

MASTERGRADSOPPGAVE

Kroppsøving for alle?

- En undersøkelse om inkludering i kroppsøving

Per Inge Marken Østmoen

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2016**



Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler elevers opplevelse av inkludering. Hensikten er å få frem kunnskap om hvordan elevene selv opplever inkludering i kroppsøvningsfaget, og hvilke muligheter alle forskjellige elever har til god deltagelse, være i fellesskapet, få medvirke i undervisningen og få et godt utbytte av opplæringen i faget. Inkluderingsbegrepet forstås i hovedsak i lys av hvordan Peder Haug dekonstruerer det, og aktualiseres med tanke på inkluderende kroppsøving av Standal (2015), og læreplanen i kroppsøvningsfaget. Det står også sentralt at inkluderingstanken gjelder alle elever.

Undersøkelsen gjøres av et utvalg på fire elever i ulike klasser på 10 trinn ved en ungdomsskole, og med et kvalitativt design i form av et semistrukturert intervju av elevene. De fire elementene Haug (2014) dekonstruerer og deler opp inkludering i brukes som sentrale elementer i intervjuguide og gjennom analyseprosessen; deltagelse, fellesskap, medvirkning og utbytte.

Resultatene viser til at elevene opplever gode muligheter til inkludering innenfor de fire områdene, og til at lærerne er inkluderende, elevenes muligheter til samarbeid og inkludering i timene er gode, og at alle elevene kan oppleve mestring og positive opplevelser i timene. Men det kommer også tydelig frem at noen elever kan falle utenfor, uten disse gode mulighetene som er beskrevet ovenfor. Dette kan forklares av både faktorer ved fellesskapet som virker ekskluderende, eller av elevenes egne valg og innstilling til faget, sannsynligvis en kombinasjon av disse, noe som kunne være interessant å undersøke nærmere.

Undersøkelsen kan bidra med kunnskap om hvordan elevene selv opplever inkludering i kroppsøvningsfaget, og hva de opplever som muligheter og utfordringer knyttet til dette. Mulighetene til inkludering virker altså gode for de aller fleste, men så er det altså noen elever som kan falle utenfor.

Forord

Da er en utfordrende og lærerrik studieperiode over, og jeg kan se tilbake på denne prosessen med glede og stolthet. Disse fire årene ved studiet master i spesialpedagogikk deltid ved Høgskolen i Østfold er endelig over, og at jeg har klart å fullføre denne reisen er jeg veldig glad for. Det har vært mange mil å gå, men med god hjelp, støtte og en indre drivkraft har jeg nådd målet!

Jeg har lært veldig mye gjennom denne prosessen, både faglig og om meg selv. Det er ikke bare en gang jeg har vurdert å gi opp, men hver gang har jeg heldigvis landet på at oppgaven måtte fullføres. Det har til tider vært utfordrende å studere ved siden av full jobb, kjæreste og tre små barn. Men tusen takk til min kjære kone Marita for at du har gitt meg mulighet til å skrive ferdig. Nå gleder jeg meg til å få mere tid til familien. Neste år er det kanskje din tur.

Tusen takk også til min ekstra gode veileder Hans Petter Wille for fantastisk støtte og hjelp underveis. Du har gitt meg motivasjon og tro på meg selv og min egen evne til å skrive! Alltid klar for å veilede og hjelpe. Både faglig og sosialt meget dyktig, noe som er viktige egenskaper hos en veileder.

Tusen takk også til Rune og alle de andre lærerne jeg har hatt, og medstudentene jeg har samarbeidet med. Mange gode og dyktige mennesker som jeg har lært mye av.

Takk også til Marco for at hjalp meg å sette høye mål!

Til slutt takk til meg selv for at jeg aldri ga opp! En fantastisk opplevelse av mestring. Og ikke minst så tror jeg også denne prosessen har gjort meg både til en dyktigere lærer og til et bedre medmenneske. Da gjenstår det bare å ønske meg selv god sommer og lykke til med opptreningen etter gårsdagens korsbåndoperasjon! Det blir nok elevene sin oppgave å inkludere læreren sin i kroppsøvingstimene til høsten.

Per Inge Marken Østmoen

Hokksund 28/06/16

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning.....	5
1.1 Hvorfor er inkludering så viktig i kroppsøvfingsfaget?	5
1.2 Tidligere forskning angående inkludering	7
1.3 Problemstilling	8
2.0 Inkludering.....	11
2.1 Inkludering i skolen	11
2.2 Inkluderingsbegrepet dekonstruert	13
2.3 Tilpasset opplæring	17
3.0 Inkludering i kroppsøvfingsfaget	19
3.1 De fire utfordringene anvendt for kroppsøvfingsfaget.....	20
3.2 Kroppsøvfingsfagets egenart- potensial eller barriere for inkludering?	21
3.3 Elevenes forskjellighet i kroppsøving- rom for inkludering av alle?.....	23
3.4 Physical literacy	24
4.0 Metode	26
4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	26
4.2 Forskningsdesign	29
5.0 Studiens kvalitet	36
5.1 Validitet	36
5.2 Reliabilitet- pålitelighet	40
5.3 Forskningsetiske retningslinjer.....	42
6.0 Analyse	45
6.1 Hovedområde 1: Deltakelse	45
6.2 Hovedområde 2: Medvirkning.....	48
6.3 Hovedområde 3: Fellesskap	51
6.4 Hovedområde 4: Utbytte	58
7.0 Drøfting.....	63
7.1 Hovedfunn ut i fra forskningsspørsmålene:	63
7.2 Drøfting av fellesfunn	70
7.3 Avslutning.....	76
Litteraturliste	78
Vedlegg.....	81

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg inkludering i kroppsøvningsfaget. Hensikten er å få frem kunnskap om hvordan elever i ungdomsskolen opplever inkludering i kroppsøvningsfaget i praksis, og vurdere dette i lys av tidligere forskning og i forhold til relevant teori. For å belyse inkludering vil jeg forklare inkludering i skolen som et overordnet mål, og som et bakteppe for å forstå hvilken viktig betydning dette kan ha for elevene i kroppsøvningsfaget.

Inkluderingsbegrepets store kompleksitet og variasjon med tanke på betydning og innhold krever også at jeg avklarer dette nærmere. Jeg har valgt å bygge på en forståelse av inkludering som støtter seg til Peder Haug sin definisjon og dekonstruksjon av begrepet (Haug, 2014), og forklarer derfor dette nærmere. Videre spiller disse beskrivelsene en viktig rolle for hele dette prosjektet, med tanke på hvilke spørsmål jeg ønsker å finne svar på.

1.1 Hvorfor er inkludering så viktig i kroppsøvningsfaget?

Ifølge både egen erfaring og kunnskap om kroppsøvningsfaget i praksis er det spesielt viktig hvordan inkludering praktiseres og oppleves, blant annet med bakgrunn i fagets natur som gjør elevenes prestasjoner synlige for alle. Kroppsøvningsfaget som en arena hvor det er utstrakt bruk og behov av fellesskap og samarbeid er også betydningsfullt.

Kroppsøvningsfagets overordnede verdier, formål og læreplan (2015) innehar også mange viktige elementer som bygger opp mot inkludering. Imidlertid peker inkluderingsforskning i kroppsøving ifølge Standal (2015) og Svendby (2013) på at nettopp inkludering av alle elever i kroppsøving er ekstra vanskelig i praksis, og at det er et gap mellom skolen og fagets formål relatert til hvordan det praktiseres.

Standal (2015), støtter seg også til Peder Haug sin definisjon av inkludering når han som redaktør i boken *Inkluderende kroppsøving*, skriver om utfordringene med å skape rom for inkludering i kroppsøving.

Med en fenomenologisk kroppsforståelse til grunn for kroppsøving trekker jeg også inn hvordan Standal (2015) og Whitehead (2010) vektlegger betydningen av læring ved erfaring og med fokus på mestring og positive opplevelser i kroppsøving.

Dette er noe som også fremkommer i formålet med kroppsøvningsfaget, og som gir en god beskrivelse på hensikten med elevenes deltakelse i faget. Dette utdraget fra formålet med kroppsøvningsfaget i læreplanen (2015), synes jeg gir en god retning:

«Kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse».

(Utdanningsdirektoratet 2015, s. 1)

Læreplanen vektlegger at faget er en viktig arena for å gi elevene gode opplevelser med fysisk aktivitet.

Med bakgrunn fra egen praksis som lærer i kroppsøving er jeg opptatt av inkluderingsproblematikken, og utfordringene med dette. Min erfaring innbefatter et kroppsøvingsfag som skaper gode muligheter for inkludering, og hvor også formålet med faget forteller om et fokus på å gi alle elever gode opplevelser med fysisk aktivitet (se ovenfor). Faget er imidlertid omdiskutert og har ofte blitt referert til med negativt fortegn når det gjelder inkludering. Flere forskningsrapporter, blant dem; Rage (2011); (Asbjørnslett & Hemmingsson, referert i Rage 2011); Bredahl (2010); Svendby (2013) forteller også om elever med dårlige erfaringer og opplevelser angående inkludering i faget, spesielt når det gjelder funksjonshemmede elever. Selv har jeg derimot erfart et kroppsøvingsfag som er inkluderende, hvor god undervisning og mangfoldighet innbyr til deltakelse og inkludering av forskjelligheter.

Men det er viktig å nevne at jeg fra min egen utdanning og praksis innen faget alltid har hatt et slikt fokus- og vært spesielt opptatt av å tilrettelegge undervisning på en slik måte at alle kan delta og oppleve den positive dimensjonen i faget. Spesielt vil jeg nevne min tid som student ved FAF- årsstudiet ved Norges Idrettshøgskole, der jeg reflekterte over betydningen av funksjonshemmedes muligheter til deltakelse i fysisk aktivitet. Ved min praksis på Beitostølen Helse- og idrettsenter fikk jeg virkelig se betydningen god tilrettelegging og mestring har for å gi alle muligheter til deltakelse i fysisk aktivitet. Dette har nok påvirket min egen forståelse og praksis videre slik at mitt fokus har vært å se muligheter fremfor begrensninger. Inkludering fremfor ekskludering. Ulike forutsetninger og mangfold fremfor ensidighet. I mitt møte med elever i kroppsøvingsfaget etter dette har jeg imidlertid ofte stilt meg selv spørsmålet om faget er inkluderende for alle og om alle virkelig får mulighet til å delta på sine egne premisser. Og jeg har jobbet for å realisere dette for alle elevene jeg har møtt. I hvilken grad jeg har lykkes er opptil hver enkelt elev å bedømme, men jeg har helt klart også blitt stilt ovenfor utfordringer hvor ekskludering ble resultatet. Men utfra min kunnskap, forståelse og praksis har jeg også ofte stilt spørsmål til kroppsøvingsarenaen som inkluderende eller ikke.

Får alle elever i realiteten muligheten til å delta og mestre? Og hvorfor eller hvorfor ikke? Derfor har jeg også kommet dit i dag at jeg vil gi et bidrag til forskningen på dette området, og ønsker å få frem noe om hvordan inkludering i faget oppleves av elevene selv, og diskutere dette i forhold til teori og forskning.

1.2 Tidligere forskning angående inkludering

Som nevnt ovenfor er det gjort en del forskning i den senere tid innenfor inkludering i kroppsøving. Blant annet peker studier på at det er et gap mellom skolen og fagets formål relatert til hvordan det praktiseres, og at forskjeller forsterkes i faget (Londos; Safvenbom, Haugen & Bulie; Kirk, referert i Standal 2015); Rage (2011); Svendby (2013). De fleste studiene er kvalitative studier som refererer til lærer- og eleverfaringer som henspeiler til at inkludering i kroppsøving for alle er vanskelig å få til i praksis. Mye av denne forskningen er hovedsakelig gjort opp mot funksjonshemmede elever. Det er blant annet også gjort en doktorstudie som viser til økt trivsel og selvforståelse blant elever i den videregående skolen som et resultat av kroppsøvingslæreres fokus på inkluderende kroppsøving (Midthaugen, 2011). I tillegg peker Rugseth (2015) på kroppsøvingsfagets potensial som en inkluderende arena, noe flere norske undersøkelser i den senere tid bekrefter (Østern; Bjorbækmo; Bjorbækmo & Engelsrud, referert i Rugseth 2015).

Når det gjelder forskning angående inkludering er det gjort en analyse av norsk og nordisk forskning om integrering og inkludering (Haug, referert i Haug 2014). Forskningen forteller ikke så veldig mye, da det ikke er forsket så mye som man kunne tro. Resultatene har også store sprik, og med et lite entydig og helhetlig budskap. Inkludering er også et vanskelig begrep å forstå og forklare, og krever komplekse tiltak mot mål og prosesser som gjelder en sammensatt skole i en stor verden. Det antydes derfor også med at det er lite informativt å legge stor vekt på enkeltstudier (Haug, 2014).

Noe som gjør inkluderingsforskning utfordrende er forholdet mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen. I den sammensatte skolen finnes begge disse retningene og inkluderingen i det hele. Forskning om inkludering har ofte handlet om inkludering av barn med spesielle behov/funksjonshemminger i den vanlige undervisningen, og årsaksforklaringer kan dermed ligge i både ordinær opplæring og spesialundervisning (Haug, 2014).

En stor dansk undersøkelse (Dyssegaard og Larsen; Dyssegaard mfl., referert i Haug 2014), gjorde en analyse av forskning på metoder og effekter for inkludering av barn med spesielle

behov i vanlig undervisning/klasser. Analysen viste at elever med spesielle behov kan inkluderes i vanlig undervisning, og at det kan ha positiv effekt på alle elevers faglige og sosiale utvikling. Men at det krever spesiell lærerkompetanse, tilgang på ressurspersoner og kjennskap til målrettede tiltak og metoder.

Nyere resultater fra forskning om inkludering i skolen generelt tyder imidlertid også på at skolen over tid har blitt et bedre sted å være og lære for mange elever (Wendelborg og Paulsen, 2014).

Ut i fra forskningen om inkludering generelt som er beskrevet ovenfor ser vi ifølge Haug (2014) at det kan være vanskelig å forske på inkludering, at det ikke er gjort så mye som man skulle tro, og at forskningen spriker med tanke på entydige resultater, som ofte handler om inkludering av funksjonshemmede i vanlig undervisning. Når det gjelder forskningen jeg har funnet angående inkludering i kroppsøving peker imidlertid lite forskning på at kroppsøvingsfaget i praksis har vært en god arena for inkludering, men at det i den senere tid derimot også har vært fokus på kroppsøvingsfagets gode potensial for inkludering. At nyere resultater også kan tyde på mer positive resultater de senere år hva inkludering angår generelt ifølge Wendelborg og Paulsen (2014), kan også indikere en positiv utvikling.

Min undersøkelse om inkludering i kroppsøving vil forhåpentligvis gi et bidrag til den eksisterende forskningen om inkludering. Med bakgrunn i begrepets kompleksitet, og vanskelighetene inkluderingsforskning kan medføre ifølge Haug (2014), forsøker jeg å gjøre det mest mulig tydelig og sammensatt ved å bruke dekonstruksjonen av begrepet, plassert på kroppsøvingsfaget som førende for hele undersøkelsen. Det vil forhåpentligvis kunne gi noen tydelige svar angående inkludering i kroppsøving i praksis, selv om den informative verdien ikke nødvendigvis vil være stor. Min undersøkelse tar også utgangspunkt i inkludering rettet mot alle forskjellige elever, i motsetning til det meste av forskningen innenfor fagfeltet som ofte handler om inkludering av barn med spesielle behov/funksjonshemminger. Standal (2015) ser ikke på inkludering som en tjeneste rettet mot å inkludere enkeltelever/grupper, men at kroppsøvingsfaget skal være en god plass å være for alle elever, med gode læringsrom i stedet for spesielle tiltak.

