis i form av at elevene både skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, og de skal forstå at i dette fellesskapet er det plass til alle (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Delkapittel 3.2 (Kunnskapsdepartementet, 2017) omhandler undervisning og tilpasset opplæring. Her legges det vekt på at skolen skal gi alle elever, uavhengig av deres

forutsetninger, likeverdige muligheter til læring og utvikling. Det at skolen skal møte alle elever med ambisiøse, men likevel realistiske forventninger vil være avgjørende for deres læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den tilpassede opplæringen skal i størst mulig grad foregå innenfor felleskapet med tilrettelegging gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av ulike læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljø, læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilpasset opplæring gjelder alle elever og skal i størst mulig grad skje innenfor felleskapet som er del av den ordinære undervisningen, har elevene behov for tilrettelegging utover dette vil det kunne gis spesialundervisning i de ulike fagene.

Denne studien skal gå nærmere inn på elever med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Det vil derfor være hensiktsmessig å bemerke seg hva læreplanen i kroppsøving skriver i tilknytning til en inkluderende skole. Under fagrelevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019) står det at kroppsøvfingsfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Elevene skal blant annet håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap der kritisk tenking rundt kroppsidealene skal være et av temaene som tas opp (Kunnskapsdepartementet, 2019). De tre kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse kjerneelementene bygger i følge Berg (2021) på en bred forståelse av begrepene inkludering og tilpasset opplæring, noe som vil si at undervisningen, gjennom planlagt variasjon og tilrettelegging, skal kunne føre til læring og utvikling for alle typer elever.

Hvordan lærerne tolker læreplanen vil få konsekvenser for hva som forventes av elevene i faget. Tolkes den på en tradisjonell måte, med for eksempel mye ballspill uten spesielle tilpasninger, kan det føre til at elever med funksjonsnedsettelse blir ekskludert. Tolkes den på den andre siden mer åpent og nytenkende kan det lettere tilrettelegges for alle elevtyper (Berg, 2021). For eksempel med bruk av ulike læringsmetoder og varierte aktiviteter som treffer ulike ferdighetsområder. Berg (2021) mener at flere lærere tilpasser og tolker de nye læreplanene slik at de passer med deres egen praksis fordi de mener at «det er det som fungerer» og at elevene «lærer det de skal». Denne formen for tolkning av læreplanen kan være med å føre til ekskludering av elever med funksjonsnedsettelse. Det at

kroppsøvingslærere derimot arbeider aktivt med profesjonelt læreplanarbeid vil ifølge Berg (2021) føre til en mer meningsfull og inkluderende læringsarena for alle elevtyper.

2.3.2 Tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingsfaget

I dagens kroppsøvingsfag er det i stor grad lærernes syn på faget som styrer hva undervisningen skal inneholde, og dette vil derfor også virke inn på hvilke erfaringer og opplevelser elevene har av faget (Svendby, 2013). Læreren styrer også på mange måter hvem av elevene som faller innenfor eller utenfor kroppsøvingsfaget (Standal & Rugseth, 2015; Svendby, 2013). Dette er ifølge Standal og Rugseth (2015) en flytende grense og den flyttes ut ifra hvordan læreren planlegger og tilpasser undervisningen sin. For å forstå kompleksiteten i det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag der tilpasset opplæring er en selvfølge vil det være viktig å forstå de ulike diskursene som dominerer i kroppsøvingsfaget. I dag preges faget av en aktivitetsdiskurs der både lærere, foreldre og elever deler oppfatningen av at kroppsøvingsfaget er en arena for introduksjon til ulike aktiviteter og at det er et mål om mest mulig aktivitet i timene. En slik diskurs vil ofte kunne føre til en idretts- og prestasjonsdiskurs der det er stort fokus på ferdigheter og ikke nødvendigvis like stort fokus på læring og utvikling hos alle elever. Et inkluderende kroppsøvingsfag vil derfor i større grad måtte basere seg på en evnediskurs der man ser på elevenes forutsetninger, og tilrettelegger undervisningen ut ifra dette (Berg, 2021).

Forskning til Rekaa et al. (2019) og Pocock og Miyahara (2018) viser at alle elevtyper kan dra nytte av en inkluderende praksis i kroppsøvingsfaget. Dette med bakgrunn i at den inkluderende kroppsøvingen tilrettelegger for utvikling av motoriske og sosiale ferdigheter, og bedre helse både fysisk og psykisk (Pocock & Miyahara, 2018). Har man derimot en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring vil dette kunne være med å skape segregerte praksiser fremfor inkluderende praksiser (Berg, 2021). Det vil derfor være avgjørende at ikke bare lærere, men også foresatte og elevene selv ser på tilpasset opplæring med en bred forståelse når det kommer til å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. For det er ikke bare lærerne som bidrar til et inkluderende kroppsøvingsfag, det krever i tillegg støtte fra elevene selv, deres foresatte og andre involverte (Pocock & Miyahara, 2018). Ifølge Digranes og Standal (2019) viser flere studier viktigheten av å lytte til elevene for å skaffe seg innsikt og forståelse for hva som vil sikre og støtte et inkluderende kroppsøvingsfag. Elever og foresatte fremhever også viktigheten av det å være åpen om eventuelle diagnoser og den situasjonen man er i for å kunne skape et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud som

favner den enkelte elev og samtidig hele felleskapet i kroppsøvingsfaget (Wilhelmsen & Sørensen, 2019).

2.3.2.1. Inkluderende og segregerende praksiser

Mange av elevene med funksjonsnedsettelse som deltar i kroppsøvingsundervisningen opplever at de ikke har meningsfulle mål de skal oppnå på lik linje med deres medelever (Pocock & Miyahara, 2018). Deltakelse i kroppsøvingsfaget kan derfor ofte oppleves som en form for ekskluderende inkludering. Når det kommer til segregerende og ekskluderende praksiser kjennetegnes disse ved at elevene ikke deltar i et klassefellesskap (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Eksempler på segregerende praksiser kan være bruk av assistent som tar med eleven bort fra resten av klassen, plassering på sykkel eller i styrkerom samtidig som de andre elevene gjør andre aktiviteter, eller å gå til fysioterapeut fremfor å delta i kroppsøvingstimene. Flere lærere og foresatte mener at denne typen praksiser vil beskytte deres barn og de andre elevene ved at de unngår negativitet, men slik Standal og Rugseth (2015) tydeliggjør vil det være fullt mulig å opprettholde alle elevenes læringsutbytte og samtidig legge til rette for et inkluderende kroppsøvingsfag for alle. Flere av lærerne rapporterer samtidig om manglende kompetanse hos seg selv når det kommer til inkludering av alle type elever, og at de heller ikke vet hvordan de skal skaffe seg denne kompetansen (Berg, 2021). Noen ganger kan det virke som at lærere og foreldre syns synd på elevene med funksjonsnedsettelse og derfor tenker at de ikke behøver å delta i kroppsøvingsundervisningen. I slike tilfeller vil det oppstå utfordringer når det kommer til å bygge fellesskap og støtte elevenes utvikling og læring (Berg, 2021). Ofte kan det tas forgitt at det å ha en funksjonsnedsettelse er svært problematisk, noe det nødvendigvis ikke alltid er. Gjennom forskningen kommer det frem at det å faktisk stille krav til elevene på lik linje med de jevnaldrende, vise at man har tro på dem og at de kan være selvstendige og ressurssterke vil øke følelsen av fellesskap og mestring i istedenfor å økt utenforskap og annerledeshet (Berg, 2021).

Svendby (2013) presiserer at lærere, elever og foresatte har like tanker om begrepet inkludering som det lovverket og læreplanen viser til, og verdier som samhold, fellesskap og tilhørighet står sterkt hos elevene med funksjonsnedsettelse. Det trekkes frem tre faktorer som fører til at elevene føler seg inkludert i kroppsøvingsundervisningen, disse er; medbestemmelse, det å bli forstått og å bli trodd på (Berg, 2021). Det å lytte til elevene og de foresatte i situasjoner der man skal tilrettelegge undervisning har vist seg å være helt

avgjørende for å finne gode løsninger i kroppsøvfingsfaget. Ifølge Berg (2021) kan det å vektlegge bevegelsesglede, verdsette ulike måter å bevege seg på og mindre fokus på idrettsspesifikke aktiviteter være med å bidra til et mer inkluderende kroppsøvfingsfag for alle typer elever.

2.4 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

Det teoretiske rammeverket tar først for seg den vitenskapsteoretiske forankringen der det kommer frem at oppgaven bygges på et konstruktivistisk syn på forskning og har en fenomenologisk tilnærming til empirien. Deretter tas det utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien der det kommer frem at de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet står sentralt for å opprettholde elevenes indre motivasjon i kroppsøvfingsfaget. I hvilken grad disse behovene blir ivaretatt vil være avgjørende for resultatet av denne studien, med tanke på problemstillingen som sikter til elevenes erfaringer rundt ivaretagelse av disse behovene. Videre blir de sentrale begrepene inkludering og tilpasset opplæring konkretisert i lys av politiske og pedagogiske praksiser. Inkludering som begrep kan deles inn i fire elementer: felleskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Dette viser noe av kompleksiteten av det å opprettholde en inkluderende skole og et inkluderende kroppsøvfingsfag. Det presiseres gjennom teorien som helt avgjørende at lærere tar i bruk elevene som ressurs når det kommer til å lykkes med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget. Dette kan vise seg utslagsgivende i hvordan elevene mener at kroppsøvfingslæreren og medelevene kan påvirke at de grunnleggende psykologiske behovene blir ivaretatt i kroppsøvfingsfaget.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil de ulike fremgangsmåtene som er benyttet for å belyse problemstillingen bli beskrevet. Her vil det først redegjøres for oppgavens forskningsdesign og metodiske overveielser. Deretter presenteres det kvalitative forskningsintervjuet, utvalg, datainnsamling og analyseprosessen. Videre vil det bli sett på studiens troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet i lys av studiens kontekst. Til slutt beskrives de forskningsetiske vurderingene som er gjort i forkant, underveis og i etterkant av forskningsprosessen.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet kan ses på som selve rammen for hvordan oppgaven skal bygges opp og gjennomføres. For å finne det mest hensiktsmessige forskningsdesignet skal man ifølge Postholm og Jacobsen (2018) velge det som på best mulig måte samsvarer med problemstillingen. I denne studien var det elevenes egne erfaringer og refleksjoner rundt det å bli inkludert i kroppsøvingsfaget og ivaretagelsen av deres grunnleggende psykologiske behov som var i fokus. Studiens forskningsdesign ble derfor kvalitativt med en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Når det kommer til forskningsdesign vil det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet som er gitt for oppgaven også være av betydning (Postholm & Jacobsen, 2018). Den konstruktivistiske retningen forteller at virkeligheten oppfattes som en prosess, og derfor også er i stadig forandring der entydige sannheter vil være en umulighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det som studeres er derfor menneskenes fortolkning og personlige forståelse av virkeligheten i øyeblikket.

3.2 Metodiske overveielser

For å gjennomføre et forskningsprosjekt er man avhengige av å benytte seg av en metode. Metoden blir da fremgangsmåten som brukes for å få svar på problemstillingen som er stilt i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018). Problemstillingen i denne oppgaven ble rettet mot det å få en dypere forståelse av et fenomen. Nettopp elevenes perspektiv på deres ivaretagelse av grunnleggende psykologiske behov og inkludering i kroppsøvingsfaget. Kvernmo (2010) presiserer at dersom målgruppen i et forskningsprosjekt er barn bør metoden være kvalitativ for å fange opp deres tanker, erfaringer og opplevelser på best mulig måte. I denne studien ble kvalitativt forskningsintervju valgt som metode, da dette virket å være den mest hensiktsmessige metoden for å få svar på problemstillingen. Kvalitativt forskningsintervju

som metode legger til rette for å innhente deltakernes erfaringer og opplevelser, og den søker rike og grundige beskrivelser fremfor generaliserende funn (Kvale & Brinkmann, 2015; Kvernmo, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018).

Problemstillingen og retningen på de metodiske valgene i denne studien la opp til en liten-N studie der et fåtall deltakere går i dybden på sine erfaringer rundt fenomenet som forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem begrepet «tykke beskrivelser» for å forklare denne rike og grundige informasjonen man kan få ved å benytte seg av kvalitative forskningsintervju som metode. En liten-N studie vil i større grad skape en rik og dynamisk forståelse av et fenomen og få frem disse «tykke beskrivelsene» på tvers av kontekstene informasjonen blir hentet fra. Deltakerne i denne studien er hentet fra ulike kontekster, men det dreier seg i hovedsak om det samme fenomenet, altså inkludering av elever med nedsatte funksjonsevner i kroppsøvfingsfaget.

Den fenomenologiske tilnærmingen sikter til et syn på verden der sannheten ligger i det som oppfattes av den enkelte, og ikke nødvendigvis slik den faktisk er (Postholm & Jacobsen, 2018). Det interessante her er nemlig å forstå den enkeltes oppfatning av det fenomenet som studeres og det vil derfor være en erfaringsbasert og fortolkende, eller fenomenologisk og hermeneutisk, tilnærming til kunnskap i studien. Hermeneutisk fenomenologi har til hensikt å beskrive deltakernes erfaringer slik de oppleves, samtidig som forskeren skal fortolke disse erfaringene og få frem essensen i det fenomenet som beskrives (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ikke her snakk om en generaliserende essens, men essensen sett i sammenheng med den konteksten deltakeren befinner seg i. Ut ifra dette vil funn kunne generaliseres til liknende kontekster der fenomenet som undersøkes er fremtredende. Når det kommer til fortolkning innenfor den hermeneutiske fenomenologien vil man som forsker tilføre noe som ikke direkte kommer frem gjennom deltakernes erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse fortolkningene kan videre knyttes til teori og dermed belyse funnene på en indirekte måte, som også er intensjonen bak den hermeneutiske fenomenologien (Van Manen, 2016).

Intensjonen i en fenomenologisk studie er å forstå alt det som et menneske kan erfare i deres egen livsverden. I denne studien var dataen som ble samlet inn kun basert på elevenes egne erfaringer og opplevelser. Det ble ikke gjort noen observasjoner eller oppfølging med tanke på om disse erfaringene og opplevelsene gikk overens med for eksempel kroppsøvlslæreren eller foresattes erfaringer og opplevelser knyttet til de samme

hendelsene. På den måten var det kun elevperspektivet som kom frem i denne studien. Dette perspektivet samsvarte med valg av kvalitativt forskningsintervju som metode der hensikten var å få frem betydningen av den enkeltes erfaringer og avdekke deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan utformes på en rekke ulike måter, men den formen som oftest benyttes i kvalitative fenomenologiske studier er det semistrukturerte forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Denne studien har en fenomenologisk tilnærming og det er derfor hensiktsmessig å benytte seg av et semistrukturert fenomenologisk intervju, der en intervjuguide delvis setter rammene for intervjuets tema og spørsmål. Intervjuet blir tatt lydopptak av og det blir transkribert ordrett i etterkant. Det er denne transkripsjonen som skaper grunnlaget for den videre analysen.

3.3.1 Semistrukturert fenomenologisk intervju

Det fenomenologiske intervjuet har til hensikt å utdype nyanser ved et fenomen med utgangspunkt i menneskers erfaringer og opplevelser. Derfor er forskningsintervjuet i denne studien under kategorien fenomenintervju eller fenomenologisk intervju (Drageset & Ellingsen, 2010). Fenomenet som blir utforsket her er inkludering av elever med funksjonsnedsettelse og ivaretagelse av deres grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvningsfaget. Intervjuguiden er semistrukturert og gir dermed rom for en intensjonell men likevel åpen samtale om de valgte temaene (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er den teoristyrte, noe som legger til grunn at temaene og spørsmålene som er utformet tar utgangspunkt i en forhåndsvalgt teori (Drageset & Ellingsen, 2010). Teorigrunnlaget i denne oppgaven ble basert på Haug (2014) og Svendby (2013) sin forståelse av begrepet inkludering og selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2017).

Målet med å ta i bruk semistrukturert fenomenologisk intervju var å innhente beskrivelser fra deltakernes livsverden og samtidig kunne fortolke meningen bak det fenomenet som ble beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju kan minne om en samtale, samtidig som den har et teoretisk bakteppe som legger føringer for hva som tematiseres i intervjusituasjonen. Postholm og Jacobsen (2018) legger vekt på at forskeren gjennom det semistrukturerte intervjuet bør prøve å forstå deltakerens perspektiv og at det derfor ikke er

viktig at temaene eller spørsmålene blir gjennomgått i en bestemt rekkefølge, men heller at de blir tatt opp når det er naturlig å bringe dem inn i samtalen. Nye tema kan også introduseres underveis og på den måten står forskeren mer fritt til å gå i dybden og skape mening i det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018).

I gjennomføringen av et fenomenologisk forskningsintervju kan det være utfordrende å la deltakere få legge frem sine perspektiv uten å komme med innvendinger som styrker forskerens egne standpunkt. For å unngå at deltakernes perspektiv forsvinner gjennom intervjuet er det derfor avgjørende at forskeren forsøker å lytte og være åpen samtidig som man følger opp med utdypende og oppklarende spørsmål i etterkant (Drageset & Ellingsen, 2010). På den måten kan forskeren få økt forståelse og minske den eventuelle asymmetriske maktbalansen som oppstår mellom deltaker og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Utvalg

Kvalitative studier tar ofte utgangspunkt i strategiske utvalg av deltakere slik at den informasjonen som bidrar med er relevant for å svare på problemstillingen. Med andre ord må deltakerne som velges ut ha erfaring med det fenomenet som skal undersøkes i den aktuelle studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Hensikten blir da å kunne støtte opp under allerede etablert forskning eller å kunne finne nye perspektiver på det gitte fenomenet. I denne studien var utvalgsriteriene at deltakerne skulle være elever fra mellomtrinnet som har en form for funksjonsnedsettelse, det var ikke noe krav til spesifikke diagnoser eller grad av nedsettelse. Elevene kunne ha både psykiske og/eller fysiske nedsettelse. For å få kontakt med mulige deltakere ble det først kontaktet strategisk utvalgte skoler der det var kjennskap til et elever med funksjonsnedsettelse gikk. Det ble sendt formelle henvendelser til rektorene ved skolene med informasjonsskriv om studien. Her var tilbakemeldingen fra skolene som svarte at de ikke hadde tid eller mulighet til å delta i undersøkelsen. Da det første forsøket på å kontakte aktuelle elever ikke gav resultater ble søket utvidet, og det ble kontaktet andre skoler som har praksisavtale med universitetet. Ved hjelp av oppfølging og telefonsamtaler ble det til slutt tre elever fra to ulike skoler som ønsket å delta i studien. De passet alle inn under utvalgsriteriene og var henholdsvis elever fra 5., 6. og 7.trinn. Både fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse var representert i utvalget. Videre i oppgaven vil deltakerne bli referert til som elevene, og gjennom datainnsamlingen og analyseprosessen er de anonymisert som elev 1, elev 2 og elev 3. På bakgrunn av at det er et lite antall elever som deltar i denne

studien vil de ikke beskrives nærmere enn det som er gjort her for å opprettholde deres anonymitet.

3.5 Datainnsamling

Datainnsamlingen i denne studien bestod av et semistrukturert fenomenologisk intervju med de utvalgte elevene. Intervjuet foregikk en til en og fant sted på elevenes skoler i kjente omgivelser. Før intervjuene var det viktig for forskeren å få god oversikt over intervjuguiden og temaene som skulle berøres. For å få til dette ble det teoretiske rammeverket, som lå til grunn for studien, klargjort og gjennomarbeidet før intervjuguiden ble formulert og inndelt i tema med bakgrunn i den samme teorien. Utstyret som skulle brukes til lydopptak ble også testet i forkant slik at dette ikke ville skape noen uforutsette utfordringer underveis i intervjuet. Når det kommer til gjennomføring av pilotintervju kan dette ifølge Postholm og Jacobsen (2018) med fordel utføres for å få et inntrykk av hvordan intervjuguiden åpner opp for en god dialog mellom deltaker og forsker. I denne studien ble det ikke anledning til å gjennomføre dette med bakgrunn i antallet elever med de spesifikke utvalgsriteriene som ønsket å delta. Forskeren fikk dermed ikke prøvd ut intervjuguiden på elever som falt innenfor utvalgsriteriene. Alle intervjuene startet med en innledende presentasjon av prosjektet og hva elevenes svar skulle brukes til. De fikk så gjentatt informasjonen om anonymitet og personvern og fikk mulighet til å stille spørsmål før lydopptaket startet. Samtykkeerklæringene var allerede underskrevet og levert inn da disse krevde de foresattes underskrift, så vel som elevenes.

Det første intervjuet varte i underkant av 10 minutter og elev 1 svarte kort og greit på alle spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene som ble stilt. Etter det første intervjuet ble intervjuguiden (vedlegg 4) gjort noen små endringer på. Disse endringene gjaldt ikke de overordnede temaene som ble utledet fra teorien. Derimot ble det lagt til flere oppklarende og inngående spørsmål som kunne hjelpe elevene og reflektere og komme mer i dybden på de temaene som ble tatt opp (Postholm & Jacobsen, 2018). Det neste intervjuet med elev 2 varte i overkant av 15 minutter og her fikk eleven gått mer i dybden på de temaene som ble tatt opp. Det siste og tredje intervjuet med elev 3 varte rundt 12 minutter og eleven svarte i likhet med elev 1 noe kort, men likevel greit på spørsmålene. Både elev 1, 2 og 3 virket engasjert og interessert i og svare ærlig på spørsmålene noe som gjorde det mindre utfordrende for forskeren å gjennomføre intervjuene. Samtidig virket elev 2 å ha reflektert noe mer over

studiens tema i forkant og hadde mange egne tanker, og snakket mer fritt enn de to andre elevene rundt inkludering i kroppsøvfingsfaget.

I etterkant av intervjuene ble det også notert ned den generelle stemningen i forkant og i løpet av intervjuet. Opplevelsen forskeren hadde av de enkelte elevene ble også notert ned. Dette vil kunne bidra til å fortelle mer om konteksten intervjuene ble utført i, noe som nødvendigvis ikke kommer så tydelig frem i transkripsjonen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). De tre intervjuene ble gjennomført over en periode på seks uker.

3.5.1 Transkribering

Under intervjuene ble det tatt opp lyd via diktafon-applikasjonen til nettskjema.no, som er et nettbasert datainnsamlingsverktøy utviklet og driftet av Universitetet i Oslo. Denne applikasjonen sender lydfilene kryptert til nettskjema.no sine nettsider der man må logge inn med Feide brukernavn og passord for å få tilgang til dem. Lydfilene kan ikke spilles av på mobiltelefonen etter lydopptakene er gjennomført. Lydopptakene ble spilt av, anonymisert og transkribert direkte fra nettskjema.no før teksten ble lastet opp i analyseverktøyet NVivo (her ble NVivo for Mac, versjon 1.6.2 fra 2020 brukt). Både transkripsjonen og notatene som ble gjort underveis og i etterkant blir lagt vekt på i den videre analyseprosessen. Det var viktig at transkripsjonen var en nøyaktig gjengivelse av det som ble sagt i intervjuet med bakgrunn i at dette skaper grunnlaget for en god og pålitelig analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkripsjonen av intervjuene var henholdsvis på i overkant av 1300 ord med elev 1, 2300 ord med elev 2 og 1800 med elev 3.

3.6 Analyse

Mår man skal analysere data innenfor den kvalitative forskningen er det flere ulike måter man kan gjøre dette på. I denne studien bestod datamaterialet av svar på fenomenologiske intervju der spørsmålene dreide seg rundt elevenes opplevelse av inkludering, autonomi, tilhørighet og kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Dataen som kom frem fra disse intervjuene er dermed bestående av elevenes frie svar på spørsmål der den semistrukturerte intervjuguiden avgrenset hvilke tema og retning intervjuet skulle ha. For å kunne systematisere denne typen data ble det tatt i bruk en analysemetode som tar hensyn til kompleksiteten og nyansene som befinner seg i et kvalitativt datamateriale, nemlig tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Innenfor den hermeneutiske fenomenologien presenteres tematisk analyse av Van Manen (2016) og det vektlegges at analyse av andres livserfaringer er en kompleks prosess der forskerens

kreativitet er avgjørende. Samtidig er tematisk analyse en fleksibel analysemetode og den er mulig å anvende i kombinasjon med andre teorier, slik det ble gjort med selvbestemmelsesteorien i denne studien. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) tre ulike nivåer man kan fortolke resultatene på. Det fortolkningsnivået som ble anvendt i denne analysen var det teoretiske fortolkningsnivået der det benyttes en teoretisk ramme ved fortolkningen av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Braun og Clarke (2006) definerer tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema i et datasett. Når man benytter kvalitativt forskningsintervju som metode vil det ikke være noe tydelig skille mellom datainnsamling, transkribering og analyse fordi alle disse prosessene pågår simultant og glir til tider over i hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). En tematisk analyse vil derfor være hensiktsmessig i denne sammenhengen fordi studiens hensikt er å belyse elevenes perspektiv på inkludering og ivaretagelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingsfaget gjennom et fenomenologisk intervju, og deretter kategorisere, analysere og tolke disse perspektivene i en dynamisk prosess. I neste avsnitt vil den tematiske analyseprosessen beskrives steg for steg.

3.6.1 Tematisk analyse – steg for steg

I en tematisk analyse er det ifølge Braun og Clarke (2006) seks ulike steg man skal følge, som fører frem til en systematisk og grundig analyseprosess. Underveis i analyseprosessen blir kvalitativ data i første omgang til dekontekstualiserte kategorier, og deretter blir disse kategoriene samlet til rekontekstualiserte nye kategorier som til slutt blir overordnede temaer (Drageset & Ellingsen, 2010). Det er i denne prosessen at den nye kunnskapen skapes. De seks stegene i en tematisk analyse er; bli kjent med datamaterialet, lag de første kodene, let etter tema, gå kritisk gjennom tema, definer og gi tema navn og til slutt skriv rapporten (Braun & Clarke, 2006). I det følgende vil disse seks stegene beskrives, og det vil gis eksempler fra analysen som er gjennomført i denne studien der dette er hensiktsmessig.

Bli kjent med datamaterialet

Det første steget i analysen, å bli kjent med datamaterialet, startet allerede med intervjuene. I etterkant av hvert intervju ble det notert ned tanker og refleksjoner mens disse enda var ferskt i minne. For eksempel ble det notert ned fra det første intervjuet at eleven virket litt sjenert og satt med hetten godt trukket over hode, samtidig var eleven ivrig og gav uttrykk for at det var spennende og gøy å delta i studien. Eleven syntes at kroppsøvingsfaget generelt var et gøy fag

og følte seg inkludert av medelever og lærere, selv om det var noen helseplager som av og til virket å stoppe eleven fra å delta. Opplysninger som dette kan være viktige fordi de senere i analyseprosessen kan være med å bygge opp under og styrke det som kom frem i intervjuet, og det kan være avgjørende for å konkretisere konteksten resultatene ble produsert i (Braun & Clarke, 2006). Kort tid etter ble datamaterialet transkribert ordrett, og gjennomgått grundig. Braun og Clarke (2006) presiserer at det vil være hensiktsmessig å lese gjennom hele datamaterialet for å skape seg noen tanker rundt systematisering og meningsinnhold før man setter i gang med å organisere de første kategoriene, noe som også ble ivaretatt i denne fasen av analysen.

Lag de første kodene

I det neste steget ble de første kodene, eller kategoriene, laget. Her var det viktig for forskeren å identifisere alt det som kunne være interessante aspekter å bygge analysen videre på. I dette steget ble analyseverktøyet NVivo tatt i bruk for å systematisere og samle seksjoner av datamaterialet i de første kategoriene på en oversiktlig måte. Braun og Clarke (2006) legger vekt på at dette steget legger grunnlaget for resten av analysen og at det derfor bør gjennomføres nøye. Her ble det kodet så mange forskjellige underkategorier som kunne finnes i datamaterialet, og flere av utsagnene ble plassert i de sammen underkategoriene, slik at de overlappet hverandre. Under, i figur 2, kommer et eksempel på utsagn hentet fra datamaterialet som er omgjort til de første kodene.

Utsagn fra datamaterialet	Underkategorier
«Jeg pleier av og til å ha vondt, men av og til pleier jeg ikke å ha vondt. Og da føler jeg at jeg er mer med»	Deltar i kroppsøvingstimene når de ikke har smerter
«Da kunne jeg være med litt»	
«Jeg er ikke alltid med»	Deltar ikke alltid i kroppsøvingstimene
«Ja, det er noen ganger at jeg ikke gjør det»	

Figur 2: Eksempel fra da noen av de første underkategoriene ble laget.

Let etter tema

Når man i dette steget skulle lete etter tema og samle relevante koder under samme temakategori var det viktig å tenke gjennom forholdet mellom kodene som stod under samme tema, og samtidig sammenhengen mellom de overordnede temaene slik at de representerer alt man ønsker å få frem i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Etter at denne fasen ble gjennomført hadde forskeren samlet alle relevante utsagn fra datamaterialet først i underkategorier, og så i temaer og til slutt under overordnede temaer slik figur 3 viser et eksempel på.