1.3 Problemstilling

Jeg har til nå beskrevet bakgrunnen som har ledet meg mot hva jeg ønsker å undersøke nærmere. Både tidligere forskning, egen erfaring og teori presenterer et kroppsøvingsfag hvor

inkludering aktualiseres som spesielt viktig. Et gap mellom tidligere forskning- og min egen erfaring, kunnskap og formål med faget har inspirert meg til å forsøke å gi et bidrag til forskningen innenfor dette området. Jeg ønsker å gjøre en undersøkelse med hensikt å få frem hvordan elever selv har erfart og opplevd kroppsøvingfaget i praksis med tanke på inkludering. Jeg tenker først og fremst på i hvilken grad kroppsøving virker inkluderende for det store mangfoldet av elever vi har i skolen i dag. Problemstillingen blir derfor:

Hvordan kan inkludering i kroppsøvingfaget oppleves av elever på 10 trinn sett i lys av hvordan Peder Haug dekonstruerer inkluderingsbegrepet?

I tråd med måten Peder Haug dekonstruerer inkludering (Haug, 2014) så vil jeg spesifisere tydeligere hvilke delelementer av inkludering jeg ønsker å undersøke ved hjelp av fire etterfølgende forskningsspørsmål. Spørsmålene bygger på en forståelse av begrepet inkludering som ifølge Peder Haug kan dekonstrueres til fire sentrale elementer; deltakelse, medvirkning, fellesskap og utbytte (Haug, 2014). Jeg ønsker dermed å undersøke disse områdene nærmere med den hensikt å belyse elevers opplevelse av inkludering innen kroppsøvingfaget. Forut for en diskusjon i lys av hvordan presentert teori, tidligere forskning og mine erfaringer beskriver dette.

De 4 elementene gjøres dermed i denne undersøkelsen sentrale for å finne ut av hvordan elevene opplever inkludering i kroppsøving, og alle elementene ligger til grunn og må tas med i de endelige konklusjonene av elevenes opplevelse av inkludering. De fire begrepene danner utgangspunkt for forskningsspørsmålene og presenteres også nærmere senere i teoridelen.

Forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever elevene muligheter til **deltakelse** i meningsfull aktivitet i kroppsøving?*

*Hvordan opplever elevene muligheten til **medvirkning** i kroppsøvingfaget?*

*Hvordan opplever elevene muligheten til deltakelse i et sosialt **fellesskap**?*

*Hvordan opplever elevene muligheten til oppnåelse av et faglig og sosialt **utbytte** av deltakelsen i faget?*

Som man kan se av forskningsspørsmålene mine går elevenes *muligheter* igjen innenfor alle områdene. Årsaken til dette er at jeg ønsker å finne svar på hvilke muligheter elevene har til å

oppnå dette, noe som også fremkommer som viktig fra Haug (2014). Haug presenterer disse fire elementene som viktige *utfordringer* som bør sikres for at inkludering kan realiseres i praksis.

I hvilken grad vi kan si om elevene har opplevd gode muligheter til inkludering i kroppsøvfingsfaget avhenger dermed av opplevelsen innenfor alle de fire nevnte områdene.

For å belyse inkludering vil jeg starte med å forklare inkludering i skolen som et overordnet mål som et bakteppe for å forstå hvilken viktig betydning dette kan ha for elevene i kroppsøvfingsfaget.

2.0 Inkludering

2.1 Inkludering i skolen

Når jeg skal belyse inkludering som et mål i skolen og med relevans mot kroppsøvningsfaget ser jeg først behovet for å avklare begrepets innhold og aktualitet.

Inkludering som begrep er det ikke enkelt å gi noe ensbetydende definisjon på, da det viser seg å være store ulikheter når det gjelder hvordan inkludering forstås og i hvilken sammenheng det brukes. Begrepet inkludering har i de senere år vært mye brukt innenfor utdanningssystemet, og i bunnen ligger et *ønske om at skolen skal være for alle*. Begrepet setter generelt hovedfokus på en skole og undervisning med opplæring rettet mot ulike elever (mangfoldet), slik at alle kan ta del i fellesskapet og bli møtt ut fra de evner og forutsetninger de innehar. Sett opp mot min undersøkelse vil inkludering da handle om at kroppsøvningsfaget skal være for alle- ved en opplæring som er rettet mot alle de ulike elevene.

Inkludering betegnes av Utdanningsdirektoratet (2007) både som en prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene. Kjernen i begrepet inkludering er der å *øke individets deltakelse og utbytte av å delta og reelt påvirke dette fellesskapet*. En inkluderende opplæring må derfor forstås slik at det stiller krav til både opplæringsarenaen, og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd, slik at alle deltakerne i fellesskapet tar del på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Ifølge Solli (2010), omfatter inkludering hele skolen som skal være inkluderende og likeverdig for alle forskjelligheter. Inkludering kan anses som det overordnede systembegrepet angående en prosess hvis hensikt er å fjerne barrierer og medføre deltakelse for alle, spesielt for de som befinner seg i en risikosone, de som i liten grad får nytte av- og utviklet sine evner. I denne sammenheng omtaler Solli (2010) inkludering som en skolereform i forlengelse av integrering som en reform av spesialundervisningen, hvor skolen og læringsmiljøet skal tilpasses elevens forutsetninger. Dermed kan inkludering være gjeldende i både pedagogiske så vel som spesialpedagogiske sammenhenger, og både som tilpasset opplæring og/eller som spesialpedagogiske tiltak. Olsen (2013), som har studert fenomenet inkludering i et skoleperspektiv, nevner også inkludering som et overordnet prinsipp i skolen, og dermed som et mål skolen skal arbeide mot ved blant annet tilpasset opplæring.

Inkludering som en inkluderende prosess, mål og et prinsipp som omfatter hele skolesystemet- beskrives ovenfor i hovedsak mot økt deltakelse for alle, hvor elevenes

forutsetninger uansett ikke skal være et hinder. Inkludering i kroppsøving vil dermed bety at alle skal få delta i større grad, uavhengig av forutsetningene, og i tråd med Solli (2010), spesielt de som befinner seg i risiko. Vi ser også at tilpasset opplæring i den sammenheng er et sentralt begrep og viktig virkemiddel for å kunne realisere dette.

En slik forståelse av inkludering stemmer også godt med måten Haug (2014) beskriver det på. Han beskriver begrepet som både politisk, ideologisk og praktisk, og med en forståelse relatert til Mitchell (referert i Haug 2014). Han beskriver også inkludering med en nyere forståelse av «alle elever», hvor betydningen av at inkludering i skolen skal gjelde absolutt alle elever, og ikke den tradisjonsmessige oppfatningen «alle som ikke avviker for mye fra normalen». På grunn av denne ambisiøse målsettingen for inkludering i forhold til dagens praksis, betegnes også inkludering som en kontinuerlig utviklingsprosess, hvor målet er økt deltakelse og mindre ekskludering i skolens felles kultur og aktivitetsfellesskap for hver enkelt elev.

Ifølge Haug (2014) var det jo nettopp en slik forståelse av at alle elever skulle kunne inkluderes som sto sentralt også ved den tidlige inkluderingsbevegelsen i USA, for å gi bedre muligheter for de som ikke passet inn i skolen til å kunne inkluderes i klassen og undervises i vanlig klasse som et alternativ til spesialundervisning. I Norden i dag er forventninger og krav om inkludering i skolen forankret i styringsdokumenter, som bygger på internasjonale avtaler som Salamanca-erklæringen, menneskerettserklæringen, FNs barnekonvensjon og FNs konvensjon om funksjonshemmedes rettigheter (Haug, 2014).

Salamanca-erklæringen er svært sentral for fremveksten av inkludering og forpliktet landene som skrev under å følge inkluderingsstrategi for å skape god utdanning for alle (Salamanca-erklæringen, referert i Haug 2014). Denne tok ifølge Haug (2014) ikke bare utgangspunkt i de som vanligvis fikk spesialundervisning i den betydning vi bruker det her til lands, men med en bredere forståelse hvor inkludering i en vid forstand favnet ulike marginaliserte grupper elever, også med en betydning utover skole og undervisning. Den sier at alle barn har unike evner, interesser og læringsbehov, og at utdanningen derfor må ta hensyn til mangfoldet blant elevene (Haug, 2014). Standal (2015), nevner imidlertid at en utfordring med erklæringen er at den tar utgangspunkt i spesialpedagogikken, noe som kan skape et inntrykk av at inkludering kun gjelder de elevene med spesialpedagogiske behov. Han poengterer at inkluderingstanken gjelder alle elever, som av ulike grunner havner utenfor og utsettes for ekskludering. Inkludering har et mye sterkere krav enn integrering og elevene

skal ikke lenger passe inn i skolen og undervisningen, men skolen og undervisningen må endres og tilpasses slik at det blir tatt hensyn til alle elevene. Det er absolutt ikke nok at elevene er fysisk og organisatorisk plassert riktig (integrering), men alle må gis muligheter til å delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt (Standal, 2015).

At inkludering er så sterkt forankret i styringsdokumenter og internasjonale avtaler nevnt ovenfor er viktig å ta med seg når jeg i praksis skal undersøke elevenes opplevelse av inkludering i kroppsøving. Men på tross av at Salamanca- erklæringen, ifølge Haug (2014) var rettet mot inkludering av mangfoldet som er alle ulike barn, så vil jeg, med støtte i Standal (2015) hevde at den kan ha skapt et inntrykk av inkludering som et tiltak som følge av spesialpedagogiske behov. Noe den tidligere forskningen jeg har funnet og presentert innenfor fagfeltet inkludering i kroppsøving i praksis også bekrefter, da det i store trekk handler om inkludering av funksjonshemmede. Inkludering handler ifølge Standal (2015) om alle elever og elevgrupper, og er derfor aktuelt i min undersøkelse av inkludering i kroppsøving for alle elever og elevmangfoldet hvor tilpasset opplæring er sentralt.

2.2 Inkluderingsbegrepet dekonstruert

De nye inkluderende prinsippene er ment å ta hensyn til alle elever, og sikre at alle skal få delta, medbestemme, få utbytte og være i fellesskapet. I tillegg skal elevene møtes på en ny måte hvor skolen og undervisningen skal tilpasses elevene utfra mangler utenfor individet som begrensende faktorer, i stedet for enkeltindividets forutsetninger som direkte utslagsgivende. En slik relasjonell forståelse tar utgangspunkt i samspillet mellom eleven og omgivelsene som begrensende, og tilpasset undervisning etter elevens forutsetninger blir en hovedsak for inkluderende undervisning av alle elever (Haug, 2014).

En slik relasjonell forståelse av inkludering åpner opp for elevenes ulikheter som muligheter, heller enn begrensninger, noe som virkelig åpner for at *alle* kan delta på tross av alle ulike forutsetninger. Med et slikt syn er det ingenting ved elevens forutsetninger som begrenser inkluderingsmulighetene. Alle kan delta og oppleve inkludering i tråd med prinsipper, mål og prosesser.

Ifølge Haug (2014) finnes det i dag ingen universielt akseptert definisjon på inkludering, noe som nok er en viktig forklaring på at inkludering i praksis varierer mye. Noe av det mest utfordrende med begrepet er kompleksiteten, med en rekke betydninger på ulike nivåer og områder. Som nevnt tidligere er det også en sterk relasjon mellom inkludering og

spesialundervisning, og man kan diskutere i hvilken grad dette er motsetninger eller to sider av samme sak (Solli, 2010). Men hovedsaken er at alle elever skal få den hjelp de trenger for å oppnå læring og utvikling i en inkluderende skole, noe som kan realiseres på mange ulike måter. Fordi det mangfoldige inkluderingsbegrepet kan deles i mange ulike nivåer og områder har Peder Haug dekonstruert begrepet og funnet frem til de ulike forståelselementer som gir begrepet et mer bestemt innhold, noe som også kan gjøre det enklere å se sammenhenger og helhet. Dette konkretiserer han i følgende tabell:

	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

(Haug, 2014 s. 12)

På den vertikale akse finnes tre ulike nivåer i forvaltningen fra den statlige styringen til klasserommet i praksis. Statlige styringssignaler fra styringsdokumenter som forventes å følges opp gjennom hele iverksettungskjeden ned til klasserommet og læreren. Men i den praktiske verden er det slett ikke sikkert at det alltid er samsvar mellom de ulike nivåene, da det også er enklere å ha intensjoner om inkludering enn å gjennomføre det i praksis.

På den horisontale akse finner vi forståelselementene for innholdet i begrepet, noe jeg skal utdype nærmere da disse brukes som utgangspunkt for forskningsspørsmålene mine. Disse elementene er en tydelig oppdeling av inkludering med tanke på utfordringene i praksis, og blant annet derfor er de hensiktsmessig å bruke i undersøkelsen min både i den teoretiske forståelsen, under innsamlingen av data og til analysen med tanke på problemstillingen min.

Å analysere om inkludering følges opp i praksis med tanke på alle dimensjonene nevnt ovenfor krever en svært omfattende analyse, derfor har jeg altså valgt å konsentrere meg om

de fire horisontale forståelselementene som altså skjer på det nederste nivået i modellen. Det vil altså si hvordan den praktiske hverdagen oppleves for elevene i kroppsøvingstimen.

Men jeg vil som nevnt ovenfor også komme inn på det øverste nivåets betydning, da dette også er en del av bakgrunnen og teorigrunnlaget for min undersøkelse om inkludering i kroppsøvingfaget. Og da den søker å belyse om elevene opplever inkludering realisert i praksis, eller om det er et gap mellom praksis (nederste nivå) og overordnede føringer som legges for inkludering i skolen og for kroppsøvingfaget spesielt (øverste nivå), eksempelvis læreplanen i kroppsøving (2015), utdanningsdirektoratet (2006), utdanningsdirektoratet (2007), (Opplæringsloven, referert i Haug 2014), og som også bygger på internasjonale avtaler ifølge Haug (2014). Forskning som tyder på et slikt gap er blant annet Svendby (2013) sin doktorgradsavhandling som nevnt tidligere.

De fire nevnte horisontale elementene innenfor inkludering har fremkommet gjennom analyser av ulike definisjoner og av politiske intensjonsformuleringer. De konkretiseres av Haug (2014) som fire forskjellige utfordringer:

1. Å sikre *fellesskapet*. Alle elever skal kunne bli medlemmer av en vanlig gruppe eller klasse, og få være med å delta i det sosiale livet der sammen alle andre. Alle har rett til en opplæring i tilhørighet i fellesskapet (Opplæringsloven, referert i Haug 2014), og de fleste får dette i fellesskapet i klassen. Eksempler på segregering fra fellesskapet, er de elevene som eventuelt tas ut fra klassen, for eksempel til spesialundervisning. Fellesskapet forstås dermed som organisatorisk plassering i et mangfold i klassen, men også som en opplevelse av fellesskap, tilhørighet og samhörighet.
2. Å sikre *deltagelse*. Ha mulighet til engasjement i meningsfylt aktivitet. Ta aktivt del i opplæringen i fellesskapet med elevene i klassen. Dette forutsetter at man er i stand til å gi bidrag til beste for fellesskapet, og er i stand til og får lov å nyte av det samme fellesskapet. Tilpasset opplæring utfra individuelle forutsetninger er virkemiddel for inkludering. Samtidig er deltakelse en forutsetning for læring, og derfor stilles det krav til kvaliteten på opplæringen i klasserommene. Elevenes trivsel, læring, variasjon i undervisningen og lærer- elev kontakten er derfor sentralt (Haug 2012b, referert i Haug 2014). Lærerne, rammene og arbeidsformene er også viktige faktorer. Arbeidsformer og måten de utføres som gir muligheter til deltakelse. Hva som fungerer godt er avhengig av mange faktorer ved elevene, lærere, relasjoner osv. Når

undervisningen utføres i samsvar med aksepterte prinsipper for kvalitet i opplæringen blir det gode og inkluderende resultater (Haug, 2010). Spesielt handler disse prinsippene om etablering av gode og fruktbare læringsmiljø. Alternativet til å være deltager er å være tilskuer.