Utsagn fra datamaterialet	Underkategorier	Kategorier	Overordnede tema
«Jeg pleier av og til å ha vondt, men av og til pleier jeg ikke å ha vondt. Og da føler jeg at jeg er mer med» «Da kunne jeg være med litt»	Deltar i kroppsøvingstimene når de ikke har smerter	Elevene deltar ikke alltid i kroppsøving	Deltakelse
«Jeg er ikke alltid med» «Ja, det er noen ganger at jeg ikke gjør det. Så, det er litt etter hvilken lek de har eller sånn»	Deltar ikke alltid i kroppsøvingstimene		

Figur 3: Eksempel på å lage nye kategorier ut ifra de første underkategoriene, for så å finne overordnede tema. Notat: Det overordnede temaet inneholder flere kategorier i analysen enn det som er med i eksempelet her.

Gå kritisk gjennom tema

Det fjerde steget i analyseprosessen var at man skulle gå kritisk gjennom de overordnede temaene man fant frem til i steget over. Her skulle det vurderes om noen av temaene skulle brytes ned til flere undertemaer, om noen av kategoriene ikke passet inn eller at de ikke samsvarte med resten av innholdet innenfor samme tema (Braun & Clarke, 2006). Det ble også tatt en vurdering på om de valgte temaene ga et godt bilde på helheten av datamaterialet, slik at dette ble representert på en dekkende og interessant måte. I denne fasen ble for

eksempel de overordnede temaene «deltakelse» og «inkludering» vurdert opp mot hverandre og det ble sett at de inneholdt mange av de samme kodene. Dermed ble alle kodene under disse temaene gått kritisk gjennom og det ble tatt en beslutning på hva hvert av temaene skulle inneholde slik at de ikke overlappet hverandre i den videre analyseprosessen. Det ble vurdert om disse temaene skulle slås sammen, men forskeren kom frem til at de hver for seg representerte viktige sider ved datamaterialet som kunne støttes opp av det aktuelle teorigrunnlaget i oppgaven. Liknende vurderinger ble også gjennomført på de andre overordnede temaene. Til slutt stod fire overordnede temaer igjen som, etter forskerens mening, representerte innholdet i datamaterialet på en god måte.

Definer og gi tema navn

I det femte steget, der man skulle definer og gi de overordnede temaene navn var man ute etter å fange essensen i datamaterialet. Braun og Clarke (2006) presiserer at disse navnene burde være treffende og fengende navn som symboliserer kjernen i temaet og gir leseren kjennskap til hva hvert tema inneholder. Hvert tema skulle i dette steget kunne skilles helt tydelig fra hverandre og de skulle ikke lenger overlappe. I figur 4 vises eksempler på overordnede tema som har fått navn etter utsagn fra datamaterialet. Navnene på de ulike temaene er illustrerende utsagn som beskriver temaenes innhold på en god måte. Alle de overordnede temaene i denne analysen vil ha navn hentet fra utsagn i datamaterialet. På den måten kommer elevenes perspektiv og stemmer tydelig frem i analysen.

Overordnede tema	Navn på tema
Deltakelse	«Jeg er ikke alltid med»
Inkludering	«Fordi da ... spiller alle på et lag»
Være med å bestemme	«... at du liksom får være med å bestemme»
Mestring	«... det er noe som krever øving og sånt»

Figur 4: Eksempel på overordnede temaer som har fått navn gjennom bruk av utsagn fra datamaterialet.

Skriv rapporten

Det siste steget i analyseprosessen ved en tematisk analyse er selve rapporten, som i denne sammenheng består av beskrivelser av hele forskningsprosessen, de teoretiske rammene, resultatene fra analysen og den endelige drøftingen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I kapittel 4.0 vil resultatene fra studien redegjøres for. De vil bli fremstilt gjennom bruk av utdrag og sitat fra datamaterialet som illustrerer essensen i de overordnede temaene på en hensiktsmessig måte.

3.7 Troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

I alle studier vil det være ulike faktorer som forteller om forskningens kvalitet, og her skiller den kvalitative og kvantitative forskningen seg noe. Tre viktige forhold som trekkes frem av Postholm og Jacobsen (2018) når det kommer til kvalitetssikring av kvalitative studier er studiens åpenhet, forskerens påvirkning på resultatene og hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen. I denne oppgaven er det derfor valgt å ta i bruk begrepene troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, fremfor kun validitet og reliabilitet. Med troverdighet menes studiens indre validitet, altså studiens åpenhet og transparenthet når det kommer til gjennomføringen av metoden (Drageset & Ellingsen, 2010). Pålitelighet, også kalt reliabilitet henviser i kvalitative studier til hvordan forskeren selv er med å påvirker resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Gyldighet og overførbarhet kan i denne sammenheng ses på som studiens ytre validitet. Det siktes da til om studien svarer på problemstillingen og belyser begrensninger når det kommer til generalisering og reproduksjon av resultatene (Drageset & Ellingsen, 2010).

3.7.1 Troverdighet

Troverdigheten i et kvalitativt forskningsintervju vil som nevnt over være knyttet til åpenhet i gjennomføringen, men også til nøyaktighet og refleksivitet i arbeidet, og forskerens evne til å møte utfordringer som oppstår underveis i forskningsintervjuet på en dynamisk måte (Drageset & Ellingsen, 2010). I en fenomenologisk tilnærming er dette spesielt viktig da den nye kunnskapen skapes gjennom å tolke elevenes egne erfaringer slik de kommer frem i forskningsintervjuet (Drageset & Ellingsen, 2010). Her er det viktig å vise ydmykhet og være observant når det kommer til elevenes grenser, slik at de ikke vil føle seg presset til å gi bestemte svar. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) dreier troverdigheten eller den indre validiteten seg i hovedsak om to punkt. Det første er samsvar mellom den virkeligheten som blir forsket på og de begrepene og teoriene som benyttes for å beskrive denne virkeligheten,

og det andre er om studien gir svar på det problemstillingen spør etter. For å imøtekomme disse punktene er det gjort et forsøk på å beskrive forskningens kontekst på en god måte, samtidig som det går i dybden på analyseprosessen og hvordan de ulike temaene kom frem gjennom arbeidet med datamaterialet.

Drageset og Ellingsen (2010) vektlegger at forskerens vitenskapsteoretiske ståsted, kunnskaps- og verdisyn også vil ha stor betydning for studiens data og dermed også resultater. Derfor er det avgjørende for oppgavens troverdighet at disse redegjøres for. Denne oppgaven tydeliggjør dette i kapittel 2.0 der det teoretiske rammeverket beskrives. Høy troverdighet kan også oppnås ved at forskeren har et kritisk blikk på sin egen rolle, metodebruk, møte med elevene og tolkningen av dataene (Drageset & Ellingsen, 2010). Forskerens rolle og forforståelse blir i denne oppgaven tatt opp i kapittel 3.8 som omhandler oppgavens forskningsetiske vurderinger. I samme kapittel blir det også satt fokus på utfordringene rundt det å intervju barn.

3.7.2 Pålitelighet

Pålitelighet eller reliabilitet i en kvantitativ studie henviser til muligheten for å utføre samme studie på et annet tidspunkt og likevel komme frem til samme resultater (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette vil ikke være aktuelt i en kvalitativ studie, slik dette er, da både forsker og deltakere er i konstant utvikling. Påliteligheten i denne studien knytter seg derfor i større grad til hvordan forskeren selv er med å påvirke resultatene og hvordan det reflekteres rundt tema som omhandler studiens kontekst, utvalg, datainnsamling, forforståelse og tolkning av resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Drageset og Ellingsen (2010) presiserer at påliteligheten i en kvalitativ studie styrkes ved at de praktiske forholdene er nøye gjennomtenkt og at man er åpen og gjennomsiktig i beskrivelsene av analyseprosessen. For å styrke påliteligheten i denne oppgaven ble det for eksempel foretatt tester av de tekniske datainnsamlingsverktøyene i god tid i forveien og forskeren hadde satt seg godt inn i både det teoretiske grunnlaget og de metodiske forutsetningene i forkant av datainnsamlingen. Det som også kan styrke påliteligheten er å sammenlikne egne resultater med liknende tidligere forskning, der avvik ikke nødvendigvis betyr svekket pålitelighet (Kvernmo, 2010). Det som derimot kan svekke påliteligheten er hvis forskeren for eksempel ikke er nøyaktig og slurver i analyseprosessen (Drageset & Ellingsen, 2010). For å unngå dette er det tatt utgangspunkt i de seks stegene i en tematisk analyse presentert av Braun og Clarke (2006). Disse stegene er nøyaktig fulgt gjennom hele analyseprosessen.

3.7.3 Gyldighet og overførbarhet

Gyldighet i kvalitativ forskning ligger i om det som undersøkes faktisk er det forskeren hadde til hensikt å undersøke (Drageset & Ellingsen, 2010). Altså om problemstillingen er blitt besvart gjennom tolkningen av resultatene. For å komme frem til resultatene må forskeren gjennom en datainnsamlingsprosess. Kvernmo (2010) presiserer at med bruk av elever som informanter vil gyldigheten kunne svekkes mer enn med voksne informanter. Dette er en utfordring som tas opp i flere deler av denne oppgaven, eksempelvis i neste kapittel der de forskningsetiske utfordringene rundt det å intervju barn blir belyst. På tross av dette vil elevenes erfaringer og opplevelser ha stor verdi i seg selv, forutsatt at studiens og datainnsamlingens kontekst blir tydeliggjort (Kvernmo, 2010). Dagsform, kontekst og spørsmålsform er alle faktorer som kan være med å påvirke elevenes respons i intervjusituasjonen. Det er derfor forsøkt å stille oppklarende og utdypende spørsmål som vil kunne styrke en felles forståelse mellom forsker og elever av det som blir sagt, samtidig som det også vil styrke gyldigheten av resultatene (Drageset & Ellingsen, 2010).

Gyldighet eller ytre validitet i kvalitativ forskning er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) også rettet mot overførbarhet og om resultatene i forskningen kan generaliseres og gjenkjennes av dem som skal lese forskningen. Drageset og Ellingsen (2010) mener at overførbarhet er knyttet til om man kan gjenkjenne meningen med forskningen og om denne meningen er av betydning for dem som er mottakere. For å sikre at dem som er mottakere av forskningen skal kunne kjennes seg igjen og bruke forskningen som et refleksjons- og utviklingsverktøy er det da avgjørende med en åpen og transparent analyse- og forskningsprosess (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne oppgaven forsøker å sikre overførbarheten ved å benytte seg av tykke beskrivelser av konteksten, for eksempel gjennom grundig beskrivelser av analyseprosessen. Dette vil gjøre det mulig for mottakeren å vurdere om studiens kontekst kan overføres til deres egen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming og resultatene bygges dermed på beskrivelser av verden slik den oppleves av elevene som deltar. Kvale og Brinkmann (2015) mener at en av hovedutfordringene med den fenomenologiske tilnærmingen er resultatenes gyldighet, nettopp fordi de er subjektive beskrivelser av verden. Kan man da hevde at funnene har gyldighet utover den konteksten studien utføres? Med tanke på tidsbegrensningen og utvalget i denne studien vil det ikke kunne generaliseres noe ut ifra resultatene, og det er heller ikke intensjonen med studien. Likevel vil resultatene kunne knyttes opp mot tidligere

forskning og løfte frem enkeltelevens erfaringer på en hensiktsmessig måte. Forhåpentligvis vil dette kunne hjelpe kroppsøvlingslærere å sette seg inn i studiens kontekst og på den måten overføre kunnskapen og refleksjonene til den situasjonen de selv står i. Denne studien løfter frem erfaringene til tre elever med funksjonsnedsettelse, men kan også få betydning for andre på tvers av ulike, men likevel liknende kontekster.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

I denne studien brukes forskningsintervju som metode. Denne formen for metode vil nødvendigvis være knyttet til en del moralske og etiske spørsmål med blant annet tanke på nærheten mellom forskeren og deltakerne. Det må tas hensyn til det etiske aspektet i hele forskningsprosessen, både under planlegging, gjennomføring og etter rapporteringen. Før det ble samlet inn data til denne studien ble den meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden ble godkjent (vedlegg 1) og datainnsamlingen kunne starte. De personopplysningene som ble behandlet i studien var deltakernes navn på samtykkeerklæringen, deres stemmer på lydopptak og utvalgskriteriene som forteller at deltakerne har en funksjonsnedsettelse og at de går på mellomtrinnet. Personopplysningene som inneholdt deltakernes navn og stemme ble fortløpende anonymisert og oppbevart i henhold til de retningslinjene som er gitt for gjeldende forskning og behandling av denne typen personvernsopplysninger.

3.8.1 Informert samtykke og konfidensialitet

For å kunne delta i denne studien behøves et informert samtykke fra elevene selv og deres foresatte. Informert samtykke vil si at den som deltar i forskningen har fått tilstrekkelig informasjon rundt studiens overordnede formål og design, og at de er klar over mulige risikoer og fordeler ved å stille som deltaker i akkurat denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant fikk de aktuelle deltakerne, samt rektorer, lærere og foresatte, et informasjonsskriv (vedlegg 2 og 3) om studiens overordnede formål og hva en eventuell deltakelse ville innebære. Da de hadde takket ja til deltakelsen måtte de skrive under på en samtykkeerklæring der det ble gitt uttrykkelig samtykke fra både elevene selv og deres foresatte om at de frivillig ønsket og delta i dette forskningsprosjektet. Det stilles krav til et uttrykkelig samtykke, som er et mer informert samtykke enn i vanlige forskningsundersøkelser, på bakgrunn av at studien berører elevenes helseopplysninger ved å definere at de har en form for funksjonsnedsettelse. I informasjonsskrivet kom det blant annet

frem at studien er anonym og at det ikke skal rapporteres noe som kan avsløre deltakernes identitet, altså at informasjonen blir behandlet konfidensielt gjennom hele prosjektet. Konfidensialitet vil si at det er en enighet mellom forsker og deltaker om hvordan og hva dataene kan brukes til og at identifiserende informasjon ikke avsløres med mindre det er inngått en egen avtale om dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8.2 Forskerens rolle og forforståelse

I kvalitative studier vil det, i mange tilfeller, oppstå en nærhet mellom forskeren og deltakerne som vil bety at forskeren er med på å påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil derfor være avgjørende for forskningens kvalitetssikring og etiske ståsted at forskerens rolle og forforståelse blir belyst. Slik Postholm og Jacobsen (2018) presiserer vil det aldri være mulig å gjennomføre et forskningsprosjekt samtidig som man forholder seg helt objektiv i møte med deltakerne. Dette er heller ikke et mål i seg selv, men det er dermed avgjørende at den konteksten og det mangfoldet som studien er blitt utført i kommer tydelig frem og at denne sammenhengen legges vekt på i tolkningen av resultatet. Forskerens forforståelse og tidligere subjektive erfaringer vil være med på å avgjøre hvordan forskningsintervjuet utføres og dermed også hvordan resultatene kan tolkes og forstås i ettertid (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskerens forforståelse i denne sammenhengen er bygget på tidligere erfaringer med elever med funksjonsnedsettelse og det teoretiske grunnlaget knyttet til det aktuelle temaet, tilegnet gjennom kroppsøvingslærerutdannelsen. Drageset og Ellingsen (2010) legger vekt på at ved en fenomenologisk tilnærming er det viktig at forskeren har en bevisst åpen og spørrende holdning til det deltakerne formidler, samtidig som man skal vise ydmykhet og ikke presse frem svar som kan gå over deltakerens grenser. Når det kommer til elever generelt, og elever med funksjonsnedsettelse spesielt, vil det å være bevisst sin rolle som forsker og ikke gå over deres grenser være vesentlig.

3.8.3 Å intervju barn

Den kvalitative forskningen kan by på mange etiske utfordringer, kanskje spesielt når deltakerne er i en sårbar posisjon (Drageset & Ellingsen, 2010). Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det å skulle intervju barn i utgangspunktet er utfordrende og at man må være svært bevisst på sin egen rolle som forsker i denne konteksten. Desto mer sårbart blir det når elevene som intervjues har en funksjonsnedsettelse som på mange måter settes i fokus i denne samtalen. I møte med elever kan man oppleve at deres måte å uttrykke seg på i stor grad avhenger av konteksten, spørsmålsformen, dagsform og deres forståelse av situasjonen i

øyeblikket (Kvernmo, 2010). På den måten vil det være mange faktorer som kan påvirke nyansene i det som kommer frem gjennom intervjuet med elevene. Selv om man har fått samtykke fra elevene og de foresatte kan det oppstå uventede reaksjoner på spørsmålene som stilles, og man skal derfor ikke presse elevene om de ikke selv går nærmere inn på temaet (Drageset & Ellingsen, 2010). Man må kontinuerlig vurdere situasjonen opp mot elevenes eventuelle negative eller positive konsekvenser ved å delta i studien. Elevene kan også kjenne på et press om å svare «riktig» på spørsmålene og se på forskeren som en lærerperson, fremfor at de svarer ærlig og upåvirket. Her er det derfor viktig at elevene får forklart tydelig at det som kommer frem i intervjuet skal bli brukt i oppgaven, men ikke fortelles videre til hverken rektor, lærere eller foresatte. På den måten kan de kjenne seg tryggere i situasjonen. Gjennom at forskere har en åpen og imøtekommende holdning og er ute etter elevenes egne beskrivelser av sine opplevelser kan dette ubalanserte maktforholdet mellom forsker og elev utjevnes noe (Kvernmo, 2010).

3.8.4 Andre etiske refleksjoner

I en studie som denne kan det oppstå andre forskningsetiske temaer som må ta stilling til. Her er kanskje det mest aktuelle at deltakerne i studien har en funksjonsnedsettelse, som stiller krav til en klar og tydelig definisjon av begrepet og hva det vil innebære i denne oppgaven. Dette beskrives nærmere i kapittel 1.4. Hvilke faglige begrep man velger å bruke når det kommer til minoriteter og sårbare grupper kan by på utfordringer i møte med skolen og den generelle oppfatningen folk har av begrepene. Noen kan få negative assosiasjoner med det at elevene skal bli satt i bås og det kan virke stigmatiserende å plukke ut å trekke frem en minoritetsgruppe blant elevene. Her er det viktigste at det i informasjonsskrivene om prosjektet blir gitt et tydelig bilde av studiens overordnede intensjon og hensikt, nemlig å få frem elevenes perspektiv på et område som for mange kroppsøvlingslærere kan virke utfordrende. På den måten kan kroppsøvlingsfaget bli et bedre og mer inkluderende fag for alle elever, også for dem med funksjonsnedsettelser.

4.0 Resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene fra hvert enkelt tema i den tematiske analysen legges frem og diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket, og den tidligere forskningen som er presentert i studien. Videre vil det komme en oppsummerende diskusjon og til slutt en konklusjon. Resultatene fra denne studien blir presentert i tekstformat og det er derfor tenkt at det mest hensiktsmessige og oversiktlige er å slå sammen resultat- og diskusjonskapittelet. Da vil man unngå unødvendige gjentakelser, og resultatene og diskusjonen tilhørende et overordnet tema fra analysen vil gli naturlig over i hverandre.

4.1 Presentasjon og teoretisk belysning av resultatene

De fire overordnede temaene som analysen førte frem til, og som dermed skaper utgangspunktet for diskusjonen, er følgende:

- «Jeg er ikke alltid med»
- «Fordi da ... spiller alle på et lag»
- «... at du liksom får være med å bestemme»
- «... det er noe som krever øving og sånt»

Resultatene vil presenteres gjennom bruk av utsagn og utdrag fra datamaterialet. Utsagn fra elevene vil markeres med anførselstegn og kursiv, mens utdrag står i et eget avsnitt med innrykk og kursiv. I utdragene står F for forsker og E for elev.

4.1.1 «Jeg er ikke alltid med»

Når elevene i studien ble spurt om deres egen deltakelse i kroppsøvingsfaget var svarene ganske like. Det kom frem gjennom intervjuet at felles for alle elevene var at de ikke alltid deltar i kroppsøvingstimene, men at de alle ønsket å delta så mye de kunne. Dette kom til uttrykk på litt ulike måter, men her er et utdrag fra et av intervjuene som omhandler elevens deltakelse:

F: Er det av og til at du ikke har lyst å være med, eller er du alltid med?

E1: Jeg er ikke alltid med.

F: Nei, men prøver de da å få deg med?

E1: Ja.

F: Ja, de gjør det ja.

E1: Men av og til så klarer jeg det ikke.

I dette utdraget fikk elev 1 spørsmål om de alltid er med i kroppsøvingstimene. Det gis uttrykk for at eleven ikke alltid får til å delta, men at de andre likevel prøver å få eleven med. Elev 2 gir uttrykk for at de heller ikke alltid får delta, men på en annen måte: «*Ja, det er noen ganger at jeg ikke gjør det (deltar). Så, det er litt etter hvilken lek de har eller sånn*». Det kan virke som denne elevenes muligheter for deltakelse bestemmes ut ifra hvilke aktiviteter læreren legger opp til i kroppsøvingstimen, og at disse aktivitetene ikke alltid har blitt tilrettelagt for den aktuelle eleven.

Gjennom intervjuet kom det også frem at elev 1 ikke alltid får deltatt på bakgrunn av at eleven har smerter og vondt i kroppen: «*Jeg pleier av og til å ha vondt, men av og til pleier jeg ikke å ha vondt. Og da føler jeg at jeg er mer med*». Eleven forteller at de er mer med og deltar når de ikke har smerter, og at dette ikke er avhengig av hvilke typer aktiviteter som skal gjennomføres.

Når det kommer til lærernes forventninger om deltakelse forklarer elev 3 det på denne måten: «*Hm, det er liksom ingen som sitter på benken*». Det kan ut ifra dette virke som at eleven har plukket opp en forventning læreren har om at alle elevene skal delta uavhengig av om man har en funksjonsnedsettelse eller ikke. De andre elevene gir også uttrykk for at det forventes at de er med og deltar på det de kan, og at læreren oppmuntrer til deltakelse.

Alle elevene ser ut til å ha et felles ønske om å delta i kroppsøvingsfaget. To av dem, elev 1 og elev 3, begrunner dette med at kroppsøvingsfaget er gøy, at de liker å være i aktivitet og å vinne. Her er det altså en aktivitets- og konkurransedrevet motivasjon for å delta som kommer sterkest frem. Den tredje eleven, elev 2, virker å ha en annen type motivasjon: «*Ja, jeg liker jo gym da. Det spørres bare litt hva vi skal gjøre. Jeg gjør jo mitt beste i alle ting liksom*». Her er det en elev som liker kroppsøvingsfaget, men med et forbehold om hvilke aktiviteter det er snakk om. Elev 2 gir også uttrykk for at de gjør sitt beste i alt, noe som kan tyde på at eleven er med og deltar selv om det ikke alltid er elevens favorittaktiviteter, eller at de får så mye ut av det selv. Motivasjonen er dermed rettet mot å oppfylle en forventning om at alle skal gjøre sitt beste.

I dagens skole har alle elever rett til å bli inkludert og delta i et felleskap i kroppsøvingfaget uavhengig av sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevene i denne studien er alle med i ordinær kroppsøvingundervisning og deltar på det de kan på lik linje med de andre elevene i klassefelleskapet. Haug (2014) presiserer at deltakelsesaspektet ved inkluderingsbegrepet skal bidra til å skape muligheter for at elevene kan engasjere seg i meningsfylte aktiviteter, samtidig som de skal kjenne på at de reelt bidrar til felleskapet i klassen sin. Det at elevene i denne studien forteller om at de ikke alltid kan delta i kroppsøvingstimene, og at dette i noen tilfeller kan skyldes mangel på tilrettelegging, avviker fra beskrivelsen av et inkluderende kroppsøvingfag. Det er forståelig at elevene i noen tilfeller opplever smerter som hindrer dem fra å delta, men når det kan tyde på at elevene ikke deltar på bakgrunn av manglete tilrettelegging i de ulike aktivitetene, eller generelt i kroppsøvingstimene, er dette en kontrast til det elevene har rett til når det kommer til tilpasset opplæring. Slik det står skrevet i et av kroppsøvingfagets kjerneelementer er deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter en viktig faktor for elevenes læring og utvikling i kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Har kroppsøvingslæreren en bred forståelse av inkludering og tilpasset opplæring skal det være mulig å unngå at elevene med nedsatte funksjonsevner havner på utsiden av kroppsøvingfaget og ikke får delta i enkelte aktiviteter (Berg, 2021).

Med tanke på elevenes motivasjon for å delta i kroppsøvingstimene kommer det frem gjennom intervjuene at elevene er preget av både ytre og indre motivasjon. Når det kommer til den ytre motivasjonen begrunner elev 3 deltakelsen med at «ingen sitter på benken», mens elev 2 forteller at de «gjør sitt beste i alle ting». I lys av SBT kan vi knytte denne formen for ytre motivasjon til det som kalles introjected regulering (Ryan & Deci, 2017). Introjected regulering er en motivasjonsform der selvbestemmelse ikke er spesielt fremtredende, samtidig som den ikke er helt fraværende. Denne formen for motivasjon kommer til uttrykk ved at for eksempel ytre forventninger, eller ønske om å unngå følelser av skam og utenforskap, styrer motivasjonen for deltakelse. Dette kan vi se ved at forventningene læreren har til at ingen skal sitte på benken, og at alle skal gjøre sitt beste, til en viss grad styrer elevenes tanker om sin egen deltakelse. Den indre motivasjonen derimot, kommer frem gjennom at elevene forteller at de synes kroppsøvingfaget er gøy og at de generelt liker å være i aktivitet. Slik Ryan og Deci (2017) beskriver det kjennetegnes elevenes indre motivasjon ved at de viser glede og tilfredshet i aktivitetene som utføres, samtidig som de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet er dekket. Her er det også ytre faktorer som spiller

inn, som for eksempel at elev 1 og elev 3 liker å vinne og blir motivert av konkurranse. Samtidig virker det som at de tre elevene har til felles at samhandlingen med medelevene og det å føle seg ønsket i kroppsøvingstimene er det som styrker den indre motivasjonen for å delta. Altså at behovet for tilhørighet er en avgjørende faktor for deres deltakelse i kroppsøvingfaget.

Når det kommer til elevenes deltakelse i kroppsøvingstimene, vil dette også i stor grad være knyttet til kroppsøvingslærerens praksis og holdninger til faget (Standal & Rugseth, 2015). Flere av elevene i denne studien legger vekt på kroppsøvingslærerens forventninger når de blir spurt om egen deltakelse i faget. Dette viser tydelig at elevenes deltakelse i stor grad styres av hvordan kroppsøvingslæreren ser på faget, og om de har en bred eller smal forståelse av inkludering og tilpasset opplæring. Likevel viker det som at alle elevene trives i kroppsøvingfaget og at kroppsøvingslærerne gir uttrykk for at de ønsker at alle skal delta på og være med så mye de kan. I mange tilfeller kan det ifølge Berg (2021) tas for gitt at det å ha en funksjonsnedsettelse er svært problematisk og at det krever mye tilrettelegging. Det er ikke tilfellet for alle, og mange elever med en funksjonsnedsettelse ser ut til å fungere på en god måte i den ordinære kroppsøvingundervisningen. For andre kan det at de har en funksjonsnedsettelse føre til at det ikke stilles realistiske krav når det kommer til deltakelse i kroppsøvingen, og de mister derfor muligheten til å lære og utvikle seg på mange områder, fordi det ikke er forventet at de skal delta. Med andre ord kan elevene med funksjonsnedsettelser oppleve å bli ekskludert på bakgrunn av en tanke om at de ikke kan eller ønsker å delta, noe som strider imot det den tidligere forskningen viser. Tvert i mot viser forskningen at det å ha tydelige forventninger og stille realistiske krav til elevene med nedsatte funksjonsevner nettopp vil øke deres følelse av likeverd, felleskap og mestring (Berg, 2021). Med andre ord vil dette være med å styrke at de grunnleggende psykologiske behovene dekkes og at elevene med nedsatte funksjonsevner får mulighet til læring og utvikling på lik linje med de andre elevene.

Forskningen utført av blant annet Svendby (2013) og Rekaa et al. (2019) viser at undersøkelser som omhandler elever med funksjonsnedsettelser i kroppsøvingfaget i stor grad er basert på kvalitative studier og den viser derfor mange ulike sider av deres deltakelse i kroppsøvingfaget. På den ene siden viser den at de aller fleste elever med nedsatte funksjonsevner ønsker å delta så mye som mulig, så lenge aktivitetene er tilpasset (Berg, 2021; Svendby, 2013). Vi ser gjennom elevenes besvarelser i denne studien at dette stemmer

godt overens med elevenes ønsker om deltakelse. Elevene uttrykker at de har et ønske om å delta, men at dette ikke alltid er en mulighet enten på bakgrunn av smerter, motoriske ferdigheter eller manglende tilrettelegging. På den andre siden viser forskningen også at mange av elevene med funksjonsnedsettelse kan kjenne på en form for utestenging og mangel på tilhørighet når det kommer til deltakelsen i kroppsøvfingsfaget (Rekaa et al., 2019). De aller fleste ønsker som nevnt å delta og bli inkludert, men noen velger også å trekke seg vekk fordi de opplever negative følelser, mangel på mestring og tilrettelegging (Rekaa et al., 2019). Dette kan man se tendenser til hos elev 2 som tydeliggjør at de ønsker å gjøre sitt beste i alle ting, men at det ikke alltid lar seg gjøre å delta på bakgrunn av manglende tilrettelegging og valg av aktiviteter gjort av kroppsøvfingslæreren. Likevel forteller eleven at de liker kroppsøvfingsfaget, noe de to andre elevene også uttrykker at de gjør. Alt i alt kan dette tyde på at elevene i studien kjenner på at deres grunnleggende psykologiske behov er dekket i den grad at de er tilfredse når det kommer til egen deltakelse i kroppsøvfingsfaget, men at det likevel er forbedringspotensialet når det kommer til å skape et enda mer inkluderende kroppsøvfingsfag fra kroppsøvfingslærernes side. Videre vil det i neste tema bli sett på nettopp dette, altså elevenes beskrivelser og opplevelser av inkludering i kroppsøvfingsfaget.