3. Å sikre *medvirkning*. Medvirkning er viktig som del av opplæringen for å skape en inkluderende skole for alle. Alle stemmer skal bli hørt, elevene skal ha mulighet til å bli informert, få uttale seg og påvirke det som gjelder dem selv i opplæringen. Dette gjelder i stor grad også i relasjonen mellom elever og lærere. Resultater fra elevundersøkelsen forteller blant annet at nærmere halvparten av elevene mener de ikke har innvirkning på arbeidsplanene (Utdanningsdirektoratet, referert i Haug 2014). Et dilemma når det gjelder medvirkning er i hvor stor grad elevene kan forvente at akkurat deres meninger tas hensyn til fremfor andres. Medbestemmelse handler i første rekke om at synspunktene kan komme frem og bli vurdert på linje med alle de andres. En viktig utfordring er å balansere hensynet til den enkelte med hensynet til fellesskapet.
4. Å sikre *utbytte*. Alle elever har rett til opplæring som er til gagn for dem sosialt og faglig. Utbytte handler om resultater, det man får ut av å være i fellesskapet, være deltager, og få mulighet til medbestemmelse. Det vanligste målet er faglige resultater i enkeltfag, men skolen har i dag en langt videre målsetting. Det handler blant annet om mestring, skaperglede, engasjement, utforskertrang, tillit, respekt, danning, lærelyst, kreativitet, kritisk tenkning, handle etisk, være miljøbevisst. Dette er noe som fremkommer i den daglige praksis, men som er vanskeligere å evaluere. NOU (2009) konkluderer med at en tredel til en firedel av elevene har et mangelfullt utbytte av undervisningen, noe som kan tyde på at mange strever.
Det sentrale for å få godt utbytte er hvordan det arbeides detaljert med arbeidsformene. Dale & Wærness (referert i Haug 2014), presenterer differensiert opplæring ved syv kategorier, noe som viser hva som skal til for å realisere en inkluderende skole med tilpasset opplæring: å kjenne elevene, å bevisstgjøre elevene, arbeidsoppgavene, skoledagen, læringsrommene, arbeidsmetodene og vurdering.

2.3 Tilpasset opplæring

Nettopp dekonstruksjonen av inkluderingsbegrepet konkretisert ovenfor kan vise til at inkludering på mange områder helt eller delvis også kan erstatte begrepet tilpasset opplæring. Bachmann & Haug (2006) beskriver det som tilnærmet fullstendig samsvar når forståelsen av tilpasset opplæring er vid. Det problematiske med de fire områdene er at de vil kunne stå i motsetning til hverandre, og at mekanismer som tjener det ene, kan være til hinder for et annet. Det viser at både inkludering og tilpasset opplæring i praksis er både sammensatt og vanskelig, og må stå som helhetlige tilnærminger- ikke som enkle metoder i det pedagogiske arbeidet i skolen.

De fire elementene presenteres på noe ulik måte i Haug (2014) og Bachmann & Haug (2006), blant annet som *utfordringer* som skal *sikres* i Haug (2014) og som *arbeidsoppgaver* som skal *økes* i Bachmann & Haug (2006). Jeg støtter meg i hovedsak til de nyeste definisjonene i ifølge Haug, 2014 som er beskrevet i tidligere, men meningsinnholdet er stort sett det samme men skrevet på ulike tidspunkt.

I likhet med en inkluderende målsetting er også målet med tilpasset opplæring ifølge Bachmann & Haug (2006), at så mange som mulig av elevene skal oppleve høy kvalitet på alle de fire områdene og at det har relevans for alle elevene og hele skolen, ikke kun innenfor spesialundervisningen. Dermed gjelder dette all undervisning, også innenfor kroppsøvfaget.

Sammen med inkludering er tilpasset opplæring et viktig bærende prinsipp i skolen, som skal sikre at alle elever er likeverdige deltakere og kan få utbytte av opplæringen, noe som er uttrykt i både læreplaner, stortingsmeldinger og lovverk. Utdanningsdirektoratet, 2006 beskriver tilpasset opplæring som et overordnet begrep i fellesskolen, og det er også et lovfestet prinsipp i opplæringslovens paragraf 1-3. Loven er tydelig på at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Alle elever skal også kunne bidra til fellesskapet og oppleve glede og mestring over å nå sine mål.

Noen nevner imidlertid at tilpasset opplæring kan være enkelt å definere, men vanskeligere å forstå og praktisere. (Haug & Bachmann, referert i Standal, 2015). Standal (2015) viser også til begrepets fleksibilitet som kan medføre at det fylles med ulikt innhold etter de ulike politiske retninger og ideologier. Et eksempel på dette er forholdet mellom individet og fellesskapet i skolen, der man må balansere hensynet til enkelteleven opp mot hensynet til

fellesskapet. Om tilretteleggingen gjennomføres mot enkeltindividet vil det kunne være til hinder for fellesskapet, og motsatt (Standal, 2015).

Med tanke på min problemstilling angående kroppsøvingfaget er det interessant å se hvilke konsekvenser dette kan gi for inkludering i praksis. Svendby (2013) identifiserte i sin doktorstudie nettopp et gap mellom de politiske intensjonene med tilpasset opplæring(inkludering) og funksjonshemmede elevers erfaring i kroppsøving. Undersøkelsen viste også at måten faget ble praktisert på var med på å gjøre faget mindre inkluderende, og at arbeidet med tilrettelegging var rettet mot individet fremfor fellesskapet. Ifølge Standal (2015) illustrerer dette at på grunn av måten faget praktiseres på faller noen utenfor, i tillegg til å praktisere en smal forståelse av tilpassa opplæring der de funksjonshemmede har et problem som det må tilrettelegges tiltak for.

I motsetning beskrives en bred forståelse av tilpasset opplæring hvor tiltakene kan være til nytte for alle i fellesskapet (Haug & Bachmann, referert i Standal, 2015), noe som kan bidra til et mer inkluderende kroppsøvingfag for flere ifølge Standal (2015).

3.0 Inkludering i kroppsøvningsfaget

Innenfor en slik bred forståelse av tilpasset opplæring eller nærmere bestemt inkludering i kroppsøving som beskrevet ovenfor kan altså inkludering i kroppsøving for alle realiseres i praksis. I dette kapittelet vil inkluderingsbegrepets dekonstruerte elementer gjøres gjeldende for kroppsøvningsfaget, ved å overføre, konkretisere og forklare dette med tanke på relevans for kroppsøvningsfaget i praksis.

Standal (2015) refererer angående forståelse av inkludering som nevnt også til de samme fire utfordringene en inkluderende skole bør jobbe med for å øke inkludering i tråd med Haug (2004); øke deltakelse, øke fellesskap, øke demokratisering og øke læringsutbytte. Elevene skal ikke bare være der, men alle skal gjennom deltakelse bidra til fellesskapet. Flere stemmer og synspunkt skal komme til orde i klassen og elevene skal få større læringsutbytte.

Inkludering er også ifølge Standal (2015) kjennetegnet av god undervisning som tar hensyn til alle elever. I utfordringene Standal refererer til brukes to 2 begreper ulikt; demokratisering for medvirkning og læringsutbytte for utbytte. Innholdet er imidlertid i hovedsak det samme som er beskrevet ovenfor, men i en nyere utgave hvor også hovedfokus er å *sikre* heller enn å *øke* de fire utfordringene for inkludering i praksis (Haug, 2014).

Nedenfor konkretiseres det hvordan jeg anser de fire elementene, eller utfordringene som Haug (2014) kaller dem, vil kunne gjelde kroppsøvningsfaget i praksis for alle elevene med bakgrunn i tidligere dekonstruksjon av Haug (2015). Når jeg skulle overføre disse utfordringene til å gjelde min undersøkelse om inkludering i kroppsøvningsfaget i praksis, så jeg også behov av å konkretisere, finne og formulere indikatorer som kunne brukes som mål på elementene. Derfor støtter jeg meg også til inkludering i kroppsøving ifølge Standal (2015), og til Booth & Ainscow (2001) og Nes, Strømstad og Skogen (2004), som definerer indikatorer og spørsmål i utarbeidelsen av en indeks for inkludering. Samtidig vil jeg også bruke min egen kompetanse og erfaring. Mange av indikatorene jeg tar utgangspunkt i når jeg skal søke svar på min problemstilling og forskningsspørsmål fremkommer som sentrale i flere av disse kildene, og danner derfor et godt grunnlag for analysen min senere.

3.1 De fire utfordringene anvendt for kroppøvningsfaget

Fellesskap i kroppsøving handler i hovedsak om at alle elever gis mulighet til å være sammen med de andre elevene i klassen i kroppsøvingstimene, og ha tilhørighet og få være med å delta i aktivitet sammen (samarbeid). Inndeling i grupper etter for eksempel kjønn, nivådeling etter ferdigheter/evner eller lignende kan ha betydning for dette. Tas elever ut av den ordinære undervisningssituasjonen med eget opplegg eller spesialundervisning tas de vekk fra fellesskapet. Viktige indikatorer for mulighet til deltakelse i fellesskapet og tilhørighet kan ifølge Nes et al, (2004) også være om elevene føler seg velkommen, om de trives og verdsettes. Det samme gjelder relasjonene til andre elever og lærer, samt eventuell mobbing.

Deltagelse i kroppsøving. For elementet deltagelse i kroppsøving konsentrerer jeg forståelsesgrunnlaget basert på tidligere forklaring om deltagelse som en utfordring i skolen definert av Haug (2014). Med bakgrunn i dette fremtrer mange viktige indikatorer på gode muligheter til deltakelse for alle i timene; trivsel, meningsfullt, aktiv deltagelse(innsats), variasjon, metode/arbeidsform, bidrag, nytte, hjelpe, tilpasset opplæring/tilrettelegging, forståelse, undervisningskvalitet, læring og lærerens betydning.

Ifølge Standal (2015) er det også spesielt viktig at det i kroppsøving må være rom for forståelse og verdsetting av forskjellighet, for at alle elevene i praksis skal ha mulighet til deltagelse.

Medvirkning i kroppsøving fremtrer ifølge Haug (2014) når alle elevene får uttale seg, blir hørt, får mulighet til informasjon, og påvirke opplæringen- spesielt i relasjon til lærerne. Å sikre medvirkning i kroppsøving vil dermed kunne oppnås ved at elevene får god informasjon på forhånd og mulighet til å diskutere og påvirke opplæringen i møte med læreren både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning. I tråd med min egen erfaring fra kroppsøvningsundervisning handler elevenes mulighet til å påvirke egen opplæring også om å bestemme noe selv, som kan være å ta egne valg. Medbestemmelse handler imidlertid ifølge Haug (2014) først og fremst om at elevens synspunkter får komme frem og vurderes på linje med andres, og at lærers utfordring med å balansere hensynet til den enkelte i forhold til fellesskapet står sentralt. Derfor er det også en vanskelig vurdering i hvor stor grad elevens mening kan tas hensyn til fremfor andre elevens meninger og med hensyn til fellesskapet. Booth & Ainscow (2001) trekker også frem elevenes betydning som ressurser i undervisningen som viktig indikator. En slik måte å medvirke på og dermed mulighet til å

påvirke undervisningen er også noe jeg har erfart fra min praksis. Eksempler på dette kan være at elevene underviser og hjelper hverandre.

Utbytte i kroppsøving handler ifølge Standal, 2015 om at det ikke er nok å inkludere elever til å delta, men at stadig flere elever får et større læringsutbytte. I tråd med Haug, 2014 er dette resultatet man får ut av å være i felleskapet, delta og medvirke i praksis både sosialt og faglig. Flest mulig elever skal få mulighet å lære etter det som formålet med faget, læreplanen, og utvikling og læring i tråd med fagets verdier. Skolen og fagets målsetting innehar blant annet også en rekke områder innenfor læring og utvikling; eksempelvis mestring, skaperglede, tillit, respekt, engasjement, kreativitet, danning, verdier, etikk osv.

Jeg vil også trekke frem elevenes læring etter fagets målsettinger som den viktigste indikator på godt utbytte. I og med kroppsøvingsfagets egenart som er beskrevet nedenfor vil jeg også fremheve betydningen av mestring og positive opplevelser med kroppen i bevegelse, begrunnet i måten Whitehead (2010) beskriver dette på.

3.2 Kroppsøvingsfagets egenart- potensial eller barriere for inkludering?

Kroppsøvingsfaget har en helt spesiell egenart i skolen, noe som er viktig å presisere når jeg skal undersøke inkludering i kroppsøvingsfaget. Som nevnt er dette også en av de bakenforliggende faktorene som er interessant angående min interesse for inkludering i faget.

Aktiviteten skjer i åpne rom hvor elevene sine kropper og ferdigheter blir vist frem for andre i et fellesskap, noe som også kan gjøre at forskjellighet fremtrer tydeligere. Inkludering i kroppsøving handler derfor i hovedsak om å legge til rette for forskjellighet uten at elever eller grupper utpekes som problematiske. Måten man praktiserer aktiviteter på har større betydning enn hvilke aktiviteter som brukes, mer fleksibilitet og videre rammer vil kunne skape større rom for inkludering så flere føler seg hjemme i faget. Idrettslogikkens natur som skaper vinnere, tapere, gode og dårlige elever kan gjøre faget mindre inkluderende, og derfor trengs det også nye og alternative tenkemåter for å gjøre undervisningen mer inkluderende. (Standal, 2015). Min egen erfaring kan imidlertid tilsa at det allerede eksisterer en slik måte å tenke om, forstå og praktisere kroppsøvingsfaget på. Ikke minst med bakgrunn i fagets natur hvor fellesskap og samarbeid står sentralt, og som det også fremkommer ved overordnede

verdier, formål og læreplan for faget. Dette er faktorer som bygger opp om inkludering i skolen, og hvor kroppsøvingfaget står sentralt, noe nyere forskning også støtter opp om.

Kroppsøvingfaget er i stor grad en sosial arena som kan fremme samhandling, og det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet vektlegges også i læreplanen. Det er dermed et stort potensial for å stimulere til inkludering i faget, noe som også kommer frem av Rugseth (2015). De senere årene har det også vært økt fokus i faget å legge vekt på samarbeid, personlig utvikling og alternative bevegelsesaktiviteter, noe som er mindre normativt og mer inkluderende, spesielt for funksjonshemmede elever. Flere norske studier utdyper dette (Østern; Bjorbækmo; Bjorbækmo & Engelsrud, referert i Rugseth 2015). Dette innebærer en anerkjennelse av egne personlige kropper og bevegelsesmåter uavhengig av forutsetninger og sammenligning, noe som åpner for et mangfoldig potensial for kroppsøving for alle (Standal, 2015)!

Flere undersøkelser angående inkludering i kroppsøving påpeker som nevnt også en avstand mellom disse gode intensjonene og mulighetene for inkludering, og det som er etablert praksis i kroppsøvingfaget (Barton; Fitzgerald og Kirk; referert i Rugseth 2015) og (Svendby, 2013). Det faglige innholdet påpekes også å utfordre inkluderingsprosessene på andre måter enn øvrige fag, noe som kan påvirke prosessene både positivt og negativt, avhengig av flere omstendigheter. For eksempel vil kroppslige forutsetninger kunne skape barrierer, mens andre læreforutsetninger som kan være begrensende i mange fag, ikke er det i kroppsøving.

Mye av forskningen som er gjort på inkludering i kroppsøving omhandler som sagt hvordan funksjonshemmede elever blir inkludert i faget. Lite av denne forskningen tar imidlertid utgangspunkt i hvordan elevene selv erfarer situasjonen i faget. Svendby (2013) spurte funksjonshemmede elever om dette, og fant ut at de ofte faller utenfor fordi de ikke passer inn i den måten faget er organisert på. Det uttrykkes også bekymring for at faget gjennom å fremme bestemte verdier og idealer risikerer å støte fra seg elever som ikke oppfyller «normen» (Smith og Thomas, referert i Rugseth 2015). ”Normen” handler om hvordan kropper skal se ut, hvordan bevegelser skal utføres og at bestemte aktiviteter tilhører faget. Særlig er dette fremtredende når det legges stor vekt på idrettsferdigheter-prestasjoner-testing-måling.

Skal inkludering realiseres i praksis for alle disse forskjellige elevene gjennom deltagelse, fellesskap, medvirkning og utbytte har læreren en særdeles viktig oppgave, spesielt med tanke

på å tilrettelegge undervisningen slik at alle de forskjellige elevene kan tas hensyn til og inkludering kan sikres.

3.3 Elevenes forskjellighet i kroppsøving- rom for inkludering av alle?

En av hovedutfordringene i kroppsøving med tanke på inkludering er å balansere hensynet til de forskjellige elevene og hensynet til fellesskapet- for at inkludering er en realitet. En utfordring som i hovedsak ansvarliggjør læreren. Inkludering i kroppsøving blir da kjennetegnet av god undervisning for fellesskapet som klarer å ta hensyn til alle elevene, i motsetning til et tiltak som rettes mot elever med spesielle kjennetegn. (Standal, 2015).

Med et slikt fokus og forståelse kan man også trekke paralleller til en nyere relasjonell forståelse av inkluderende prinsipper som ifølge Haug (2014) peker på mangler utenfor individet som begrensende faktorer for inkludering. En forståelse som ivaretar elevenes forutsetninger som en ressurs til nytte for undervisning til det beste for fellesskapet (alle elevene) vil også sette et større fokus på å se på elevenes ulikheter som muligheter- og gi flere elever (helst alle) like store muligheter- dermed også til deltagelse og inkludering.

Utdanningsdirektoratet (2006) beskriver det som spesielt viktig at læreren må respektere, akseptere, være interessert i å verdsette alle elever uavhengig av evner og forutsetninger. Kroppsøvingslæreren må også ifølge Standal (2015) anerkjenne forskjellighet, noe som for eksempel kan vise seg gjennom ulike forskjellsskapende dimensjoner. Han fremstiller der fire forskjellsskapende dimensjoner med spesiell risiko for å virke ekskluderende i kroppsøving; *kjønn, etnisitet, overvekt og funksjonshemming*. Forskning tyder på at befinner elever seg innenfor en eller flere av disse kategoriene kan det ha betydning for opplevd inkludering i kroppsøvingsfaget (Standal, 2015).

Forskjellene mellom elevene blir som sagt ekstra lett synlige i kroppsøving, da elevene er i bevegelse og aktivt samhandler med hverandre, med handlinger som er synlige for andre. Det er også vanlig med kroppslig samarbeid i aktiviteten, og kroppskontakt hvor man må stole på andre er også vanlig. Bevegelsesoppgaver gir også elevene direkte opplevelser av å lykkes eller mislykkes, og de opplever inkludering eller ikke med kroppen. Den kroppslige synligheten og nærheten til hverandre i samarbeidsaktiviteter kan være en spesiell mulighet til inkluderende læring, for eksempel som treningsområde for sosiale relasjoner. Forskjellighet og mangfold danner utgangspunkt for inkluderende læring, og læreren har en avgjørende nøkkelrolle for mulighetene. (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

3.4 Physical literacy

Når jeg har belyst kroppsøvingfagets egenart som sentralt hva inkludering i kroppsøving angår vil jeg også støtte meg til betydningen mestring og positive opplevelser med kroppen i bevegelse kan ha for elevenes opplevelse i kroppsøvingstimene. Kroppsøvingfagets formål viste meg igjen veien- denne gangen til hvordan Whitehead (2010) beskriver «physical literacy», som en tilstand alle elever skal ha muligheten til å oppnå utfra en nyere kroppsforståelse med tanke på fysisk aktivitet og i tråd med kroppsøvingfagets målsetting.

Utdanningsdirektoratet (2015) skriver i formålet med kroppsøvingfaget blant annet at elevene skal utvikle selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring utfra egne forutsetninger. Derav ses behovet for en kroppsforståelse som vektlegger opplevelse og erfaring fremfor prestasjon og fysikk.

Tidligere har det vært en utbredt dualistisk kroppsforståelse i vår vestlige verden, med en forståelse av kroppen som et objekt, og det har ofte vært referert til kroppens prestasjonsevne eller fysiske form. Men den senere tid har mange også rettet oppmerksomheten mot den levde kroppen i møte med kroppsøving og fysisk aktivitet. (Engelsrud, 2010).

Whitehead (2010) har ut i fra et monistisk kroppssyn utviklet et nytt perspektiv; «physical literacy» som tar utgangspunkt i den levde kroppen. Hun er opptatt av at alle mennesker skal få *utvikle positive opplevelser med kroppen i bevegelse*, på tvers av ulike forutsetninger, evner og erfaring. Physical literacy beskrives som en tilstand alle mennesker kan oppnå ved erfaring med gode opplevelser fra fysisk aktivitet, fordi aktiviteten tilpasses etter den enkeltes forutsetninger. Disse menneskene vil grunnet denne tilstand også få en positiv holdning til egen kropp, tro på egne evner/ferdigheter og være klar over helsemessige gevinster.

Grunnleggende er det også at de har et ønske om å delta i ulike aktiviteter, er motivert og har en indre «drive». Utgangspunktet for deltakelse må være den enkeltes evner og talent, og hvert menneske må plasseres i sentrum og gis mulighet til å få positive erfaringer med kroppen i bevegelse (Whitehead, 2010). Ulike aktiviteter må tilpasses og tilrettelegges så alle oppmuntres til deltakelse, og det er viktigere å gi grunnlag for gode holdninger til å være i aktivitet enn å lære nye ferdigheter/teknikker. Det er også sentralt at utrustes man med gode holdninger til aktivitet tidlig, tas de med videre i livet.

Det er også verdt å legge merke til at i dette perspektivet Whitehead (2010) beskriver finner man i tillegg til samsvar med kroppsøvingfagets formål, også klare likhetstrekk mot

inkludering i kroppsøving slik jeg har beskrevet dette tidligere. Her er blant annet deltagelse for alle etter tilpasset opplæring utfra individuelle forutsetninger viktig.

4.0 Metode

I det følgende vil jeg gjøre rede for de metodiske aspektene ved denne studien. Først presenterer jeg valg av metode i tråd med vitenskapsteoretisk utgangspunkt, før jeg gjør rede for forskningsdesign, fremgangsmåte og analyseprosessen. I neste kapittel reflekterer videre angående validitet, reliabilitet og etiske overveielser.

Jeg åpner med å ta et blikk på problemstillingen for dette prosjektet:

Hvordan kan inkludering i kroppsøvningsfaget oppleves av elever på 10 trinn sett i lys av hvordan Peder Haug dekonstruerer inkluderingsbegrepet?

Når jeg skulle undersøke og finne svar på denne problemstillingen måtte jeg først gjøre noen overveielser angående metodevalg. Dette er et tema man kunne undersøkt både ved bruk av en kvantitativ eller en kvalitativ metode. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å gjøre en større spørreundersøkelse for å finne svar på i hvilken grad det eksisterer inkludering innen kroppsøvningsfaget, etter elevenes egne vurderinger. Men da omfanget av denne studien uansett ikke ville blitt stor nok til å kunne gi et representativt svar på dette, valgte jeg i stedet å gjøre en kvalitativ undersøkelse opp mot et lite utvalg elever. Dermed ville det også bli større muligheter for å få frem hvordan elevene selv opplever inkludering på en grundigere, mer personlig måte og ha mulighet til å komme frem til temaer og funn som kanskje også kunne bidra med kunnskap innenfor inkludering i kroppsøving som forskningsfelt. Det at jeg også løfter frem elevenes opplevelsesaspekt som spesielt sentralt hva elevenes inkludering i kroppsøving angår, kan etter min forståelse bidra til å styrke det kvalitative perspektivet. Nedenfor gjør jeg rede for hvilken vitenskapsteoretisk bakgrunn som ligger til grunn for mitt prosjekt, spesielt med tanke på belysning av problemstillingen.

4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Med bakgrunn i det aktuelle forskningsfeltet vil jeg nevne to viktige vitenskapsteoretiske retninger som kan legges til grunn for mye av forskningen som er gjort innenfor dette feltet; positivismen (1) og hermeneutikken- i relasjon til fenomenologisk tradisjon (2). Dette er to meget ulike retninger som på hver sin måte har hatt ulike og viktige bidrag innenfor dette feltet gjennom historien (NIFU, 2013). Posivismen som en viktig bakgrunn for utvikling av den kvantitative forskningen og hermeneutikken som utgangspunkt for kvalitativ forskning. I tråd med det jeg tidligere har presentert som tidligere forskning innenfor fagfeltet inkludering-

og inkludering i kroppssøving kommer det også tydelig frem at mesteparten av forskningen bygger på retning 2, som både bygger på læren om fortolkning av meningsfylte fenomener, og om menneskelig erfaring fra dagliglivet.

Da mitt prosjekt også tar utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode og en hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon, velger jeg videre å gå nærmere inn på denne retningen, ved å beskrive og knytte denne til mitt prosjekt.

Hermeneutikk og fenomenologi- bruk av kvalitativ metode

Gilje & Grimen (2003) beskriver hermeneutikken som læren om fortolkning av meningsfylte fenomener. Disse meningsfylte fenomenene som kan være tekst eller symboler vil fremstå som meningsfulle for noen i en viss sammenheng. Ifølge Gilje og Grimen (2003) kan fortolkningsprosessen for et slikt fenomen for eksempel være å uttrykke noe på en enkel måte slik at det skaper mening. I denne sammenheng er den hermeneutiske sirkel et viktig begrep som beskriver det som skjer når vi fortolker for eksempel en tekst og danner mening om denne. Tolkningsprosessen skjer vekselvis ved sirkulasjon mellom deler- helhet, mellom tekst-sammenheng, og mellom tekst-forforståelse. Forforståelse definerer alt vi har med oss av forståelse inn i fortolkningsprosessen og som dermed vil forme vår måte å forstå fenomenet på. Meningsfylte fenomener lar seg fortolke på mange måter og for å kunne definere om fortolkningene er gode nevnes to kriterier. Holistiske kriteriet er samsvaret mellom fortolkning av deler og helhet, mens aktørkriteriet er samsvaret mellom fortolkningen og aktørens hensikt. Oppfylles samsvar her hjelper det oss på vei mot gode fortolkninger. (Gilje & Grimen, 2003).

Hermeneutiske tradisjon vektlegger kritisk tolkning og forståelse av observerbare fenomener og fortellinger. Spesielt vies forutsetningene som ligger til grunn for tolkningen stor oppmerksomhet. Nær opptil denne finnes også den fenomenologiske tradisjonen, som konsentrerer seg om å beskrive og analysere dagliglivets former, men som knapt er noen enhetlig tradisjon og som bygger på at forståelsen av dagliglivets ytringsformer endres etter hvilken sammenheng man befinner seg i. Disse tradisjonene ligger til grunn for mange av dagens kvalitative forskningsmetoder. (NOU 1998: 21)

Kvalitative metoder bygger som sagt ofte på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). De omfattes av ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale, spesielt fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst. Hovedmålet med denne forskningen er å utforske hvilke mening ulike sosiale fenomener inneholder, spesielt med tanke på hvordan den involverte selv opplever dette. Disse metodene kan brukes til systematisering og kunnskap om menneskelige uttrykksformer som skrift, tale og atferd. Meningsdimensjonen som disse uttrykksformene besitter krever en grundig fortolkningsprosess i utviklingen til vitenskapelig kunnskap. (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2010).

I den spesialpedagogiske forskningen er det lange tradisjoner for å bruke kvalitative forskningsmetoder i et individuelt perspektiv (NIFU, 2013). Det har også ofte vært ønskelig med tanke på de funksjonshemmede- å kunne se og forstå hvilke vansker og utfordringer de står i, for dermed å få kunnskap om på hvilken måte det er mulig å legge til rette for å hjelpe disse menneskene til utvikling og læring i den grad det er mulig. Med et hermeneutisk fenomenologisk utgangspunkt for dette ønsker man å lære ut fra hvordan de funksjonshemmedes opplevelser er i egen livsverden, og på bakgrunn av dette danne en riktig forståelse og mening for å kunne hjelpe. En viktig arena for dette er i skole og undervisning.

Selv om mitt prosjekt ikke søker å finne ut av funksjonshemmedes opplevelser spesielt, vil jeg tro det kan være like nyttig å finne ut av hvilke utfordringer som gjelder alle elever innenfor dette samme perspektivet og på den samme arena. Det kan således tenkes å gi et bidrag i både den pedagogiske og spesialpedagogiske retninger når det gjelder inkludering i kroppsøvningsfaget.

Nettopp med bakgrunn i at jeg i dette prosjektet søker å få kunnskap om elevenes egne opplevelser av inkludering i kroppsøving anser jeg det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en hermeneutisk- fenomenologisk tradisjon som beskrevet ovenfor. Dette i motsetning til et kvantitativ, positivistisk fokus som bygger på objektive fakta og avstand til studieobjektet. Kleven (2011) understreker hvordan ulike design og forskningsmetoder på hver sin måte kan bidra til å belyse akkurat det man søker kunnskap om, og dermed blir valget av riktig metode i forhold til målet med forskningen av stor betydning. Kvale & Brinkmann (2009) peker på fenomenologiens betydning for kvalitativ forskning:

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive

verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». (Kvale & Brinkmann, 2009, s 45)

Ved å ta utgangspunkt i fenomenologi viser jeg derfor interesse for å få frem virkeligheten slik elevene selv opplever den, og dermed finne frem til deres egen forståelse og mening om inkludering fra kroppsøvingstimene i praksis. I min studie handler det jo først og fremst om å forstå elevenes egne opplevelser angående inkludering i kroppsøvingstimene, og finne frem til hvordan de selv oppfatter og beskriver dette. Målet er altså å finne ut av hvilken mening som ligger i elevenes erfaringer.

I den påfølgende forskningsprosessen vil man ifølge hermeneutikken som er beskrevet ovenfor også måtte ta stilling til både sin egen og elevenes fortolkning og forforståelse, da virkeligheten alltid er avhengig av den som ser. Noe som gjøres gjeldende både i utformingen av undersøkelsen, underveis og i analyseprosessen. Til slutning etter fortolkningsprosessen kan jeg da komme frem til enhetlige svar. Det er derfor spesielt viktig i min rolle som forsker at jeg er bevist på og klargjør min forforståelse og betydning denne kan ha gjennom forskningsprosessen.