4.1.2 «Fordi da ... spiller alle på et lag»

Innenfor dette overordnede temaet var det to underkategorier som skilte seg ut. Det ene var at elevene følte på inkludering av andre medelever, og det andre var at de følte at læreren la til rette for inkludering. Flere av elevene trakk frem at de kjenner seg mest inkludert i situasjoner der de er i samhandling med de andre elevene i klassen. Elev 3 trekker frem lagspill som en avgjørende faktor for å kjenne på inkludering:

F: Ja, når er det du føler deg mest inkludert i gymmen?

E3: Når vi spiller fotball.

F: Når du spiller fotball ja, hvorfor tror du det?

E3: Fordi da ... spiller alle på et lag.

Eleven fortalte altså om at det å være en del av et lag sammen med de andre elevene skaper muligheter for inkludering. Flere av elevene formidlet det samme, nettopp at lagspill og aktiviteter som dreier seg rundt samarbeid er med på å skape et inkluderende klassemiljø. Samtidig beskriver elev 2 at de også føler seg mest inkludert i samhandling med medelevene, men ikke nødvendigvis kun når det er snakk om lagspill:

F: Når er det du føler at du er mest med i kroppsøvingen, eller når du føler deg mest inkludert?

E2: Litt usikker, men ja.. jeg vet liksom ikke, det er litt sånn ... jeg tror jeg føler meg mest inkludert når liksom alle ikke prøver akkurat helt sitt beste og sånt liksom.

F: Ja, mhm. Hvorfor akkurat da?

E2: Nei, fordi da gir de og en sjanse til å ... sånn at jeg kan prøve litt.

Her ga eleven uttrykk for at de kjenner seg inkludert når de merker at de andre elevene i klassen tilpasser seg og ikke nødvendigvis gjør sitt beste i alle situasjoner. På den måten kan eleven som har en funksjonsnedsettelse også være med å få prøvd seg i de ulike aktivitetene. Elev 2 formidler også at alle i klassen er flinke til å inkludere i kroppsøvingstimene, noe som ser ut til å gå igjen hos alle de tre elevene.

Videre kom det frem gjennom intervjuene at en viktig faktor for at elevene skulle føle seg inkludert var at både læreren og medelevene viser at de ønsker å ha dem med. Elev 2 beskriver hvordan læreren kan være med å oppmuntre til at alle skal være med: «*Eh, jeg hører jo liksom noe sånn «hei, du kan være med» og sånn liksom hvis du tenker på inkludering så er det jo ... de er jo veldig til å inkludere å sånt liksom»*. De gangene aktivitetene eller andre faktorer fører til at eleven ikke kan være med sier eleven: «*... da vet jeg jo at de inkluderer jo så jeg får jo lov til å være med hvis jeg vil»*. Det kan virke som det viktigste for at denne eleven skal kjenne seg inkludert ikke er selve deltakelsen i seg selv, men det å vite at man er ønsket og kan bli med på aktiviteten igjen når man vil.

Ingen av elevene som deltok i denne studien beskrev at de hadde noen samtaler alene med kroppsøvlingslæreren i forkant av kroppsøvingstimene. Det ble kun stilt spørsmål om hva de skulle ha neste time, slik alle elevene i klassen gjorde, eller at læreren selv sa til hele klassen hva de for eksempel skulle gjøre i kroppsøvingstimene fremover. Det kan derfor virke som at ingen av elevene hadde noen form for individuelle tilpasninger, annet enn det som eventuelt blir utført av kroppsøvlingslæreren underveis i timene.

Det at elevene i denne studien trekker frem situasjoner der de er i samhandling med sine medelever som mest inkluderende er ikke spesielt overraskende med tanke på at det er i disse situasjonene de kanskje føler på mest samhold og felleskap innenfor kroppsøvlingsfaget. I

Haug (2014) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering vil det å tilhøre et felleskap stå sterkt i elevenes opplevelse av å bli inkludert. Samtidig er dette også et av de grunnleggende psykologiske behovene som må dekkes for at elevene skal kjenne seg tilfreds med kroppsøvningsfaget. Når elevene forteller om lagspill og at dette er noe som skaper rom for inkludering kan det tyde på at det får elevene til å kjenne at de er en del av hele felleskapet, og at de ikke bare står på sidelinjen og gjør noe annet enn det resten av klassen gjør. Det at alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal få delta i et sosialt felleskap sammen med sine medelever kan være utfordrende. Likevel viser funnene i denne studien at aktiviteter der lagspill og samarbeid er fremtredende kan være med å øke elevenes følelser av å tilhøre felleskapet.

Når det kommer til medelevene og deres syn på inkludering kan dette få store konsekvenser for hvordan elevene med funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøvningsfaget. I denne studien forteller alle elevene at de føler seg inkludert av både læreren og medelevene sine, noe som er svært positivt for at deres grunnleggende psykologiske behov skal bli dekket. Innenfor dette temaet er det kanskje behovet for tilhørighet som er mest fremtredende da det i hovedsak omhandler relasjonene mellom kroppsøvningslæreren, medelevene og elevene med funksjonsnedsettelse (Ryan & Deci, 2017). Noen av de faktorene som kan tyde på at elevene i denne studien opplever behovet for tilhørighet som dekket er at de føler seg inkludert i en gruppe, blir respektert og får anerkjennelse fra de rundt seg (Ryan & Deci, 2017). Det at elev 2 opplever at medelevene i noen situasjoner velger å ikke gjøre sitt beste, men tilrettelegger slik at andre skal få prøve seg og være med på aktivitetene, er en tydelig indikator på at de respekterer og anerkjenner denne eleven som en del av felleskapet. Videre kan det å føle seg ønsket og regnet med både av læreren og medelevene være avgjørende for at behovet for tilhørighet skal dekkes. Det at alle de tre elevene i denne studien er inkludert i den ordinære kroppsøvningsundervisningen på lik linje med de andre elevene kan være med på å øke tilfredstilelsen av dette behovet, som igjen vil være med å øke tilfredstilelsen av kompetanse og autonomi behovet (Ryan & Deci, 2017). Det å være inkludert i den ordinære kroppsøvningsundervisningen kan med andre ord bidra til å skape mestring og utvikling i kroppsøvningsfaget for elever med nedsatte funksjonsevner.

En annen utfordring som kan melde seg når det kommer til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget er dette med hva et inkluderende kroppsøvningsfag egentlig betyr. Kroppsøvningsfagets hensikt er ifølge læreplanen i kroppsøving å stimulere til

livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil for alle elever ut fra deres egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et inkluderende kroppsøvingfag vil derfor legge til rette for at alle elevtyper får muligheten til å lære og utvikle seg i henhold til dette. Slik Haug (2014) presiserer er det lettere å bestemme og endre på inkluderende tiltak på det politiske planet enn det er å gjennomføre disse endringene i praksis på skolene. Kroppsøvingslærerne beskriver ifølge Berg (2021) i den tidligere forskningen at de selv har manglete kompetanse på feltet og at de heller ikke vet hvordan de skal skaffe seg den nødvendige kompetansen. I denne studien kom det frem at ingen av elevene hadde noe eget opplegg eller egne samtaler med kroppsøvingslærerne i forkant eller i etterkant av kroppsøvingstimene. Likevel gir ingen av elevene uttrykk for at dette er noe de har tenkt noe spesielt over eller skulle ønske at læreren endret på. Med andre ord vil det være veldig individuelt hvor tett oppfølging og hvilken form for tilrettelegging elevene med funksjonsnedsettelse har behov for i kroppsøvingfaget. Hvis kroppsøvingslæreren er bevisst elevmangfoldet i den enkelte klassen i planleggingen og tilretteleggingen av faget vil mange av utfordringene rundt det å inkludere elever med funksjonsnedsettelse kunne løses med et bredt syn på inkludering og tilpasset opplæring.

Den tidligere forskningen viser et gap mellom idealet om et inkluderende kroppsøvingfag og praksisen i skolen (Wilhelmsen, 2019). Det kommer også frem at noe av grunnen til disse forskjellene er at kroppsøvingslærerne som nevnt ser på det som svært utfordrende å skape et inkluderende kroppsøvingfag for hele elevmangfoldet med den kompetansen og de ressursene de har tilgjengelig (Fitzgerald, 2005; Morley et al., 2005; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Likevel skal dette være mulig å få til med de riktige prioriteringene og et bredt syn på inkludering og tilpasset opplæring. Forskningen viser også at en av de faktorene elevene med funksjonsnedsettelse synes er viktigst, med tanke på å føle seg inkludert, er å kjenne på samhold, felleskap og tilhørighet (Svendby, 2013). Svarene elevene med funksjonsnedsettelse gir i denne studien støtter opp om dette, og det viser seg at elevene mener at det å få være en del av felleskapet og kjenne at kroppsøvingslæreren og medelevene legger til rette for at de skal føle seg inkludert er viktig for dem.

Samtidig viser forskningen til Nyquist (2012) og Svendby (2013) at den kompetansen hver enkelt elev har om sin egen situasjon ikke alltid blir etterspurt, og at det derfor er et ubrukt potensiale i å lytte til elevene selv og deres opplevelser, når det kommer til å skape inkluderende praksiser i kroppsøvingfaget. Det at ingen av elevene i denne studien har hatt

egne samtaler med kroppsøvingslærerne kan tyde på at deres kompetanse når det kommer til å tilpasse kroppsøvingstimene ikke er blitt etterspurt. Dette kunne muligens bidratt til at elevene med funksjonsnedsettelse hadde følt seg enda mer verdsatt og ønsket i kroppsøvingsfaget. Til slutt konkluderer forskningen til Svendby (2013) med at det ved hjelp av blant annet fokus på selvbestemmelse er mulig å tilrettelegge undervisningen i kroppsøvingsfaget for elever med nedsatte funksjonsevner, uten at dette vil gå negativt ut over det samlede elevmangfoldet. I denne studien kan det virke som medelevene i noen situasjoner tar ansvar for inkluderingen av elevene med funksjonsnedsettelse når de bevisst tilpasser seg for at alle skal få delta. I det neste temaet kommer det til å bli gått nærmere inn på dette med medbestemmelse og selvbestemmelse som et verktøy for å ivareta elever med funksjonsnedsettelse sine psykologiske behov i kroppsøvingsfaget.

4.1.3 «... at du liksom får være med å bestemme»

Det overordnede temaet «... at du liksom får være med å bestemme» kan deles i to underkategorier. Disse er variasjon og medbestemmelse. Elevene som deltok i studien, gav alle uttrykk for at det var mange av de samme aktivitetene som gikk igjen i kroppsøvingstimene. Elev 2 formulerte seg på følgende måte når det kom til variasjon i kroppsøvingstimene:

F: Har dere ofte mye av de samme aktivitetene i gym? Eller er det litt forskjellig?

E2: Jeg har merket at det er litt det samme.

F: Ja.

E2: Det blir bare mest sånn ... hvordan skal jeg si det ... kanonball og masse sånn, det har bare mest vært sånn stikkball og sånt.

F: Mhm, så du vil si at det er det det er mest av liksom?

E2: Ja, det er det det er mest av.

Eleven fra dette utdraget uttrykker at tradisjonelle aktiviteter som kanonball, stikkball og liknende er det som oftest blir brukt i kroppsøvingsfaget. Når den samme eleven fikk spørsmål om hva læreren kunne gjøre for å få med seg alle elevene i kroppsøvingstimene, svarte eleven: «Kanskje av og til variere litt mer på hvilke leker vi skal ha og sånn». Dette kan tyde på at elev 2 føler at kroppsøvingsfaget er noe ensidig og at det ikke er tilstrekkelig fokus på å variere mellom ulike aktiviteter.

Det å få være med å velge hva de skal gjøre i kroppsøvingstimene virker å være noe som alle de tre elevene i denne studien synes er positivt. De gav uttrykk for at de av og til fikk muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter, men at det sjeldent var de selv som fikk komme med aktivitetsforslag. Elev 3 legger spesielt vekt på at det er viktig å få være med å bestemme og velge noen av aktivitetene selv. Det ble uttrykt på denne måten:

F: Hva synes du om det da, å kunne være med å velge selv?

E3: Veldig bra.

F: Det er veldig bra, ja. Hvorfor liker du det?

E3: Fordi jeg liker ikke å bli ... liksom å bli sagt sånn «nå skal du gjøre det, og du skal gjøre det», at du liksom får være med å bestemme.

Her er eleven tydelig på at de ønsker å få være med å bestemme, og at de ikke er så glad i å bli fortalt hva de skal gjøre uten å få medvirke selv. Selv om ikke det skjer så ofte forteller elev 2 at de gangene læreren lar dem få komme med forslag til aktiviteter: «... så er det jo ganske gøy. Da får jeg jo gjort litt av det jeg har lyst til selv også liksom». Det kan dermed virke som at elevene har fått gjennomslag for sine aktivitetsforslag i hvert fall i noen grad, og syntes at det var fint å få være med å bestemme.

Når det kom til hva læreren kan gjøre for å få elevene mer med i faget uttrykte elev 3 seg slik: «At de (elevene) kunne få bestemt litt mer». Her kan det tenkes at eleven mener at kroppsøvingslæreren burde legge mer til rette for elevmedvirkning og inkludere elevene allerede i planleggingsfasen. På den måten kan de få være med å påvirke innholdet og kanskje det kunne ført til at de kunne deltatt enda mer i kroppsøvingstimene. Når det kommer til dagens kroppsøvingsfag vil mange mene at dette er et konservativt og tradisjonelt fag, som det kan være utfordrende å få gjennom endringer i (Svendby, 2016). Ifølge Svendby (2016) og Moen et al. (2018) er faget i stor grad preget av tradisjonelle løp-, styrke- og ballaktiviteter der prestasjon og ferdigheter ofte står i fokus. Elevene i denne studien bekrefter dette når de forteller om sine egne erfaringer med lite variasjon i kroppsøvingsfaget. De uttrykker at det er mange av de samme aktivitetene som går igjen og spesielt aktiviteter som kanonball, fotball og stikkball er mye brukt. I slike typer ballaktiviteter er det som regel de allerede motorisk sterke elevene som får mye kontakt med ballen (Moen et al., 2018). De som ikke er like motorisk sterke kan fort velge å melde seg ut med bakgrunn i manglende ferdigheter, eller ved at de raskt blir tatt og må sitte på sidelinjen store deler av aktiviteten. Dermed er dette

aktiviteter som ikke nødvendigvis legger til rette for et inkluderende kroppsøvfingsfag, kanskje spesielt fordi det mangler variasjon. Nettopp dette gav også elevene uttrykk for, at de skulle ønske at kroppsøvfingslæreren kunne variere litt mer på typen aktiviteter de har i kroppsøvfingsfaget. Ved å variere aktivitetene vil man kunne treffe ulike ferdighetsnivå. Dette er noe som kan bidra til å imøtekomme et bredere spekter av elevmangfoldet slik at alle elevene kan kjenne på utvikling og læring i kroppsøvfingsfaget. Videre legger Ryan og Deci (2017) vekt på at det å variere aktivitetene og at elevene har en reel mulighet til medbestemmelse vil være en viktig faktor for å øke deres indre motivasjon. Den indre motivasjonen vil som nevnt være en forutsetning for at elevene skal fortsette med en fysisk aktiv livstil også etter endt skolegang.

Angående elevenes indre motivasjon og medbestemmelse vil dette i lys av SBT blant annet kunne knyttes opp til det grunnleggende psykologiske behovet for autonomi. Elevene kan oppleve at dette behovet blir dekket hvis kroppsøvfingslæreren tilrettelegger for medbestemmelse og selvbestemmelse i kroppsøvfingsfaget (Ryan & Deci, 2017). I denne studien kom det frem at elevene svært sjeldent opplevde å få være med å bestemme hvilke aktiviteter som skulle brukes i kroppsøvfingstimene. Likevel fikk de av og til være med å velge mellom aktiviteter som læreren har valgt ut på forhånd. De erfarer dermed en viss form for medbestemmelse uten at det er fullstendig selvbestemt. Behovet for autonomi er ifølge Ryan og Deci (2017) kanskje det viktigste når det kommer til å påvirke dekningen av alle behovene. Hvis autonomien uteblir, vil også kompetansen og tilhørigheten synke. Dette betyr at det vil være svært avgjørende for kroppsøvfingslæreren å la elevene med funksjonsnedsettelse få mulighet til å påvirke innholdet i faget og gjerne også være med i planleggingen og tilpassingen i forkant av timene. Dette vil kunne bidra til at elevene med funksjonsnedsettelse kjenner at deres grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvfingsfaget.

Med tanke på inkluderingsbegrepet er medvirkning en av de avgjørende faktorene (Haug, 2014). I læreplanens overordnede del står det at elevmedvirkning skal prege skolens praksis i form av at alle elever skal kunne bidra til medvirkning og ta medansvar i et gitt læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at alle elevenes stemmer skal bli hørt, og at det til en viss grad skal tas hensyn til elevenes egne interesser når det gjelder valg av aktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Det er tydelig at elevene i denne studien er enige om at det er gøy når de får være med å bestemme, men at de skulle ønske at det var enda

mer rom for elevmedvirkning i undervisningen. Likevel kan det se ut til at de har opplevd å få noe medvirkning når de kan velge mellom ulike aktiviteter. Med andre ord kan det virke som medvirkningen ikke er helt fraværende, men at det er et forbedringspotensial spesielt når det kommer til å inkludere elevene med funksjonsnedsettelse i forkant av kroppsøvingstimene.

I forskningen til Pocock og Miyahara (2018) presiseres det at medvirkning er en forutsetning for inkludering, men det legges til at elevenes og de foresattes støtte er avgjørende for å lykkes. Det kan tas utgangspunkt i at ikke alle elever og foresatte har de samme teoretiske eller forskningsbaserte kunnskapene som en kroppsøvingslærer har når det kommer til planlegging og tilrettelegging av kroppsøvingfaget. Derfor må man kunne samarbeide og være åpne om og begrunne de valgene man tar, for å unngå segregerte praksiser der elevene havner utenfor kroppsøvingfagets fellesskap. Selv om man skal bruke elevenes kompetanse som en ressurs er det samtidig vesentlig å ikke legge hele ansvaret for tilretteleggingen over på elevene. Tilpasset opplæring vil i hovedsak alltid være kroppsøvingslærerens ansvar. For eksempel kan det være tilfeller der eleven med funksjonsnedsettelse ikke ønsker å delta i kroppsøvingen, og at de foresatte støtter denne meningen og heller vil at deres barn skal få et alternativ til den ordinære kroppsøvingundervisningen. Denne formen for tilrettelegging vil da frata eleven mulighet til å være en del av et klassefellesskap, og det vil gå imot det skolen og kroppsøvingslæreren forsøker å oppnå når det kommer til en inkluderende skole og et inkluderende kroppsøvingfag.

De siste 20 årene har det vært et økende fokus på selvbestemmelse i forskningen som et verktøy for å øke elevmedvirkningen, og dermed skape en mer inkluderende skole (Burke et al., 2020). Forskningen til Burke et al. (2020) viser at spesielt for elever med funksjonsnedsettelse er selvbestemmelse avgjørende for å kunne oppnå både skolerelaterte mål, men også for å sikre deres selvstendighet i livet videre. Annen forskning av Nyquist (2012) og Fitzgerald og Stride (2012) viser også at elevene med funksjonsnedsettelse bør få økt medvirkning og at deres kunnskap om dem selv og hvordan det kan tilrettelegges bør utnyttes på en bedre måte enn det vi ser i dag. Som nevnt, var det ingen av elevene i denne studien som erfarte at læreren tok dem til side og snakket med dem om innholdet i faget eller spurte om hva de selv kunne bidra med i tilretteleggingen. Med andre ord kan det tyde på en lite utnyttet mulighet til å inkludere og ivareta elevene med funksjonsnedsettelse på en enda bedre måte i kroppsøvingfaget. Elevenes mulighet til medbestemmelse er noe som kan være

med å påvirke deres opplevelse av mestring og egen kompetanse i kroppsøvingsfaget, noe det vil blir sett nærmere på i det neste temaet.

4.1.4 «... det er noe som krever øving og sånt»

Når det kommer til elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget generelt kan det virke som disse er knyttet nært sammen med deres opplevelse av mestring. Alle elevene som deltok i studien gav uttrykk for at de liker kroppsøvingsfaget, men at det er visse aktiviteter de føler at de mestrer bedre enn andre.

Elev 1 og elev 2 mener at aktiviteter som inneholder mye løping og styrke ikke fører til at de opplever noe særlig mestring, men at de heller trekker seg bort og ikke alltid deltar på disse aktivitetene. Elev 2 uttrykte seg slik: «*Eh, jeg føler ... at hvis jeg skal løpe, så jeg liker jo å løpe normalt, men liksom, det er ganger jeg ikke liker å løpe liksom, men ja jeg vet ikke hvorfor, jeg bare liker det ikke*». Elev 1 svarte at styrketrening og å løpe mye var det eleven likte minst med hele kroppsøvingsfaget. Elev 3 derimot, likte aktiviteter med løping og styrke, men gjerne der det ikke var fokus på konkurranse i tillegg. Utdraget under er fra den sistnevnte eleven:

F: Ja, så nevnte du i stad at du liker å løpe. Har dere av og til noe løping i gymmen?

E3: Ja, vi skal se hvor mange.. sånn.. at vi skal se hvor mange ganger vi klarer å springe frem og tilbake da.

F: Ja, mhm.

E3: Så da handler det ikke om å være raskest, men om mye tålmodighet og sånt.

Elev 3 nevner at det ikke nødvendigvis handler om å være raskest i den løpsaktiviteten de har hatt i kroppsøvingen, men mye tålmodighet, og med andre ord utholdenhet. Det å mestre aktiviteter som krever innsats og øving er noe som virker å påvirke elevenes deltakelse og holdning til kroppsøvingsfaget på en positiv måte. Elev 2 forteller om en kroppsøvingstime som opplevdes som spesielt bra:

E2: ... så hadde vi sånn at vi skulle ha 90 grader.

F: 90 grader? Sånn å stå inntil veggen?

E2: Mhm.

F: Ah, ja hvorfor syns du det var gøy da?

E2: Nei, jeg synes det var gøy fordi det ikke er så veldig lett liksom, det er noe som krever øving og sånt.

F: Ja, fikk du det til bra?

E2: Ja, jeg synes jeg fikk det til bra.

Her forteller elevene altså om en kroppsøvingstime der de følte at de fikk til noe som gav dem mestringsfølelse. Det gis også uttrykk for at aktiviteten det er snakk om ikke er spesielt lett og at det derfor er ekstra gøy å gjøre det bra der.

Elevene formidler også at samarbeid og lagspill med medelevene gir rom for mestring. Elev 3 beskriver at den beste kroppsøvingstimen var da de spilte fotball og laget vant. Det ble beskrevet slik: «*Når vi klarte å vinne med meg og to gutter i klassen og en jente, så vant vi over de beste ... som spilte fotball i klassen. Så det synes jeg var veldig kjekt.*» Her gir eleven uttrykk for at det å samarbeide på et lag, og få muligheten til å vinne fører til en følelse av mestring og samhold som ikke kommer frem uten bruk av lagspill.

I den norske skolen består en stor del av kroppsøvingsfaget av ballspill og grunntrening, samtidig som forskningen viser at det er nettopp disse aktivitetene elever med funksjonsnedsettelse oppgir at de oftest ikke kan delta på (Berg, 2021). I denne studien ser vi at to av elevene forteller at de ikke alltid kan delta på aktiviteter som inneholder mye løping og styrke, og at disse aktivitetene derfor ikke bidrar til at de kjenner på mestring. Den tredje eleven derimot liker godt aktiviteter med løping og styrke, men legger til at det ikke alltid behøver å handle om å være raskest, altså at konkurranseaspektet ikke trenger å stå i fokus i denne typen aktiviteter. Det at en kroppsøvingslærer legger opp til aktiviteter som ikke nødvendigvis inkluderer hele elevmangfoldet i klassefelleskapet kan bidra til at det oppstår segregerende praksiser (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Et eksempel fra denne studien kan være at noen av elevene ikke klarer å delta i aktivitetene som inneholder mye løping, og at de derfor blir plassert på sidelinjen, enten med en assistent for å gjøre noe annet, eller som tilskuer. I slike situasjoner fratras elevene muligheten til å kjenne på mestring og utvikling, og det kan virke svekkende på deres opplevelse av tilhørighet og kompetanse i møte med kroppsøvingsfaget. Haug (2014) presiserer at mestring og læring er en avgjørende del av det å skape et inkluderende felleskap. Det kan derfor tenkes at elevene med funksjonsnedsettelse vil ha et særlig behov for tilpasninger som gir dem følelse av mestring i kroppsøvingsfaget, noe det kan se ut til at ikke nødvendigvis er tilfelle for alle elevene i denne studien.

Når det kommer til SBT og det å ivareta elevenes grunnleggende psykologiske behov vil det å kjenne på mestring og å oppleve seg selv som kompetent være avgjørende (Ryan & Deci, 2017). Kompetanse er en viktig del av det å ønske og være i aktivitet, og derfor vil kroppsøvingslærerens tilrettelegging være utslagsgivende for at elevene med en funksjonsnedsettelse skal kjenne at de har kompetanse og kan mestre ulike aktiviteter. Elevene i denne studien gav uttrykk for at de beste kroppsøvingstimene var når de kjente på mestring i aktiviteter som har høy status blant medelevene og ikke minst for de selv. Oppmerksomheten eller de positive reaksjonene elevene med funksjonsnedsettelser kan få ved å mestre aktiviteter med høy status blir da en form for ytre belønning som styrker elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget på det instrumentelle planet. Dette kan likevel være med å legge til rette for at en indre, mer spontan og uregulert, motivasjon bygges opp. Ifølge Ryan og Deci (2017) er det nettopp faktorer som mestringsopplevelser, positive forsterkninger og ros av prestasjoner som er med på å trigge den indre motivasjonen hos elevene. Opplever elevene seg selv som kompetente over tid vil dette også styrke de andre grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). For eksempel vil følelsen av kompetanse styrke følelsen av autonomi, som igjen vil øke mestringsfølelsen og påvirke selvfølelsen i positiv retning. Dette vil ikke bare være gjeldende i kroppsøvingfaget, men kan også bidra til økt selvtillit og selvfølelse for elevene med nedsatte funksjonsevner videre i livet.

I den tidligere forskningen som omhandler mestring og elever med funksjonsnedsettelse kommer det frem at gode kroppsøvingstimer ofte blir karakterisert med at elevene kjenner på tilhørighet og at de faktisk bidrar med noe reelt, og ikke sitter på sidelinjen (Rekaa et al., 2019). Det kan se ut til at elevene i denne studien uttrykker at aktiviteter som legger opp til samarbeid og lagspill elevene imellom er med på å fremme og gi rom for mestring. Det at elev 3 trekker frem situasjonen da de spilte fotball og klarte å vinne mot et annet lag når det ble spurt om en god kroppsøvingstime, kan tyde på at samarbeidet mellom elevene la til rette for at eleven med en funksjonsnedsettelse følte på tilhørighet og mestring. Likevel er det viktig å huske på de ulike diskursene som preger kroppsøvingfaget og være bevisst vekten man legger på konkurranser. Man behøver nødvendigvis ikke å være best og vinne for å kjenne på mestring og utvikling. Legger man som kroppsøvingslærer til rette for en kultur der gode prestasjoner og ferdigheter står sentralt for å oppnå mestring vil man ifølge Berg (2021) kunne miste mange av elevene med funksjonsnedsettelser ut av kroppsøvingfaget. Skaper

man derimot et inkluderende kroppsøvfingsfag med vekt på læring og utvikling uavhengig av forutsetninger og ferdighetsnivå vil man kunne fange opp elevene med funksjonsnedsettelse og ivareta deres grunnleggende psykologiske behov, samtidig som man etablerer et variert og givende kroppsøvfingsfag for hele elevmangfoldet.

4.2 Oppsummerende diskusjon

Med utgangspunkt i resultatene fra denne studien og i lys av de valgte teoretiske perspektivene, den tidligere forskningen og skolens styringsdokumenter er det gjennom diskusjonen forsøkt å belyse problemstillingen som ble lagt til grunn for denne oppgaven. Problemstillingen var som følger:

«Hvordan beskriver elever på mellomtrinnet med funksjonsnedsettelse at egne grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvfingsfaget, og hvordan mener de at kroppsøvfingslæreren og medelevene kan være med å påvirke dette?».