4.2 Forskningsdesign

Valg av semistrukturert intervju

Jeg opplever at den hermeneutisk-fenomenologisk inspirerte bakgrunnen som er beskrevet ovenfor har hatt stor betydning for mitt valg av forskningsmetode. Den ledet meg i første omgang til å bruke kvalitative forskningsintervju når jeg skulle finne svar angående elevens opplevelse av inkludering. En slik metode er også en anerkjent og «vanlig» å bruke til denne type undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Nærmere bestemt har jeg valgt et semistrukturert livsverdenintervju, som ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er vanlig å bruke når man ønsker å innhente beskrivelser av intervjupersoners livsverden, spesielt ved fortolkninger av meningen med fenomener. Ved å anvende slike intervjuer kan jeg dermed få et godt innblikk, forståelse og mening ut av informantenes opplevelser og erfaringer fra dagliglivet, som i denne sammenhengen er kroppsøvingstimene.

Et semistrukturert intervju er en planlagt og fleksibel samtale, og det er vanlig å bruke en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og temaer, som man har som en mal (Kvale

& Brinkmann, 2009). I forkant av intervjuene lagde jeg derfor en intervjuguide (vedlegg 1) med en rekke spørsmål angående inkludering, innenfor hvert av de fire områdene jeg utledet fra Haugs dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, og som ble knyttet til forskningsspørsmålene mine. Under et slikt intervju er det imidlertid også rom for at forskningsdeltakerne kan fortelle fritt, også utenfor de planlagte spørsmålene. En fordel med intervju er spesielt nærheten og fleksibiliteten det representerer, noe som kan gi forskeren tilgang til dypere informasjon og kunnskap som ellers ikke ville kommet frem. Forskeren blir også selv en viktig del i datainnsamlingsprosessen, og kan utnytte sin egen fagkunnskap både før, *under* og etter innsamlingen av data (Kleven, 2011).

Jeg har også ønsket å utnytte min rolle som forsker og fagperson for å bidra til god kvalitet på undersøkelsen gjennom hele prosessen, og tror det kan ha ført til bedre kvalitet både for delene, helheten og resultatet. Når det gjelder grad av struktur i intervjuet kan det ha påvirket min «synlighet» i resultatet. God struktur kan ha gjort meg som intervjuer mindre synlig noe som kan være en styrke når jeg skulle sammenligne intervjuobjektene. Men det kan også ha vært en ulempe da intervjuet ikke i samme grad åpner opp for ny og ekstra informasjon. Derfor har jeg også vært bevisst på å være åpen for at intervjupersonene kunne styre selv og gjerne fortelle fritt etter eget initiativ underveis, noe som viste seg i varierende grad underveis. Med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine var jeg også avhengig av strukturen i intervjuguiden for å sikre svar på indikatorer innenfor de aktuelle delementene (forskningsspørsmålene) for å kunne vurdere opplevd inkludering.

Min forforståelse og fortolkning

Gilje& Grimen (2003) definerer som nevnt forforståelse som alt vi har med oss av forståelse inn i prosessen og som dermed former vår måte å forstå fenomenet på. Min forforståelse i dette prosjektet er dermed preget av faktorer som min kunnskap, erfaring, oppfatninger og holdninger til inkludering i kroppsøving. Alle disse faktorene vil derfor enten jeg er bevisst på det eller ikke kunne farge min forståelse i møte med mitt prosjekt.

Jeg har vært bevisst på min egen forforståelse i dette møtet, og at den kan ha preget undersøkelsen hele veien. For eksempel har jeg som nevnt tidligere en bakgrunn og forforståelse som bygger på min egen erfaring, utdanning og kunnskap innen fagfeltet inkludering i kroppsøving. Jeg har særlig vært opptatt av at kroppsøving er for alle, med fokus på muligheter fremfor begrensninger. Derfor har dette også formet min oppfatning av at dette

også kan skje og skjer i praksis, noe som kan ha hatt betydning for min forståelse og fortolkning underveis i prosessen. Men jeg har vært bevisst på dette både når jeg designet undersøkelsen, i intervjuet og gjennom analyseprosessen og fortolkningsprosessen. Jeg har forsøkt å distansere meg fra min egen tilnærming, og spesielt åpne meg opp for å se og forstå elevenes erfaringer og forståelse i deres eget perspektiv. I tillegg til dette har jeg også vært opptatt av å vurdere teori og tidligere forskning som viktige bærere av sikker kunnskap, særlig når det avviker fra min egen oppfatning og forståelse. Jeg har også prøvd å bruke min forforståelse på en måte som kan åpne opp for større innsikt i intervjupersonenes utsagn og beskrivelser, og ved hjelp av de vitenskapelige fortolkningsrammene utvikle ny innsikt underveis i prosessen. Det kan si noe om hva intervjupersonene egentlig mener og også skape en fornyet teoretisk innsikt. (Dalen, 2011; Thagaard, 2013).

Innsamling av data

I forkant av innsamlingen av data utviklet jeg som nevnt en intervjuguide (vedlegg 1) med bakgrunn i hvordan inkludering forstås i lys av problemstilling og defineres innenfor de fire elementene og som områder i tråd med forskningsspørsmålene.

De fire forskningsspørsmålene sto som hovedoverskrifter i intervjuguiden i tråd med de fire delementene av inkludering. Jeg forsøkte å lage spørsmål som var lett forståelige for ungdom i den aktuelle aldersgruppen, med innledende generelle spørsmål med en «myk» start samt noen ganske åpne spørsmål til slutt for å innby til å fortelle mer om det de selv var opptatt av. Totalt ble det 21 hovedspørsmål, med mange eventuelle delspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Disse ble brukt i ganske stor grad underveis i intervjuene, også ettersom intervjupersonenes evne til å reflektere og fortelle på eget initiativ var veldig varierende. Mange av spørsmålene var også essensielle med tanke på mål og hensikt med tanke på problemstilling og forskningsspørsmål.

Etter gjennomgang av intervjuguide med veileder gjennomførte jeg også et prøveintervju med en elev i tilsvarende aldersgruppe som forskningsdeltakerne. Da fikk jeg testet min egen evne til å gjennomføre intervju og gjorde meg opp noen tanker om hvordan jeg kunne forbedre meg. Det var veldig nyttig, og i tillegg til ny erfaring fra intervjusituasjon ble jeg bevisst på flere forbedringsområder. Av de viktigste forbedringsområdene var min evne til å stille gode oppfølgingsspørsmål, spørre etter eksempler og åpne for at intervjupersonene i større grad kunne fortelle fritt og personlig. Det var også fint å få testet lydopptakeren, hvor lang tid det

tok og tekniske kvaliteter. Jeg ble også overbevist om viktigheten av å rekruttere intervjupersoner som kunne fortelle fritt, være reflekterte, ha innsikt og evne til å bidra med konstruktiv informasjon angående prosjektets innhold- inkludering i kroppsøving. Resultatet fra prøveintervjuet ligger ikke til grunn som datamateriale i dette prosjektet, og jeg gjorde heller ingen store endringer på intervjuguiden som jeg følte fungerte godt for meg.

Bakgrunn for utvalg av informanter

Når det gjelder kvalitativ forskning og intervju er valg av informanter viktig, både i antall og hvilke kriterier som skulle legges til grunn for utvalget (Dalen, 2011). Oppgavens omfang må også tas hensyn til, da jeg ikke hadde mulighet til å bruke ubegrenset med tid og ressurser på dette prosjektet. Jeg fikk råd om at gjennomføring og bearbeiding av data var svært tidkrevende, og derfor valgte jeg kun å intervju 4 elever. Noe jeg ser i etterkant har vært mer enn nok med tanke på også å ha riktig mengde datamateriale til arbeidet med analyse, tolkning og diskusjon.

Forskningen innenfor det spesialpedagogiske området har som nevnt ofte tatt utgangspunkt i elever som har bestemte vansker eller utfordringer de står i, for eksempel funksjonshemmede. Dette er også tilfelle når det gjelder inkludering i kroppsøving. Litt i motsetning til en slik innfallsvinkel, ønsker jeg som nevnt i stedet å undersøke hvordan valgte elever som ikke nødvendigvis står i slike bestemte vansker opplever dette. Fokuset rettes da mer mot hvordan inkludering oppleves av elever ut fra et generelt utgangspunkt, men som også kan oppleve inkludering i varierende grad av utfordring i en klasse/gruppe. Disse elevene er valgt ut spesielt for å bidra med beskrivelser av sine egne opplevelser angående inkludering i kroppsøvingstimene, og hensikten er først og fremst å få frem hvilke muligheter til inkludering alle elevene har i kroppsøvingstimene på bakgrunn av hvordan inkludering i kroppsøving defineres og aktualiseres i dette prosjektet.

Jeg støtter meg også til at det i kvalitativ metode ifølge Thagaard (2006) ikke stilles samme krav til utvelgelse av informanter som kvantitativ metode, og at det er mulig å ta et strategisk utvalg, blant annet ut fra at informantene både er relevante for problemstillingen, formålet med undersøkelsen og at de er tilgjengelige for forskeren.

Rekruttering av deltagere

Prosessen med å rekruttere deltagere til intervju-undersøkelsen ble gjennomført ved en ungdomsskole i østlandsområdet. Til informasjon underviste jeg selv i kroppsøving ved den aktuelle skolen i tidsrommet undersøkelsen ble gjennomført, noe som kan ha hatt en innvirkning på forskningsprosessen og spesielt intervju-undersøkelsen både på en positiv og negativ måte. Noe jeg vil diskutere senere hva kvaliteten angår.

Det ble først forespurt rektor og foreldre ble informert om undersøkelsen (informasjonsskriv vedlegg 2), for deretter å informere og forespørre elevene i 4 klasser på tiende trinn om noen elever var interessert i å delta i undersøkelsen. I etterkant av dette valgte klassenes lærere ut en elev fra hver klasse som deltagere i undersøkelsen, ut i fra de elevene som hadde meldt sin interesse. Inklusjonskriteriene var at elevene som skulle delta måtte være i kroppsøvingstimen til en av de aktuelle klassene. De måtte også være reflektert, og ha ønske og evne til å dele erfaringer fra opplevelser i kroppsøvingstimen. Det var også ønskelig at de hadde mot og vilje til å fortelle åpent om sine meninger og erfaringer, samt ha innsikt og tanker om både det faglige og sosiale miljø i klassen og i kroppsøvingfaget. Kvale & Brinkmann (2009) nevner at gode intervju personer blant annet også er veltalende, samarbeidsvillige, motiverte, ærlige, presise og gode til å beskrive. Noe som ifølge våre vurderinger også passet på de elevene vi valgte ut som deltagere. Det er imidlertid også forskjellige personer som passer for ulike intervju typer og i forhold til hensikten med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dalen (2011) nevner også viktigheten av å sitte igjen med grundig nok datamateriale som gir et godt grunnlag for arbeid med tolkning og analyseprosessen, noe jeg forutså kunne bli en utfordring med elever i den aktuelle aldersgruppen. Derfor var det også hensiktsmessig for meg å gjøre utvalget på denne måten. Nettopp på bakgrunn av min rolle som forsker og lærer var det en styrke med tanke på at jeg både kjente elevene og prosjektet, og dermed kunne bidra til å velge ut elever som hadde kvalitetene nevnt ovenfor.

Elevene som ble valgt til å delta i prosjektet fikk ytterligere informasjon og en samtykkeerklæring til dem selv og foreldrene (vedlegg 3). Når de hadde undertegnet og levert denne avtalte vi tid intervju, og gjennomførte dette som planlagt. Elevene som ble intervjuet var ulike med tanke på både kjønn, sosial bakgrunn, kroppslig utgangspunkt, idrettslige

ferdigheter og erfaring. Men felles for dem var at alle hadde erfaring fra idrett eller fysisk aktivitet i en eller annen sammenheng.

Intervjuet

Lengden på intervjuene med elevene varierte fra 46 til 56 minutter, og alle fikk anledning til å si alt de hadde på hjertet. De 4 intervjuene ble gjennomført i grupperom ved den aktuelle skolen i januar 2016 innenfor en tidsperiode på 1 uke, og det ble brukt lydopptaker i alle intervjuene etter samtykke. Intervjuene fungerte nesten som en samtale, og selv om intervjuguiden ble fulgt stilte jeg også spontane oppfølgingsspørsmål når det passet sånn, og det var ganske fritt ettersom intervjupersonene hadde noe annet å fortelle. Jeg innledet med en introduksjon om hva prosjektet handlet om og oppfordret til åpne og ærlig svar, som bygde på intervjupersonenes opplevelser med inkludering fra kroppsøvingstimene. Intervjuguiden var til god hjelp, men det var ikke behov for å stille alle spørsmålene fordi flere av dem var noen ganger ble besvart på et tidligere tidspunkt.

Til avslutning takket jeg for samtalen, vi snakket litt om hvordan det hadde vært å bli intervjuet og om det var noe spesielt viktig intervjupersonene ville poengtere eller legge til. Jeg opplevde også at det kom frem verdifull informasjon i denne avslutningsdelen av intervjuet, og flere av intervjupersonene gav uttrykk for at de også hadde lært noe nytt, og fått noe å tenke mere på i kroppsøvingstimene; nemlig betydningen av inkludering i kroppsøvingstimene.

Transkribering

Så fort intervjuene var ferdig startet prosessen med å transkribere intervjuene, og til sammen ble dette 70 dataskrevne sider. Dette var en tidkrevende prosess, men det var veldig nyttig da jeg fikk god oversikt over materialet, og jeg fikk mange nye tanker og refleksjoner angående prosessen. Transkriberingen var vellykket da det stort sett var gode lydopptak med tydelig tale som gjorde det enkelt å skrive ned ordrett det som ble sagt. Det var likevel også utfordrende og noen ganger vanskelig å transkribere absolutt alt, og det førte til at jeg noen få ganger måtte utelate noe. Dette var imidlertid kun noen få ord, som trolig ikke hadde betydning for meningsinnholdet.

Koding og kategorisering

Da transkriberingen var ferdig startet arbeidet med videre analyse av resultater. Dette var en omfattende jobb, hvor jeg for alle intervjuene skulle finne koder og kategorier som var felles eller skilte seg ut fra hverandre. Jeg brukte også fargekoder og meningsfortetting for å gjøre det enklere, samt sørge for riktig og god kvalitet. Jeg jobbet lenge med dette for å komme frem til resultater jeg kunne bruke videre i prosessen. I denne prosessen fikk jeg spesielt bruk for min kompetanse som fagperson til å fortolke og finne meningen i intervjupersonenes utsagn. Kategoriene jeg kom frem til er grunnlaget for resultatene som presenteres og drøftes i de neste kapitler. Sitatene jeg bruker ble valgt enten på grunn av at det var samme meningsinnhold for flere av intervjupersonene, eller at det skilte seg ut som et sjeldent, interessant eller oppsiktsvekkende sitat, som var relevant med tanke på undersøkelseelementene, teori, tidligere forskning eller min egen forforståelse og erfaring.

Til slutt endte jeg opp med mange kategorier innenfor hvert område/forskningsspørsmål, noe jeg valgte å presentere samlet, da jeg mener innholdet gir viktig mening med betydning for hvordan inkludering i lys av de fire delementene oppleves av informantene. Men da det var en utfordring å se dette i sammenheng med problemstilling og teori i den avsluttende drøftingen presenterte jeg først også en oppsummering av funnene, før jeg fant fire fellesfunn som jeg knyttet opp mot teori og tidligere forskning for å belyse problemstillingens hovedspørsmål. Dette har slik jeg vurderer det også styrket resultatene og studiens kvalitet, som omtales i neste kapittel.

5.0 Studiens kvalitet

Når det gjelder denne studiens kvalitet vil jeg hovedsakelig ta for meg begrepene validitet og reliabilitet, da disse ofte brukes som indikatorer på forskningskvaliteten. Jeg vil først definere dem for å oppnå klarhet i det innholdsmessige, før jeg diskuterer hvordan kvaliteten i denne studien er ivare tatt hovedsakelig ifølge disse to. Spesielt er det verdt å merke seg med tanke på min studies praksisnære forskning, at i den senere tid har det ifølge Steinnes (2007) blitt satt fokus på at nyere forskning i høy grad skal kunne ivareta vitenskapelige kriterier som reliabilitet og validitet og dermed å kunne øke sin kvalitet. Dette gjelder både kvalitativ og kvantitativ forskning.

5.1 Validitet

Validitetsbegrepet er ikke entydig, og det finnes mange ulike forståelser og kriterier, derfor ser jeg behovet for å avklare forståelse av begrepet før jeg tar det opp i tilknytning til min studie. Validitetsbegrepet innenfor vitenskapelig og pedagogisk forskning har tradisjonelt sett blitt brukt som en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det som er hensikten å måle eller undersøke. Hovedsakelig beskriver derfor validitet i hvilken grad undersøkelsens resultat gir et riktig svar og hvordan disse resultatene kan brukes videre. Kleven (2011) forsøker å gi en samlet beskrivelse av validitetens betydning for forskningsresultater. Hans arbeid om forståelse av validitet i denne sammenheng bygger på de slutningene som trekkes på grunnlag av forskningen, uavhengig av om grunnlaget som brukes kommer fra kvalitative eller kvantitative data. Jeg vil imidlertid i hovedsak ta utgangspunkt i hvordan Kvale & Brinkmann (2009) forklarer validitet, dog med klare likhetstrekk til Kleven (2011), selv om det defineres noe forskjellig. Med bakgrunn i min studie som kvalitativ intervjuforskning er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2009).

Validitet i kvalitativ forskning

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver validitet i hovedsak med tanke på kvalitativ forskning og med intervju som metode. Validitet beskrives som styrken og gyldigheten til et utsagn, og viser til om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke.

I kvalitativ forskning har det vært vanlig å bruke begrepet gyldighet når man omtaler validitetsspørsmål, mens det i kvantitativ sammenheng har vært sett en utstrakt bruk av validitet som begrep. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver en bred fortolkning av begrepet validitet som henviser til om en metode undersøker det den er ment å undersøke, i motsetning

til en snevrere og tradisjonell bruk av validitet angående målinger. Dette innebærer en utstrakt bruk av validitetsbegrepet også innen kvalitativ forskning som sett i lys av et bredere perspektiv vil kunne bidra med gyldig og sikker kunnskap- også utfra intervjuer som ikke er basert på målbare tallverdier. Validering og gyldighet kan da også søkes gjennom en prosess hvor for eksempel valg og falsifikasjon kan virke hensiktsmessig for å øke validiteten- som dermed dreier seg om kvaliteten på selve undersøkelsen. Et slikt syn finner vi likhetstrekk med Kleven (2011) sin måte å forklare validitet på.

Kvalitativ validitet beskrives også som den håndverksmessige kvalitet på forskningsarbeidet. Forskerens håndverksmessige dyktighet, troverdighet og erfaring blir stående som viktig når funnernes validitet vurderes. Validitet handler da også om den som står bak forskningen, og validitet anses dermed til å gjelde hele forskningsprosessen som en valideringsprosess.

Prosesen beskrives også av Kvale & Brinkmann (2009, s.253) gjennom syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering- som en kvalitetskontroll på det håndverksmessige under hele undersøkelsesprosessen hvor eventuelle feilkilder vurderes.

Hvordan sikre validiteten i min studie?

Ifølge både Kleven (2011) og Kvale & Brinkmann (2009) kan som sagt validitet søkes gjennom en prosess ved å sørge for kvalitet på hele undersøkelsen. I hvilken grad det preger alle faser ved undersøkelsen og hvordan dette beskrives kan dermed påvirke og sikre prosjektets validitet. Derfor vil jeg ta for meg noen av disse aspekter nærmere, og støtter meg som sagt i hovedsak til Kvale & Brinkmann (2009) sine beskrivelser av validering.

Validitet kan tenkes å søkes allerede i problemstilling og tematiseringen ved solide teoretiske forutantakelser og grad av logikk i utledningen fra teori til forskningsspørsmål. Min studies teoretiske forutantakelser bygger i hovedsak på hvordan Haug (2014) beskriver og operasjonaliserer inkludering, koplet opp mot inkludering i kroppsøving ved hjelp av en ytterligere konkretisering og beskrivelse relatert til kroppsøvingsfaget. Videre har jeg også laget en problemstilling og forskningsspørsmål som er utledet fra den nevnte operasjonaliseringen av inkludering, for å undersøke elevers opplevelse av dette. Funnene diskuteres også opp mot teori, tidligere forskning og egen erfaring med tema.

Formålet med min studie er å undersøke hvordan elever opplever inkludering i kroppsøvingstimene ifølge nevnte definisjoner og beskrivelser, og sett i sammenheng med fagets egenart og formål. Tidligere forskningsresultater peker nettopp på at det er vanskelig å inkludere alle elever i faget, spesielt funksjonshemmede og legger også vekt på forskjellskapende dimensjoner som spesielt gjelder kroppsøvingfaget. Dette står i kontrast til både overordnede skolepolitiske mål og formålet med kroppsøvingfaget.

Metodens egnethet for å undersøke det den skal og det som var ment anser jeg som god, blant annet med bakgrunn i studiens oppbygging beskrevet ovenfor, valgt metode som er intervju og utformingen av dette- som igjen sammen med prosessen videre kan gi gode svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen med god sammenheng underveis i prosessen. Det er også beskrevet tidligere i dette kapitlet at nettopp på grunn av at det spørres etter elevenes *opplevelse* av inkludering i kroppsøving, er det gode muligheter til å belyse dette gjennom et semistrukturert intervju. Kvaliteten og formålet med intervjuet er også ivaretatt i forkant ved utarbeidelse av intervjuguiden som også kan sikre at de forhold som er ment undersøkes faktisk kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene på en riktig måte.

Den produserte kunnskapen antas heller ikke å kunne gi skadelige konsekvenser, men tvert imot være fordelaktig for elever i kroppsøvingfaget å gjøre seg kjent med, da de blant annet kan kjenne seg igjen, og muligens tilegne seg ny kunnskap om inkludering som kan tilføre nye og positive tanker om tema.

Jeg gjennomførte også en pilotstudie med et prøveintervju av en elev i den aktuelle aldersgruppen. Da fikk jeg som forsker muligheten til å få erfaring og mulighet til å forbedre min kompetanse til å intervju. Underveis i intervjuet var jeg også bevisst på å stille oppklarende spørsmål for å sikre meningen i det som ble sagt, og for å kontrollere informasjonen, noe som også pekes på som viktig for validiteten av Kvale & Brinkmann (2009). Med et slikt fokus har jeg sørget for å få sikrere forståelse av intervjupersonenes oppfatninger. Jeg valgte en språklig stil i overføringen til skrift som var tett opp til det muntlige språket. Jeg brukte også ulike koder og tegn for å beskrive forhold som kunne ha betydning videre i analyseprosessen, for eksempel pauser, kroppsspråk, ufullstendige ord, usikkerhet osv. Men etter transkriberingen måtte jeg også overføre til en mer litterær stil for lettere å kunne formidle meningen med intervjupersonenes beskrivelser til leserne.

I analyseprosessen har jeg også prøvd å identifisere og få frem elevenes ulike synspunkter ved hjelp av intervjupersonenes utsagn og eksempler som ble fortalt slik at variasjon fremkommer så den indre validiteten kunne styrkes. Jeg har også gjort en grundig drøfting med fokus på ulike mulige tolkninger for å styrke den. Kleven (2011) nevner dette som viktig og peker også på at intervjuforskerens nærhet til situasjonen kan gjøre at forskeren lettere kan se hva som truer indre validitet og gjøre noe for å hindre det.

Jeg har også vært kritisk til min egen tolkning av data for hele tiden å vurdere om de er gyldige med virkeligheten. En måte å vurdere dette på er å gå mellom ulike deler og helhet og lete etter meningen. Her vil også min forforståelse spille inn, og det gjelder å være bevisst på det underveis.

Utvalg og overføring

Utvalget jeg gjorde av intervjupersoner var i tro på at disse kunne belyse studiens problemområde på en god og sikker måte, noe som også kunne bidra til at deres opplevelser og erfaringer med inkludering i kroppsøvingstimene kunne være gode eksempler som også kan være av interessant betydning når det gjelder andre elever og klasser som står i de samme utfordringene. Selv om resultatene fra denne undersøkelsen ikke kan overføres i særlig grad til andre situasjoner, er det grunn til å tro at de likevel peker på flere av de samme mulighetene og utfordringene inkludering i kroppsøving handler om, noe som også fremkommer av det teoretiske grunnlaget, tidligere forskning og min egen erfaring fra kroppsøvingsfaget.

Validitetsspørsmålets gyldighet

Kvale & Brinkmann (2009) skriver også at kvaliteten på håndverksarbeidet ideelt sett vil gi kunnskapsprodukter så sterke og overbevisende at de også bærer gyldighet i seg, noe som kan overflødiggjøre spørsmål om validitet. For sterkt fokus på validering kan i stedet virke negativt og ugyldiggjørende. Jeg har også prøvd å gjøre et kvalitetsmessig godt arbeid gjennom hele prosessen, som jeg håper kommer godt frem ved dette endelige produktet. I tillegg har jeg også beskrevet en rekke faktorer ovenfor som kan ha betydning for validiteten, ved å beskrive det grundig i tråd med teori angående validitet for økt kvalitet på forskningen.

5.2 Reliabilitet- pålitelighet

I beskrivelsene av studiens reliabilitet støtter jeg meg også til hvordan Kvale & Brinkmann (2009), men også Tjora (2012) beskriver dette rettet mot kvalitativ forskning. Tjora mener også det norske begrepet pålitelighet er like godt å bruke som reliabilitet, da det har samme betydning i praksis.

Reliabilitet handler i hovedsak om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, nærmere definert hvorvidt resultatene fra studien kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kleven (2011) er imidlertid reliabilitet av noe mer avgrenset betydning enn pålitelighet, da reliabilitet i hovedsak handler om i hvilken grad det eksisterer tilfeldige målefeil. I min vurdering av prosjektets reliabilitet- pålitelighet bruker jeg her en videre forståelse som støtter seg til kvalitativ forskning som nevnt ovenfor. Denne reliabiliteten vil påvirkes av måten hele forskningsarbeidet utføres på, og spesielt viktig er grundige redegjørelser av fremgangsmåte for innsamling av data, for at det skal være mulig å gjøre en tilsvarende undersøkelse på et senere tidspunkt. Dette anser jeg som godt mulig ifølge mine beskrivelser, men det er muligens lite sannsynlig at en annen forsker vil få akkurat de samme resultatene. Men den gode redegjørelsen vil gi mulighet for en kritisk vurdering av kvaliteten på data og resultatenes verdi og troverdighet. Nytteverdi av aktuelle funn vil også øke som følge av grundige beskrivelser, særlig når det relateres til annen forskning, teori og erfaring.

Nøytralitet som forsker er viktig gjennom hele prosessen for å forhindre egen påvirkning av resultatenes troverdighet, noe som er vanskelig i kvalitativ forskning (Tjora, 2012). Derfor må det komme tydelig frem hvordan forskeren bruker sin kunnskap. Jeg forsøkte i prosessen med å lage spørsmål å legge mine egne antakelser til side og fokusere på å lage spørsmålene så intervjupersonenes mening kunne komme frem uavhengig, og spesielt unngå bruk av ledende spørsmål som kunne påvirke svarene og dermed reliabiliteten, i tråd med Kvale & Brinkmann (2009). Samtidig har jeg også brukt både egen kunnskap, teori, tidligere forskning og intervjuene til å utfordre mine egne antagelser og holdninger til tema. Jeg har forsøkt å være mest mulig åpen og øvd meg på å se temaene fra ulike hold ved å gå grundig gjennom relevant teori, tidligere forskning, min egen og intervjupersonenes erfaring. Mitt mål har vært å fokusere på å få frem intervjupersonenes opplevelser og oppfatninger i størst mulig grad, men i prosessen har jeg merket meg at dette er en utfordring da jeg oppdager at jeg noen ganger kan ta meg i å «lete» etter svar som følger mine egne tanker, «ønsker» og erfaringer.

At jeg har vært bevisst på dette underveis i prosessen kan ha vært med på å styrke reliabiliteten. Jeg har også utviklet min egen kunnskap gjennom denne prosessen, og blitt bevisstgjort på viktigheten av å vurdere og kunne endre min egen forståelse, kunnskap, tolkninger og holdninger. I hvilken grad jeg har hatt et kritisk blikk som beskrevet ovenfor på resultatene og min egen tolkning av disse, samtidig som alternative tolkninger har blitt vurdert, også opp mot tidligere forskning påvirker også reliabiliteten ifølge Thagaard (2006).

Underveis i intervjuene har jeg også noen ganger gjentatt viktige spørsmål, eller spurt om det samme på en litt annerledes måte for å se om resultatet ble det samme, noe som også kan øke reliabiliteten i målingene (Kleven, 2011). Noe mange spørsmål angående måling av samme begrep også kan gjøre.

Jeg har også brukt sitater fra intervjupersonene for å få frem deres egen oppfatning, og begrunnelser for hvorfor jeg bruker dem, samtidig som jeg også har brukt min kunnskap til å analysere og tolke meningsinnholdet i utsagnene. Det kan ifølge Tjora (2012) ha betydning for reliabiliteten at leseren får innblikk i intervjupersonenes stemmer og dermed opplever det mer nært og ekte og selv kan danne seg egne tolkninger og vurderinger av utsagnet. Når det gjelder fremstillingen av data har jeg også vært tydelig på å skille mellom mine egne vurderinger og elevenes meninger, og det har vært av stor betydning å få råd og støtte fra veileder gjennom hele prosessen. I og med at dette er mitt første forskningsprosjekt er dette betryggende for å kontrollere mitt arbeid, for eksempel når det gjelder tolkning og presentasjon av resultater.

Måten intervjupersonene ble valgt ut på kan også ha betydning for reliabiliteten og er derfor viktig å beskrive. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at intervjupersonene bør passe til intervjuet og til hensikten med dette. Som nevnt gjorde jeg et bevisst utvalg for å sikre resultater og funn som kunne belyse problemstilling og forskningsspørsmål på en grundig og reflektert måte. Dette anså jeg som viktig spesielt for å kunne få gode beskrivelser av intervjupersonenes opplevelser angående inkludering i kroppsøvingstimene. På grunn av alder (10 trinn) og stor forskjell i evne til både forståelse, refleksjon og innsikt hos aktuelle intervjupersoner, har jeg vurdert det som hensiktsmessig å foreta utvalget slik.

Generaliserbarhet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det en vanlig innvendig mot intervjuforskning at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan gjøres gyldige for andre enn de som er studert.

De stiller også spørsmål ved behovet for generalisering i kvalitativ forskning, men nevner også andre måter å generalisere på, eksempelvis at leseren selv vurderer om resultatene kan generaliseres med bakgrunn i gode beskrivelser av konteksten fra forskeren.