Den kunne deles i to hoveddeler der den første går inn på elevenes beskrivelser av ivaretagelsen av deres grunnleggende psykologiske behov og den andre på hvordan elevene mener at kroppsøvfingslærerne og medelevene kan påvirke dette. Det ble så utledet noen forskningsspørsmål som skulle vært til hjelp for å klargjøre de ulike aspektene problemstillingen belyser. Forskningsspørsmålene gikk nærmere inn på hvordan elevene erfarte inkludering, tilhørighet, autonomi og kompetanse i kroppsøvfingsfaget og hvordan de mente at kroppsøvfingslæreren og medelevene kunne være med å inkludere dem i kroppsøvfingsfaget. Videre vil det komme en oppsummering av hovedfunnene fra denne studien der sammenhengene mellom de fire ulike temaene som ble utledet i analysen vil belyses. Til slutt vil det legges frem noen forslag til kroppsøvfingslærernes videre praksis basert på elevene med funksjonsnedsettelsers erfaringer fra kroppsøvfingsfaget.

Elevene beskriver gjennom intervjuene ulike faktorer som påvirker hvordan deres grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvfingsfaget. Flere av faktorene går igjen i de fire ulike temaene fra diskusjonen. En av dem er at det blir tilrettelagt og gitt rom for at elevenes indre motivasjon kan vokse. For å få til dette må man som kroppsøvfingslærer sørge for at elevene gjennom undervisningen får mulighet til å kjenne på mestring, å være en del av et felleskap og at de får være med å bestemme hva de skal gjøre. Kjenner elevene at

alle disse elementene er dekket kan de lettere føle på glede og tilfredshet i aktivitetene som utføres, og den indre motivasjonen vil dermed vokse (Ryan & Deci, 2017). En annen viktig faktor for å ivareta elevenes grunnleggende psykologiske behov ser ut til å være bevegelsesglede. Alle elevene i denne studien trekker frem at de liker kroppsøvningsfaget, men med noen forbehold. De er alle glad i å være i aktivitet og dette gjelder også for kroppsøvningsfaget, så lenge aktivitetene er tilpasset slik at de kan delta. For kroppsøvningslæreren kan det å vektlegge bevegelsesglede og ulike måter å bevege seg på flytte fokuset fra konkurranse- og idrettspregede aktiviteter til et mer variert aktivitetsspekter, som igjen kan skape et mer inkluderende kroppsøvningsfag (Berg, 2021). Det å vektlegge bevegelsesglede legger også til rette for en bred forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, noe som har vist seg essensielt når det kommer til å sikre læring og utvikling for hele elevmangfoldet.

Når det kommer til samhold, felleskap og tilhørighet skiller også dette seg ut som en spesielt avgjørende faktor for elevene med funksjonsnedsettelse sine erfaringer med kroppsøvningsfaget. Elevene beskriver gjennom intervjuene at det er i situasjoner der de er i interaksjon med medelevene, enten på lag eller i andre samarbeidsaktiviteter, at de oftest kjenner på mestring og trives best i kroppsøvningsfaget. Derfor kan det tenkes at i de tilfellene elevene med funksjonsnedsettelse blir satt på sidelinjen og ikke får delta på bakgrunn av manglende tilrettelegging, vil det kunne virke hemmende for deres opplevelse av tilhørighet. Resultatene fra forskningen til Svendby (2013) samsvarer med dette og viser at elever med funksjonsnedsettelse generelt mener at samhold, felleskap og tilhørighet er svært viktig for å føle seg inkludert i kroppsøvningsfaget. Samtidig kommer det frem gjennom den samme forskningen at også medbestemmelse, anerkjennelse og det å lytte til elevenes erfaringer er avgjørende. Dette er noe vi kan kjenne igjen fra funnene i denne studien da elevene legger vekt på at det å få lov til å være med å bestemme i kroppsøvningsfaget er viktig for dem.

Videre kan det også argumenteres for at det å ha ambisiøse, men likevel realistiske, forventninger til elevene med funksjonsnedsettelse faktisk er med på å styrke deres opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det kan vi se blant annet ved at elevene selv uttrykker at de ønsker medansvar og å bli lyttet til når det kommer til tilpasninger og tilrettelegging. Dette er noe som også støttes av læreplanen da skolen som nevnt skal preges av at alle elever skal kunne bidra til å medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet, og den tilpassede opplæringen skal skje innenfor det samme fellesskapet (Kunnskapsdepartementet,

2017). Slik det er presentert i forskningen vil alle elevtyper kunne dra nytte av et inkluderende kroppsøvfingsfag da det legger til rette for utvikling av sosiale og motoriske ferdigheter, og bedre fysisk og psykisk helse (Pocock & Miyahara, 2018; Rekaa et al., 2019). Det kan også tenkes at det bidrar til elevenes utvikling av empati og tålmodighet, og det å tilpasse seg og akseptere mennesker med ulike forutsetninger og ferdigheter enn deres egne. Dette vil være en fordel ikke bare i kroppsøvfingsfaget, men også videre i livet.

Med tanke på kroppsøvfingslærerne, og hva elevene med funksjonsnedsettelse beskriver at de kan gjøre for å skape et enda mer inkluderende kroppsøvfingsfag, kom det frem at variasjon og medbestemmelse var viktige faktorer. Elevene uttrykte at det ofte gikk i de samme aktivitetene og at det med fordel kunne bli variert mer på hvilke type aktiviteter og bevegelsesmåter kroppsøvfingslæreren legger opp til. De ønsket også at det skulle bli mer rom for at elevene kunne komme med forslag til aktiviteter og ta del i planleggingen av kroppsøvfingsfaget. Dette med økt variasjon og medbestemmelse for elever med nedsatte funksjonsevner støttes også av den tidligere forskningen til Nyquist (2012), Svendby (2013; 2016), Wilhelmsen (2019) og Burke et al. (2020). Det kan derfor være en god plass å starte for å forbedre sin egen praksis med argumenter bygget på elevenes egne perspektiver på hva som skaper et godt og inkluderende kroppsøvfingsfag.

Alt i alt kan vi konkludere med at elevene med funksjonsnedsettelse beskriver at deres grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt i varierende grad i kroppsøvfingsfaget, men at det hovedsakelig avhenger av hvordan både kroppsøvfingslæreren tilrettelegger og medelevene tilpasser seg i kroppsøvfingstimene. Det kan virke som at noe av løsningen rundt det å ivareta elevenes grunnleggende psykologiske behov er å fremme et inkluderende kroppsøvfingsfag. For å få til dette er kroppsøvfingslæreren avhengig av å se på inkludering og tilpasset opplæring med et bredt blikk, noe som igjen kan føre til utvikling og læring for hele elevmangfoldet, uavhengig av forutsetningene den enkelte elev måtte ha.

5.0 Avslutning

Hensikten med denne studien var å få frem hvordan elever med nedsatte funksjonsevner blir inkludert i kroppsøvingfaget. Dette ble belyst gjennom elevenes perspektiv, og det var deres refleksjoner rundt og erfaringer med kroppsøvingfaget som la grunnlaget for funnene i studien. I dette kapittelet vil det bli sett med et kritisk blikk på studien og helt til slutt vil det bli presentert noen praktiske implikasjoner for veien videre.

5.1 Et kritisk blikk på studien

Det at denne studien utelukkende vektlegger elevperspektivet kan ha fordeler, men også noen utfordringer. En fordel var at fokuset ble rettet mot elevene og det de hadde å si angående kroppsøvingfaget. Det var derfor færre ytre faktorer, for eksempel observasjoner eller samtaler med kroppsøvingslærer, som påvirket hvordan svarene til elevene ble tolket i analysen. Det som ble sagt ble tatt på alvor og tolket som sant for dem i den konteksten de befant seg i, men som nevnt tidligere kan det være noen utfordringer knyttet til det å intervju barn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan også diskuteres i hvor stor grad en elev på mellomtrinnet uoppfordret ville ha reflektere over sin egen deltakelse og inkludering i kroppsøvingfaget, om de ikke hadde deltatt i denne studien. Med tanke på at det er snakk om elever med en funksjonsnedsettelse kan det tenkes at de har reflektert rundt egen deltakelse noe mer enn andre elever, men dette er ikke en selvfølge. Gjennom intervjuene kom det frem at enkelte av elevene hadde reflekter over og satt seg mer inn i temaet enn andre. Dette førte til noe varierende dybde på svarene som ble gitt, noe som vil være naturlig når det kommer til barn i en intervjusituasjon.

Videre kan det at kun elevperspektivet kom frem virke noe ensidig i en sammenheng der det i stor grad er kroppsøvingslæreren, medelevene og de foresatte som påvirker om elevene med funksjonsnedsettelse blir inkludert i kroppsøvingfaget eller ikke. For å få et mer utfyllende bilde av konteksten elevene befinner seg i kunne man kanskje observert elevene med en funksjonsnedsettelse i kroppsøvingstimene og hatt en samtale med kroppsøvingslæreren og eventuelt de foresatte om de aktuelle elevene. Dette kunne bidratt til et mer nyansert bilde av eleven og fått frem flere perspektiv på deres situasjon i kroppsøvingfaget. Når det er sagt kan elevperspektivet likevel være et interessant perspektiv som kan fortelle oss mye om elevenes situasjon der og da, og om deres egne tanker rundt kroppsøvingfaget og hvordan de opplever inkluderingen (Nyquist, 2012; Svendby, 2013). Man kunne også vurdert å gjennomføre flere

intervjurunder med de samme elevene for å følge opp og utdype de temaene som blir tatt opp i det første intervjuet. Likevel ble ikke dette vurdert som hensiktsmessig med bakgrunn i tidsbegrensningen denne oppgaven har.

Dette er en kvalitativ studie og den ble basert på tre elevers subjektive erfaringer med kroppsøvfingsfaget, noe som har vært med å påvirke studiens troverdighet, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Troverdigheten ble forsøkt styrket gjennom en grundig beskrivelse av og åpenhet rundt hele analyseprosessen og de metodiske overveielsene som ble beskrevet i kapittel 3.0. Påliteligheten, eller forskerens påvirkning av resultatene, er også forsøkt å sette søkelys på ved å presentere forskerens forforståelse og vise bevissthet rundt påvirkningen en forsker har i en intervjusituasjon med elever. Forskerens eget ståsted både privat og teoretisk vil aldri kunne bli helt objektivt når det kommer til kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018), og det var heller ikke intensjonen i denne studien. Likevel vil det være en faktor som er med på å påvirke de endelige resultatene og funnene som kom frem. Både forskeren selv og elevene som har deltatt vil være i stadig utvikling, og som uerfaren forsker lærer man mye av å gå gjennom en slik prosess som det denne oppgaven har vært. Dermed kan det legges til grunn at de funnene som ble gjort står i sammenheng med den konteksten både forskeren og elevene var i underveis i studien. Med tanke på studiens gyldighet og overførbarhet vil det være noen begrensninger. Det kan argumenteres for at kvalitative studier, med et fåtall deltakere, ikke kan generaliseres på lik linje med en kvantitativ studie der resultatene ofte formuleres ved hjelp av tall og statistikk. For eksempel når det kommer til reproduksjon av de funnene som er produsert her vil dette være en umulighet da de er basert på subjektive erfaringer og uttalelser fra tre enkeltelever i en gitt kontekst. Likevel kan det etableres generaliseringer på tvers av liknende kontekster og kroppsøvfingslærere kan på den måten overføre kunnskapene til deres egen praksis og undervisning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med hensyn til de forskningsetiske aspektene som gjør seg gjeldende i denne studien er kanskje de mest betydningsfulle nærheten mellom forskeren og elevene, og det ubalanserte maktforholdet mellom disse partene. Dette, og flere forskningsetiske vurderinger, er det skrevet mer utdypende om i kapittel 3.8, men noen tanker i etterkant av studiens gjennomføring vil likevel diskuteres her. For det kan by på utfordringer når man skal gjennomføre forskning der det er elever som skal vær deltakere, både med tanke på refleksjonsnivå, som nevnt over, men også når det kommer til deres forståelse av begrepene

som brukes i den aktuelle forskningen (Kvernmo, 2010). Forstår elevene for eksempel hva som menes med begrepet inkludering? Dette vil naturligvis variere og forståelsen vil være individuell for hver enkelt elev. Som forsker må man derfor være svært bevisst på og ha tenkt igjennom på forhånd hvilke begrep man skal benytte seg av i intervju situasjonen for å sikre at elevene har samme forståelse av begrepene som forskeren selv. Dette kan man eventuelt avklare i starten av intervjuet for å forsøke å jevne ut den eventuelle differansen mellom forståelsene. Oppklarende spørsmål, som forskeren stiller underveis, vil også kunne bidra til å støtte tolkningen av resultatene, slik at disse blir så autentiske og oppriktige som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018). Med andre ord vil forskerens rolle i kvalitative studier være svært avgjørende for de funnene som kommer frem. Derfor er det å være bevisst de forskningsetiske utfordringene vesentlig i gjennomføringen av en studie som denne, der man skal samle perspektiver fra elever med en funksjonsnedsettelse.

5.2 Praktiske implikasjoner

Avslutningsvis vil det formidles noen praktiske implikasjoner for veien videre innenfor forskningsfeltet. I denne oppgaven er det forsket på elever med funksjonsnedsettelser, ivaretagelsen av deres grunnleggende psykologiske behov og inkludering i kroppsøvingfaget. Dette har vært en studie der elevenes perspektiv ble vektlagt uten noen påvirkning fra observasjoner, samtaler med lærere eller de foresatte. For veien videre kan det derfor være interessant å se på et mer sammensatt bilde der man stiller spørsmål om elevene med funksjonsnedsettelsers syn på egen deltakelse/inkludering i kroppsøvingfaget samsvarer med kroppsøvingslæreren, medelevene eller de foresattes syn på elevens deltakelse/inkludering. Da kunne man fått frem hvordan elevperspektivet og de utenforstående sitt perspektiv korresponderer eller ikke korresponderer med hverandre, og hvordan dette i tilfelle går ut over elevenes læring og utvikling i kroppsøvingfaget.

I den tidligere forskningen kommer det frem at noe av det mest utfordrende for kroppsøvingslærerne er å skape et inkluderende kroppsøvingfag for alle elever, uavhengig av forutsetningene (Fitzgerald, 2005; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). I denne studien er det kommet frem at for eksempel faktorer som variasjon, medbestemmelse og det å lytte til elevene kan bidra til et mer inkluderende kroppsøvingfag. I den anledning kunne det også være hensiktsmessig å forske videre på kroppsøvingslærere, og deres elever, som har lyktes med å skape et inkluderende kroppsøvingfag, der elever med funksjonsnedsettelser trives,

utvikler seg og lærer på lik linje med sine medelever. Da kunne man satt søkelys på hvilke faktorer som fører til at nettopp disse kroppsøvingslærerne lykkes med inkludering i den ordinære kroppsøvingsundervisningen, mens andre ikke gjør det. Dette kan altså være retninger som ville vært interessante å gå videre med for å få en bedre forståelse av hvordan elever med funksjonsnedsettelse erfarer kroppsøvingsfaget, og hvordan kroppsøvingslærere på en bedre måte kan tilrettelegge for et inkluderende kroppsøvingsfag for hele elevmangfoldet.

Referanser

- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H. & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176-188.
- Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. *Advances in motivation*, 195-209.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory. I P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglandski & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 416-437). SAGE. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/detail.action?pq-origsite=primo&docID=5581235>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Digranes, A. J. & Standal, Ø. F. (2019). "Det er gøy å løpe med venner" : elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving. https://doi.org/https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/04/08/Spesialpedagogikknr2_2019.pdf
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning*, 5(4), 332-335.

- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 41-59.
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Grue, J. (2014). *Kroppsspråk : fremstillinger av funksjonshemming i kultur og samfunn*. Gyldendal Akademisk.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord : forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt forl.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen. *Spesialpedagogikk*, 69(5), 4-11.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-80). Høgskolen i Akershus.

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <https://doi.org/10.1177/1356336x05049826>
- 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>
- Nyquist, A. J. (2012). *Jeg kan delta! : barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet-en multimetodestudie i en habiliteringskontekst* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pocock, T. & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- 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>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd. utg.). Routledge.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Svendby, E. B. (2013). «Jeg kan og jeg vil men jeg passer visst ikke inn» en narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøyskole]. Norges idrettshøyskole. <http://hdl.handle.net/11250/171353>
- Svendby, E. B. (2016). (Re)Telling lived experiences in different tales: a potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, education and society*, 21(1), 62-81. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1113166>
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06.mai). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet Hentet 14.01.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education: Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøyskole].
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home–school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-846. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til rektor/skoler

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte/elever

Vedlegg 4 – Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

316670

Prosjektittel

Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Atle Mjåtveit, atle.mjaatveit@uis.no, tlf: 51833465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Tvedt, helenetvedt@hotmail.no, tlf: 46959502

Prosjektperiode

01.12.2021 - 10.06.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 10.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylleformålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringeri-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Informasjon om forskningsprosjektet

”Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget”

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deltakerne.

Formål

Formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan elever med funksjonsnedsettelse på mellomtrinnet erfarer kroppsøvingfaget. Det er elevperspektivet og elevens egen stemme som står i fokus i prosjektet. Bakgrunnen for valg av akkurat dette temaet kommer både fra egne interesser og erfaringer, og fra et ønske om å kunne skape et kroppsøvingfag med læringsutbytte for alle elever, uavhengig av forutsetningene. Det vil være individuelle forskjeller knyttet til disse elevenes behov, slik det vil være for alle elever. Det vil derfor være interessant å få frem elevenes perspektiv slik at skolen og kroppsøvingslærerne som deltar i og leser forskningen vil kunne sitte igjen med noen nye perspektiv og refleksjoner rundt egen praksis knyttet til inkludering og læring i kroppsøvingfaget. Omfanget av prosjektet vil for deltakerne være et intervju på 20-30 min.

Problemstillingen for oppgaven er; Hvordan beskriver elever på mellomtrinnet med funksjonsnedsettelse at egne psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvingfaget, og hvordan mener de at de selv kan påvirke dette? Videre er problemstillingen delt opp i noen forskningsspørsmål; Hvordan erfarer eleven inkludering i kroppsøvingfaget? Hvordan erfarer elevene tilhørighet i kroppsøvingfaget? Hvordan erfarer eleven autonomi (medbestemmelse) i kroppsøvingfaget? Hvordan erfarer eleven kompetanse i kroppsøvingfaget? Hvordan mener elevene selv at de kan bli inkludert?

Dette prosjektet er knyttet til en masteroppgave og opplysningene vil kun brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Til dette prosjektet ønskes det 3-6 deltakere og man kan delta hvis man går på mellomtrinnet og har en funksjonsnedsettelse. Denne informasjonen sendes til deg fordi du kanskje kjenner til noen som har mulighet til og ønske om å delta i prosjektet.

Hva innebærer prosjektet for deltakerne?

Hvis noen du kjenner til ønsker å delta i prosjektet vil det bli gjennomført et intervju på rundt 20-30 min. Det vil bli tatt opp lyd av intervjuet slik at det senere kan skrives ned og anonymiseres. Intervjuet kommer til å foregå som en samtale og mange av spørsmålene vil dreie seg om deres deltakelse og trivsel i kroppsøvingfaget. Eksempel på spørsmål kan være; Hvordan ser en vanlig kroppsøvingstime ut for deg? Føler du deg inkludert av de andre elevene i kroppsøvingstimen? Hva synes du lærerne bør gjøre for at du skal føle deg inkludert?

Deltakerne kan protestere

Deltakerne kan når som helst protestere mot at de inkluderes i dette forskningsprosjektet, og de trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dem hvis de velger å protestere.

Deres personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deltakerne til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene underveis i prosjektet er studenten og prosjektansvarlig ved Universitetet i Stavanger. Navnet på deltakerne vil bli erstattet med en kode og bli anonymisert. Andre personopplysninger (som lydopptak) vil bli kryptert gjennom datainnsamlingsverktøyet Nettskjema og lagret på en sikker måte før de vil bli anonymisert og transkribert i analyseverktøyet NVivo. Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 10.06.22. Da vil alle personopplysninger som navn og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deltakerne?

Vi behandler opplysninger om deltakerne fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

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

Dine rettigheter

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

- å protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

- Universitetet i Stavanger ved Atle Mjåtveit på telefon: 51 83 34 65 eller epost: atle.mjaatveit@uis.no
- Student Helene Tvedt på telefon: 46 95 95 02 eller epost: helenetvedt@hotmail.no
- Vårt personvernombud: Marianne Trå på telefon: 51 83 15 17 eller epost: marianne.traa@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Atle Mjåtveit
(Veileder)

Helene Tvedt
(Student)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan elever med funksjonsnedsettelse på mellomtrinnet erfarer kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er som nevnt å få et innblikk i hvordan elever med funksjonsnedsettelse på mellomtrinnet erfarer kroppsøvingfaget. Det er elevperspektivet og elevens egen stemme som står i fokus i prosjektet. Bakgrunnen for valg av akkurat dette temaet kommer både fra egne interesser og erfaringer, og fra et ønske om å kunne skape et kroppsøvingfag med læringsutbytte for alle elever, uavhengig av forutsetningene. Det vil være individuelle forskjeller knyttet til disse elevenes behov, slik det vil være for alle elever. Det vil derfor være interessant å få frem elevenes perspektiv slik at skolen og kroppsøvingslærerne som deltar i og leser forskningen vil kunne sitte igjen med noen nye perspektiv og refleksjoner rundt egen praksis knyttet til inkludering i kroppsøvingfaget. Omfanget av prosjektet vil for deltakerne være et intervju på 20-30 min.

Problemstillingen for oppgaven er; Hvordan beskriver elever på mellomtrinnet med funksjonsnedsettelse at egne psykologiske behov blir ivaretatt i kroppsøvingfaget, og hvordan mener de at de selv kan påvirke dette? Videre er problemstillingen delt opp i noen forskningsspørsmål; Hvordan erfarer eleven inkludering i kroppsøvingfaget? Hvordan erfarer elevene tilhørighet i kroppsøvingfaget? Hvordan erfarer eleven autonomi (medbestemmelse) i kroppsøvingfaget? Hvordan erfarer eleven kompetanse i kroppsøvingfaget? Hvordan mener elevene selv at de kan bli inkludert?

Dette prosjektet er knyttet til en masteroppgave og opplysningene vil kun brukes til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Til dette prosjektet ønskes det 3-6 deltakere og man kan delta hvis man går på mellomtrinnet og har en funksjonsnedsettelse. Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av at du oppfyller utvalgsriteriene til dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet vil det bli gjennomført et intervju på rundt 15-20 min. Det vil bli tatt opp lyd av intervjuet slik at det senere kan skrives ned og anonymiseres. Intervjuet kommer til å foregå som en samtale og mange av spørsmålene vil dreie seg om din deltakelse og trivsel i kroppsøvingfaget. Eksempel på spørsmål kan være; Hvordan ser en vanlig kroppsøvingstime ut for deg? Føler du deg inkludert av de andre elevene i kroppsøvingstimen? Hva synes du lærerne bør gjøre for at du skal føle deg inkludert?

Ved ønske/behov er foresatte velkomne til å ta kontakt for å se den fullstendige intervjuguiden.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærerne.

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. De som vil ha tilgang til opplysningene underveis i prosjektet er studenten og prosjektansvarlig ved Universitetet i Stavanger. Ditt navn vil bli erstattet med en kode og bli anonymisert. Andre personopplysninger (som lydopptak) vil bli kryptert gjennom datainnsamlingsverktøyet Nettskjema og lagret på en sikker måte før de vil bli anonymisert og transkribert i analyseverktøyet NVivo. Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 10.06.22. Da vil alle personopplysninger som navn og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Stavanger ved Atle Mjåtveit på telefon: 51 83 34 65 eller epost: atle.mjaatveit@uis.no
- Student Helene Tvedt på telefon: 46 95 95 02 eller epost: helenetvedt@hotmail.no
- Vårt personvernombud: Marianne Traa på telefon: 51 83 15 17 eller epost: marianne.traa@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Atle Mjåtveit
(Veileder)

Helene Tvedt
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)



Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Spørsmål
Introduksjon		<p>Presentere meg selv.</p> <p>Gi informasjon om prosjektet og hvordan intervjuet skal foregå. Begrepsavklaring, og tidsbruk.</p> <p>Informere om at det blir tatt opp lyd fra intervjuet.</p>
Presentasjon av elev	Bli kjent med eleven.	Kjønn, alder, aktiv på fritiden?
Generelt om kroppsøvfingsfaget	Hvordan erfarer eleven kroppsøvfingsfaget generelt?	<p>Hva liker du med kroppsøvfingsfaget? Hvorfor liker du det?</p> <p>Hva liker du ikke med kroppsøvfingsfaget? Hvorfor liker du ikke det?</p> <p>Hvordan ser en vanlig kroppsøvfingstime ut for deg? Hva gjør dere da?</p> <p>Har dere ofte de samme aktivitetene eller er det mye forskjellig? Hva synes du dere har mest av?</p>
Inkludering	Hvordan erfarer eleven at de blir inkludert av læreren/elevne i kroppsøvfingsfaget?	<p>Føler du at læreren oppmuntrer deg til å være med i kroppsøvfingstimene? Hva sier de da?</p> <p>Snakker du noen ganger med læreren om hva dere skal gjøre i kroppsøvfingstimene? Hva er det dere snakker om da? (er aktivitetene bestemt på forhånd, får du komme med forslag, spør de hva du kan delta på og ikke osv.)</p> <p>Føler du at de andre elevne vil ha deg med i kroppsøvfingstimene? Vil de at du skal delta? Hva sier de da?</p> <p>Når føler du deg mest inkludert/med i kroppsøvfingstimen? Hvorfor akkurat da? Følge opp.</p>

Tilhørighet	Hvordan erfarer eleven tilhørighet (med medelever, samhandling) i kroppsøvingsfaget?	<p>Deltar du alltid i kroppsøvingstimene med de andre elevene i klassen? Hvis ikke, hva er det du gjør da? Hvordan opplever du dette?</p> <p>Samarbeider du ofte med de andre elevene i kroppsøvingstimen? På hvilken måte? Kan du fortelle om en gang du samarbeidet med noen av de andre elevene?</p> <p>Føler du at du er en del av klassen når du er i kroppsøvingstimen? Hvorfor/hvorfor ikke? Kan du fortelle mer om det?</p>
Autonomi	Hvordan erfarer eleven autonomi i kroppsøvingsfaget?	<p>Får du noen ganger mulighet til å velge selv hva du vil gjøre i kroppsøvingstimene? F.eks. velge mellom ulike aktiviteter. Kan du fortelle litt mer om det?</p> <p>Kommer du noen ganger med forslag til hva dere kan gjøre i undervisningen? Hva foreslo du da?</p> <p>Hvis ikke, hva ville du ha foreslått? Hvorfor akkurat det?</p> <p>Hvis ja, føler du at dine forslag blir hørt på og tatt i bruk av læreren? Hva tenker du da? Hvordan føles det å få være med å bestemme?</p>
Kompetanse	Hvordan erfarer eleven kompetanse i kroppsøvingsfaget?	<p>Kan du fortelle om en god kroppsøvingstime du har vært med i? Hvorfor var den god? Hva var det du opplevde eller kjente på da?</p> <p>Føler du at du får til det dere gjør (kjenner på mestring) i kroppsøvingstimene? På hvilken måte/Hva da? Hvis nei, hvorfor ikke? Hvordan føles det?</p> <p>Har du lært noe i kroppsøvingsfaget? Evt. hva da? Er det noe du ønsker å lære/bli bedre på?</p>

		<p>Hvis ikke, hvorfor tenker du at du ikke lærer noe? Hva er det du gjør i kroppsøvfingsfaget da?</p> <p>Hva syns du at dere burde lære i kroppsøvfingsfaget?</p>
Forslag/innsjpill til kroppsøvfingslærere (hvordan inkludere)	Hvordan erfarer eleven at kroppsøvfingslærerne kan inkludere dem?	<p>Hva syns du at lærerne bør gjøre for å få med alle elevene i kroppsøvfingstimene?</p> <p>Har du noen forslag til hva de kan si eller gjøre? Hvorfor tenker du at det vil hjelpe?</p> <p>Hva kan du eller de andre i klassen gjøre selv for å bli med/inkludert?</p> <p>Hva kan du eller de andre i klassen gjøre for at alle skal føle at de er med/ blir inkludert?</p>
Ekstra	Har eleven noe mer å tilføye?	<p>Evt. avklare ting fra de tidligere spørsmålene.</p> <p>Er det noe mer du har lyst til å fortelle om, som du ikke fikk sagt eller fikk spørsmål om?</p> <p>Det kan være om kroppsøvfingsfaget eller de aktivitetene du gjør på fritiden osv.</p>
Avslutning		<p>Gjenta informasjonen om prosjektet og hva det skal brukes til.</p> <p>Spørre om eleven har noen spørsmål eller det er noe de lurer på.</p> <p>Takke for deltakelse.</p>