En grundig teoretisk diskusjon av funnene vil for eksempel derfor kunne føre til at andre elever kan kjenne seg igjen i undersøkelsens resultater og tolkninger. Det kan også åpne opp for ny innsikt og refleksjoner i arbeidet med inkludering i skolen.

5.3 Forskningsetiske retningslinjer

Forskningsetiske retningslinjer er nedfelt i den nasjonale komité for all samfunnsvitenskap og humaniora fordi det stilles strenge krav til samfunnsforskningen (NESH, 2014).

I henhold til disse tok jeg derfor i forkant av undersøkelsen kontakt med NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste med spørsmål angående meldeplikt for mitt prosjekt i henhold til personopplysningsloven.

De vurderte det slik at det ikke var nødvendig å melde inn mitt forskningsprosjektet, såfremt mine lydopptak ikke ble overført og lagret på datamaskin, men ble oppbevart forsvarlig og slettet etter masteroppgavens sensur. Jeg måtte også anonymisere alle intervjupersonene og personopplysninger slik at identifisering av enkeltpersoner ble umulig. Jeg stilte heller ikke spørsmål som kunne identifisere enkeltpersoner eller sted.

Etiske verdier ved intervjuundersøkelser bør gjennomsyre hele undersøkelsen, og handler om gjensidig tillit, respekt og rettferdighet (NESH, 2014). Noe jeg har fokusert på i min rolle som forsker i møte med intervjupersonene. For eksempel kom det i et intervju frem opplysninger som kunne identifisere enkeltpersoner, noe jeg sørget for å anonymisere i det transkriberte materialet.

Informasjon og samtykke

Ifølge retningslinjer fra NESH (2014) skal det også utarbeides informasjonsskriv og samtykke til aktuelle intervjupersoner. Derfor fikk alle elevene og foreldre i de aktuelle klassene i forkant av undersøkelsen informasjonsskriv som del av rekrutteringen. Innhold var kortfattet informasjon angående formålet med undersøkelsen og kontaktinformasjon til meg hvis noen ønsket ytterligere informasjon eller ønsket å ta kontakt. Alle elevene fikk også denne informasjonen muntlig, og hvis noen ønsket å delta kunne de melde sin interesse til læreren.

I etterkant av denne prosessen og da utvalget var gjort, ble det også utarbeidet et samtykkeerklæringsskjema (vedlegg 3) til intervjupersonene og deres foreldre da elevene var under 18 år, noe som også var et ønske fra ledelsen ved den aktuelle skolen. For å sikre at deltakelsen var frivillig og etter eget ønske skulle elevene og foresatte undertegne på erklæringen, hvor det også sto skrevet at de når som helst kunne velge å trekke seg fra undersøkelsen.

Konfidensialitet

For å beskytte deltakerne og deres rolle i undersøkelsen handler et annet viktig forskningsetisk prinsipp om konfidensialitet (NESH, 2014). Da det i mitt prosjekt også handlet om ungdommer (15-16 år) i skolen som deltakere var det ekstra viktig å beskytte dem ved anonymisering gjennom hele prosessen. Jeg har derfor tenkt nøye gjennom dette i alle undersøkelsens faser, spesielt når det gjaldt behandling av informasjon, data og publisering, slik at deltakerne, målgruppa, og skolens/stedets anonymitet og eventuelle konsekvenser det kan få.

I tillegg skal også all informasjon om prosjektet bortsett fra den publiserte oppgaven slettes etter ferdig sensur. Intervjupersonene ble også gjort oppmerksomme på taushetsplikten min i forhold til eventuelle sensitive opplysninger.

Intervjupersonene

I løpet av prosessen opplevde jeg god dialog med intervjupersonene, som var positive og imøtekommende til prosjektet og sin deltakelse. Deres refleksjoner kan være med å bidra til mer bevissthet omkring hvordan inkludering i kroppsøvfaget oppleves av elevene selv, og kan også bidra til større kunnskap og respekt for elevene som viktige bidragsytere i denne diskusjonen.

Intervjupersonene fortalte etter intervjuene at det var interessant og lærerikt å være med, og at de hadde blitt bevisst på inkludering i kroppsøving som veldig viktig for alle elevene, og spesielt hvilken betydning deres egen rolle kunne ha for andre. En av dem nevnte også at dette skulle han/hun selv tenke mer på og jobbe mer med i kroppsøvingstimene fremover for å inkludere alle.

6.0 Analyse

I analysedelen vil jeg gjøre rede for hvordan elevene som ble intervjuet (kalt informantene) opplever inkludering i kroppsøvingsfaget. Dette gjøres i lys og forståelse av hvordan jeg har dekonstruert og beskrevet begrepet inkludering tidligere i tråd med Haug (2014), innenfor de fire elementene eller utfordringene som han kaller dem. Disse fire, som også er sentrale i forskningsspørsmålene og presenteres som hovedområder i intervjuguiden, utgjør til sammen en samlet forståelse og konkretisering av hvordan inkludering kan oppleves av elevene i kroppsøvingsfagets praksis.

I intervjuundersøkelsen kom det frem en lang rekke beskrivelser av hvordan elevene hadde opplevd og erfart dette i praksis i kroppsøvingstimene. Jeg har forsøkt å tematisere innholdet og ordne det innenfor de 4 områdene ut fra elevenes meninger. Derav følger mange ulike «indikatorer» som kan være med å vise til hvordan både de fire delementene og dermed inkludering på et overordnet plan oppleves, ifølge elevene selv.

Som nevnt tidligere viser det seg også at flere indikatorer spiller en rolle innenfor flere elementer, noe som kan være både en styrke og en utfordring i vurderingen av enkeltelementene og helheten angående opplevd inkludering ifølge problemstillingen. Dette er noe jeg legger merke til også ved Haug (2014) sin dekonstruksjon og beskrivelse av de fire elementene, hvor han også bruker noen av de samme begreper innenfor flere delementer, eksempelvis fellesskap og deltagelse. Det er også viktig å være oppmerksom på at de vil påvirke hverandre i en prosess, og at det som kan være en indikasjon på inkludering innenfor et område, like gjerne kan være det motsatte for et annet. Det er derfor spesielt viktig å foreta en grundig drøfting av resultatene i relasjon til hverandre. I det følgende vil jeg derfor først presentere alle resultatene ordnet innenfor de fire områdene, før jeg i neste kapittel vil oppsummere og drøfte funnene.

6.1 Hovedområde 1: Deltakelse

Jeg vil starte med område 1 som i hovedsak handler om *deltakelse* i kroppsøvingsfaget. *Hvordan opplever elevene muligheter for **deltakelse** i meningsfull aktivitet i kroppsøving?*

God deltagelse, men varierer etter ulike timer

Alle informantene som ble intervjuet beskriver et kroppsøvingsfag hvor elevene trives og hvor det er stor deltagelse i timene. De fleste elevene er aktive i timene, og mange elever er med og gjør sitt beste. Men det kommer også tydelig frem at deltagelsen og innsatsen i timene ikke er høy hele tiden, men at den varierer etter flere faktorer. En faktor nevner jeg her som spesielt betydningsfull fordi alle informantene nevnte det; nemlig hvilket emne det undervises i, eller sagt på en mer presis måte hvilke øvelser elevene deltar på i timene. Nærmere bestemt definerte de det også til å være elevenes egen interesse for emne/aktivitet som var utslagsgivende, sagt med en informants ord:

«deltakelsen varierer etter hvor godt man liker det man har i timene».

Dette ble av to informanter også koplet opp mot hvor godt man mestrer et emne, blant annet som det ble sagt at; «det er lettere å gi opp når man ikke får det til». Noe som indikerer at evne til å mestre og få til øvelsene, henger sammen med hvor godt man liker det, og som er utslagsgivende for deltagelsen.

Innstillingens betydning

Gymtøy ble også nevnt som en avgjørende faktor for deltagelse i timene- og her kom det frem ulike opplevelser. Ifølge tre av informantene er det noen av de samme elevene som ofte glemmer eller ikke stiller i gymtøy, og som da ikke deltar i timene. To av informantene mener at disse elevene velger å ikke delta selv, og forklarer dette med at de ikke liker/ser meningen med faget, eller er umotiverte.

To informanter beskriver deltagelsen som personavhengig og at mange deltar i timene også når de ikke har gymtøy. De viser vilje og innsats selv om de for eksempel har lite erfaring med emnet. Dette antyder at det er stor forskjell på elever, noe som ifølge en informant i hovedsak skyldes innstillingen til faget og hvor godt man liker det.

Meningsfullt å delta

På spørsmål om meningsfull deltagelse i timene mente informantene at kroppsøving er meningsfullt, men de hadde ganske ulike opplevelser av hva som var meningsfullt med deltagelsen/faget. Alle var enige om at dette også varierte etter hvilket emne det ble undervist i. Det er derfor grunn til å tro at hvor meningsfullt det virker, dermed også styres av hvordan man liker emnet/aktiviteten, som det ble beskrevet tidligere. Dermed vil også muligheten til

meningsfull deltakelse kunne tenkes å være relativt personavhengig, ettersom hvilket emne man har og elevens forhold til dette. Ellers snakket to informanter om hvordan kroppsøving gir et avbrekk fra skolehverdagen med mange teorifag, og at karakterer er viktig. To informanter beskrev også faget som morsomt, og i og med at alle informantene opplevde at mange elever liker faget, trivdes i timene og at det var stor deltakelse, kan dette også tyde på at det er meningsfullt å delta for mange.

Alle elevene kan delta i timene- emneavhengig

Alle informantene var også enige om at i det kroppsøvfingsfaget de hadde erfart, var det også tilrettelagt så alle elevene hadde mulighet til å delta i timene. Øvelsene i timene var så enkle at alle elevene kunne prøve, øve og etter hvert få til mange av øvelsene som ble gjennomført i timene.

Tre av informantene bemerket også at ingen ble ekskludert fra å kunne delta i timene, hverken på grunn av lite erfaring, evner eller forskjellig bakgrunn. Mens en fortalte om at ekskludering forekommer mer i enkelte emner enn i andre. For eksempel som dette sitatet:

«Jenter er ikke så gla i fotball, og kan føle seg ekskludert av gutter som skal ha ballen hele tiden»

Dette indikerer også at hvilket emne/aktivitet det undervises i står sentralt i forhold til deltakelse i timene, og at det påvirker både deltakelsesgraden og muligheten til deltakelse. I dette eksemplet vil ikke jentene ha samme mulighet til deltakelse som guttene.

Forståelse fra lærer

Tre av informantene peker også på at lærerne har god forståelse for at elevene har forskjellige evner og muligheter, og at det er god forståelse elever imellom. Som en av informantene uttrykte det gjelder det spesielt når eleven prøver og gjør sitt beste, og at dette er lettere når man blir godt kjent med hverandre. En informant opplevde det derimot slik at noen av lærerne fokuserte mest på de flinke elevene, og dermed viste mindre forståelse for de svakere elevene og gjorde det vanskeligere for dem å få det til.

Støttende lærere

Informantene opplevde at lærerne ønsket alle elevene skulle kunne delta i timene, de var opptatt av at elevene skulle gjøre sitt beste, og at det er bra å prøve og øve. Tre av dem hadde

også opplevd lærere som hjalp elevene når det trengtes og som oppmuntret dem i timene. For eksempel hadde en erfart en lærer som oppfordret alle til å delta og som så potensialet til elevene og viste tro på at elevene kunne mestre og få til. Den andre informant hadde imidlertid erfart lærere som mer likegyldige, som hverken var oppmuntrende eller som hjelper.

God variasjon

Informantene var også samstemte om at variasjonen i kroppsøvfingsfaget var god, spesielt med tanke på ulike emner og undervisningsmetoder. Noen synes det var litt mye repetisjon og trening på øvelser.

En informant fremhev det som spesielt viktig med god variasjon da alle elevene kan favnes bedre, slik at alle får være med på noe de liker og er flinke til.

Nyttige bidrag fra elevene

Alle informantene uttrykte at elevene i timene kunne bidra med noe som var nyttig for de andre i timene, og spesielt at elevene var flinke til å få med de andre- være inkluderende. Tre av dem fremhevet det at «vi spiller sammen» som viktig, og at det var en fin arena for de elevene som hadde kunnskap og erfaring til å hjelpe de andre elevene å mestre.

6.2 Hovedområde 2: Medvirkning

Område 2 omhandler elevenes *medvirkning* i kroppsøvingstimene.

*Hvordan opplever elevene muligheten til **medvirkning** i kroppsøvfingsfaget?*

God og tilgjengelig informasjon til alle

Tre av informantene sier de får god informasjon om hva de skal gjøre og lære i timene. Informasjon om undervisning med mål for opplæringen kommer når et nytt emne skal starte, og denne informasjonen deles også på fronter.

«Lærerne forteller hva vi skal gjøre, fremgangsmåte og demonstrerer. Godt tilrettelagt for at alle skal vite hva vi gjør og hvordan oppnå godt resultat»

Dette sitatet forteller mye om hvordan informantene opplever informasjonen i timene, og spesielt viktig er det at alle får informasjonen, og dermed kan delta og oppnå noe.

Alle informantene bemerket også at mange elever ikke følger med på informasjon via fronter, selv om de er klar over at informasjonen ligger der. Noe som også kan bety at elevene ikke har behov for ytterligere informasjon enn de får i timene. Som en informant beskrev kan det tyde på dette:

«Elevene er klar over at informasjonen ligger der, men mange gidder ikke se».

Det fremgår hvertfall tydelig fra alle informantene at denne informasjonen er tilgjengelig for alle hvis de ønsker å se denne.

Informant fire sier at det blir informert ofte i timene, men ikke nødvendigvis godt. At lærerne gjerne kunne informert elevene mere i slutten av timene, med tanke på informasjon om neste gang.

Åpenhet for elevenes innspill, forslag og påvirkningsmulighet

Ifølge informantene er det også åpenhet så elevene kan spørre hvis de lurer på noe, og lærerne er interessert i å høre hva elevene har å si. Innspill, forslag og ønsker for å gjøre undervisningen bedre ønskes velkommen, noe dette sitatet også bekrefter:

«Det er åpent for å spørre hvis man lurer på noe, lærerne er interessert i å høre elevenes mening, ønsker og innspill. Kan komme med forslag til endringer. Så blir det tatt opp, vurdert og kanskje prøvd ut»

Lærerne gjør altså ifølge informantene selv noe aktivt for å imøtekomme elevenes innspill, og om mulig også ta hensyn til dem i sin undervisningspraksis. Et annet eksempel på dette er dette sitatet:

«i år skrev vi på ark hvilke emner vi ønsket oss, også bestemmer læreren blant annet utfra det. Blir mer sånn hva elevene har lyst til enn hva læreren har lyst til da».

Det er tydelig at denne læreren vektlegger elevenes og klassens interesser og ønsker i sin planlegging av undervisningen, noe som i dette eksemplet har ført til at alle elevene både får komme med sine ønsker/forslag og at det også kan få betydning i form av en elevmedvirket undervisningsplan.

En annen informant legger imidlertid til at det er forskjell på hvordan lærere praktiserer dette, og sier det er viktig for elevenes læring å ta imot forslag.

«Kommer også an på læreren vi har hatt. Noen holder seg til sin plan, mens andre tar imot relevante forslag. Føler det er viktig å høre på elevene og ta imot forslag, for hvis vi skal lære noe og synes det er en bedre måte- er det verdt å prøve ut».

En annen av informantene viser til at lærere som prøver ut forslag ofte får resultater i form av mer variasjon, lærer nye ting, og at timene blir mer morsomme for elevene.

Det kommer også frem at alle elevene kanskje ikke tør å komme frem med sine ønsker og innspill, og at lærerne kunne informert mer om denne muligheten, noe som kan føre til at flere elever vil spørre.

Valg og selvbestemmelse forekommer

Ifølge informantene får de også noen ganger velge mellom- og bestemme aktivitet og øvelser de vil gjøre i timene selv, og ifølge to informanter skjer det for eksempel på oppvarmingen.

En informant beskriver det som morsomt å velge og bestemme selv, og at klassen ofte er ganske enige i sånne situasjoner. En annen opplever også at man ofte kan velge hvilke øvelser man vil øve på.

Elevers mening blir hørt utfra meningsinnholdet.

Informantene opplever også at elevene blir hørt, og at deres mening har betydning og kan påvirke lærerens undervisning i timene. Men hvem blir hørt? Blir noen hørt mer enn andre?

3 av informantene sier noen blir hørt mere enn andre. Det er de elevene som snakker mest med læreren og spør mest som kanskje blir mest hørt, men innholdet i det man spør om fremheves som viktig, og ikke nødvendigvis hvem som spør.

«er forslaget godt betyr det ikke noe hvem som sier det»

«De som blir hørt er som regel de som snakker for fellesskapet og som vet hva alle vil»

«De som roper høyest ignoreres ofte, for de sier kun det samme hver gang og det hadde bare blitt tull».

Disse sitatene hentet fra tre informanter sier noe om at det er forslaget i seg selv som avgjør i hvilken grad det kan få betydning og påvirkning for undervisningen, og ikke at det er personavhengig- hvem som spør eller hvor høyt og hvor mye man spør. Dermed kan alle også ha denne muligheten til påvirkning, selv om de kanskje ikke er de elevene som snakker mest.

Det er også et poeng at i kroppøvningsfagets natur med fokus på fellesskap og samarbeid, vil ofte denne muligheten til påvirkning avhenge av om forslaget er i overensstemmelse med hva fellesskapet ønsker (ref. sitat ovenfor). Og dermed vil forslag av mer individuell karakter, som kun er et ønske angående hva eleven selv vil vanskeligere kunne få påvirke undervisningen.

Men en informant fremhever også måten man spør på som viktig, og at noen derfor vil kunne bli lettere hørt enn andre.

Det å bli hørt og påvirke lærernes undervisning med sine egne forslag fremstiller en informant som morsomt, spesielt når elevene kan lede klassen.

Elevene får undervise selv og mulighet til å vise seg frem for de andre

Alle informantene forteller om at det i kroppøvingstimen har vært et eget emne med elevundervisning, hvor alle elevene i mindre grupper skulle undervise resten av klassen i noe gruppene bestemte selv. I tillegg får spesielt de som er flinke (har erfaring, kompetanse, ferdigheter) innenfor temaene også noen ganger muligheten til å vise seg frem for resten av klassen som eksempel på hvordan en øvelse skal gjøres.

To informanter nevner i denne sammenheng at de som ikke er flinke ikke får den samme muligheten til å vise seg frem for klassen. Men to informanter sier det ofte er forskjellige elever som er flinke og dermed viser seg frem i de ulike emnene, for eksempel dans og turn. De sier også at alle, selv de som ikke er så flinke, men som klarer å få til øvelsene, også kan vise seg frem og hjelpe de andre når man jobber med øvelser i mindre grupper/enkeltvis. Men som en av dem også sier:

«De som er beskjedne og/eller ikke så gode i et emne viser seg kanskje ikke så mye frem, de får kanskje muligheten, men fordi andre viser seg frem mer blir det vanskelig»

Dette kan indikere at det å vise seg frem for de andre i kroppøving kan være vanskelig for mange.

6.3 Hovedområde 3: Fellesskap

Hovedområde 3 handler i hovedsak om elevenes mulighet til å være med i fellesskapet.

Hvordan opplever elevene muligheten til deltakelse i et sosialt fellesskap?

Alle elevene er velkommen

Informantene beskriver et kroppsøvfag der alle er velkommen til timene, og der de ikke vet om noen som ikke føler seg velkommen. Men det er forskjell på hvor godt elevene trives og i hvilken grad de deltar i klassefellesskapet.

Trivsel i sammen

Alle informantene opplever at elevene generelt trives sammen med hverandre og med læreren i timene, men at noen elever opplever mindre grad av denne trivselen. Sitatet nedenfor forteller litt om dette.

«Alle trives ikke like mye, men alle trives litt fordi gym er morsomt. De som ikke liker gym trives nok ikke like godt da. Men av og til trives alle og da, det har jeg sett».

Flere av informantene beskriver også kroppsøving som et morsomt fag å ha, derfor er det mange som liker det, men at det også er noen som ikke liker det like godt.

En informant beskriver at det i kroppsøvingen er «litt alle sammen på en måte», noe som kan bety at det er et spesielt fellesskap for alle i disse timene. Også er det ifølge to informanter ofte god stemning knyttet til når man snakker om timene elever imellom.

Alle kan delta i fellesskapet

Alle informantene sier også at det ikke er noen som ekskluderes og settes utenfor fellesskapet i timene, men at alle er velkommen til å delta i fellesskapet. En beskriver at hvis man prøver så er man med. En annen sier det er lett å inkludere hverandre fordi man er trygge på hverandre, og at alle har «sine» de er sammen med i timene. Men som informanten sier så er det kanskje også risiko for å falle litt utenfor fellesskapet hvis man ikke får noen å være sammen med også, det er jo ikke alle som er like sosiale. Men læreren følger ofte med og sørger for at alle får noen å være sammen med.

Men det er likevel noen som velger å ikke delta, selv om de kan delta hvis de vil. En informant nevner også at en eventuell ekskludering er emneavhengig.

Lite forskjellsskapende dimensjoner

Når det gjelder forskjellsskapende dimensjoner i kroppsøving sier informantene de har generelt lite erfaring med det. En av informantene sier at det kan ha vært vanskelig å

inkludere ulike grupper tidligere, men tror ikke det er så stort problem lenger, og nevner de aktuelle gruppene i sin klasse som velkommen og inkludert i fellesskapet på lik linje med resten av elevene. Den samme informant sier imidlertid at det har vært et problem i andre klasser, og at man er usikker på hvordan man kan inkludere dem og få dem med i timen. En annen informant nevner oppførsel som en ekskluderende faktor, at fordi man tuller og ødelegger for andre, kan det være vanskelig å delta i fellesskapet.

Etnisitet

Ulik etnisk bakgrunn beskriver informantene som lite forskjellsskapende i timene. De har ikke lagt merke til ekskludering på grunn av dette. Men en informant nevner dusj/garderobe som en utfordring for dem, men ikke nødvendigvis som utslagsgivende angående deltakelse i fellesskapet i timene. Disse prøver å delta på lik linje med resten. En annen informant refererer til sin klasse som er flerkulturell, med mange ulike etnisiteter, og dermed rart hvis det forekom ekskludering av den grunn.

Kjønn-ferdigheter

Tre av informantene har heller ikke opplevd kjønn som spesielt forskjellsskapende i sine klasser, men en av dem har observert at jenter veldig ofte er sammen med jenter, og gutter med gutter i timene.

En informant har opplevd kjønn som forskjellsskapende, når det er stor forskjell i ferdigheter og mange flinke av et kjønn i en idrett. For eksempel gutter i fotball som da kan virke ekskluderende ovenfor jentene i spill fordi de ikke får ballen. Informanten poengterer imidlertid også at det ikke er vanlig å ha mye av disse forskjellsskapende idrettene, som eksempelvis fotball i kroppøvingen. Og i tillegg er det også mange av de flinke elevene som er inkluderende, oppmuntrende og prøver å få med de andre i spillet. Det kan gjøre at jentene føler seg flinkere og blir motivert til å fortsette. (todelt)

Dette med fotball som en forskjellsskapende arena er også noe som bekreftes av informant to, men med utgangspunkt i forskjellige ferdigheter- ikke kjønn.(også todelt)

Informanten sier det er lettere å få med alle i noen idretter, hvor forskjellene er mindre, og det blir også morsommere med likere utgangspunkt. Vanskelig å inkludere de som ikke driver med sport.

Funksjonshemming

Informantene har heller ikke opplevd dette som noe problem i kroppsøving, men to av dem har sett at elever med skade/funksjonshemming ikke kan delta på alt. De fleste prøver likevel å være med på det meste, og delta på det de kan få til. Alle er velkommen i fellesskapet uansett. En av informantene beskriver seg selv som inkluderende, og hvis det hadde skjedd ekskludering hadde man tatt tak i det.

Overvekt

Overvekt beskrives heller ikke som noe tema hva ekskludering og forskjell angår, og informantene har heller ikke erfaring med dette som et problem i sine klasser. En informant nevner at overvektige muligens kan være redd for å vise seg frem i kroppsøving, mens en annen opplever at det er de som veier mest som kanskje viser den største innsatsen i timene.

Alle er medlemmer i et sosialt fellesskap

Tre av informantene opplever at alle elevene i klassen inkluderes som medlemmer av fellesskapet i klassen, og at alle får muligheten til å delta sammen med de andre. To av dem sier også at ingen blir stående alene i timene uten å få delta sammen de andre, også de som er litt mindre sosiale. En informant påpeker viktigheten av å være godt kjent for et trygt og inkluderende miljø i klassen:

«I starten av ungdomsskolen var det vanskeligere å inkludere alle, for vi visste ikke hvem alle var, og klassemiljøet var ikke like trygt, Vi kjenner hverandre så godt nå og vet hvem alle er, så ingen blir utelatt og står der alene lenger».

Informanten har altså også opplevd tidligere elever som har blitt ekskludert og blitt stående alene, men gjennom en inkluderende prosess har alle fått være med i fellesskapet.

Informant fire opplever også at noen kan føle seg litt utenfor, men det er de som ikke deltar, men som velger å sitte på siden. En informant forteller også om en elev i klassen som ikke er helt med i klassemiljøet, som de prøver å få med, men det handler også om at hun må delta selv også.

Gode muligheter til samarbeid

Alle informantene beskriver også kroppsøving som et fag med gode muligheter til samarbeid, og hvor man ofte er i samarbeid. Dette fungerer ofte bra, men det kan også være utfordrende når noen ikke klarer å samarbeide. Informantene er også opptatt av at dette er en arena hvor

man kan gjøre hverandre gode. Det er veldig ofte mulighet for samarbeid med de andre i timene:

«Gjør ofte aktiviteter sammen med andre. I større eller mindre grupper. Sjelden vi gjør noe alene».

Denne informanten gir uttrykk for at kroppsøving er et samarbeidsfag med ulike varianter. Og innenfor alle disse aktivitetene er det viktig at alle elevene inkluderes og har noen å være sammen med. Alle informantene opplever det slik at alle har noen å være sammen med i disse aktivitetene.

Flere sier også at det ofte varierer med tanke på gruppestørrelser- parvis, grupper/lag i ulike størrelser og noen ganger klasseaktiviteter hvor alle samarbeider. Og i alle disse ulike samarbeidsvariantene nevnes det også at man må være sammen med ulike personer som man ellers ikke snakker så mye med. Det pekes også på at man er forskjellig sosialt anlagt, noe som medfører ulik måte å forholde seg til andre, og det kan danne seg smågrupper (2-3 elever) som holder på litt for seg selv. Disse er ikke like lett å inkludere i selve klassefelleskapet, men alle kan snakke med hverandre og samarbeide når det er nødvendig.

Inkluderende elever

En beskriver sin klasse som inkluderende, med godt klassemiljø og elever som er trygge på hverandre, hører på hverandre og kan si fra hvis noe ikke er greit.

En annen opplever også sin klasse som inkluderende og positive, og mange elever er flinke til å inkludere hverandre. Er man mindre sosial kan det være vanskeligere, og er man flink er det lettere for da vil folk være med deg.

Gode relasjoner mellom elevene

Informantene beskriver elevene som hyggelige mot hverandre og i gode relasjoner. Men som disse informantene sier så varierer også dette:

«Opplever at alle er venner egentlig. Alle er ikke like gode venner med alle da, men de fleste er åpne for alle hvertfall».

«Bra samhold og hyggelige elever i klassen stort sett»

«Jeg kan snakke med alle i klassen, og alle er snille og sånn»

Dette kan tyde på at de aller fleste har gode relasjoner og er hyggelige mot hverandre, men så er det noen unntak.

Hyggelige lærere

Informantene er også enige om at lærerne er hyggelige og at det er gode relasjoner mellom elever og lærere. Men en informant sier det er forskjell fra elev til elev, og at de som snakker mer med læreren får bedre kontakt. En annen sier:

«Man får en litt annen relasjon til kroppsøvlingslæreren. Det er mer morsomt med gym, vi må ikke være så ordentlig på en måte. Mer sånn- i dag skal vi ha det gøy! Sånn opplever jeg det».

Det er også en annen informant som vektlegger at man har det morsomt i timene, og at dette har betydning for relasjonen til læreren. Dette kan tyde på at det er lett for elevene å få en god relasjon til læreren i kroppsøving.

Elevene verdsettes

Ifølge tre informanter blir alle elever blir like mye verdsatt i kroppsøvingstimene, uten forskjellsbehandling. Informant 4 sier lærerne setter pris på de som er flinke, og at de får litt større plass, i tillegg så blir de kanskje mer verdsatt av medelever også fordi de er gode i kroppsøving. En av de andre informantene synes imidlertid at det er kult at noen er flinke og får oppmerksomhet for det, men ikke at de verdsettes mer av den grunn. Det å kjenne hverandre/vennskap nevnes av to informanter med betydning for hvordan det oppleves at man verdsetter andre i praksis, som en informant sier:

«du er kanskje annerledes mot de du kjenner godt, men ser ikke ned på de andre for det».

To av informantene opplever også at alle elevene behandles rettferdig og med respekt. Mens en annen sier det ikke alltid skjer, men at det ikke er noe problem i klassen. En poengterer også at man gir jo mer positive tilbakemeldinger til elever man er gla i, men at man likevel kan vise respekt til de andre også.

Prestasjoner verdsettes mest utfra innsats

To informanter opplever at prestasjoner i kroppsøvingstimene verdsettes utfra innsats og forutsetninger, selv om ferdighetene er veldig forskjellig.

«For eksempel er jeg ikke veldig god i fotball men gjør mitt beste, det er bedre enn en person som er veldig god men som gjør det han kan og vil bare når han har ballen, og ikke gjør noe annet».

Dette er et eksempel på at når man gjør sitt beste og dermed viser innsats uansett evne og forutsetning så verdsettes dette mer enn å ha gode ferdigheter. Informant 3 derimot opplever at de som prøver og viser innsats selv om de ikke er flinke, verdsettes nesten like høyt som de flinke, og knytter verdsettingen opp mot karakter som blir bedre når man mestrer øvelsen.

«De som gjør god innsats verdsettes nok nesten like mye. Innsatsen teller og er viktig. Vanskeligere å få god karakter uten innsats».

Denne informanten forteller også at lærerne verdsetter ulikt, og at noen ekskluderer litt de som ikke er flinke, noe som kan føre til at disse elevene føler seg mindre verdsatt og mer utrygge i timene enn de som er flinke.

Informant fire opplever også at man verdsettes utfra hvor flink man er, og at det er lett å se både den med gode ferdigheter og den som viser god innsats i timene, og at lærerne verdsetter begge deler.

Informant en sier at prestasjonen verdsettes utfra innsats og øvelse gjennom timen, og presiserer at lærerne ofte sier i starten av timen at det er viktig å vise innsats og gjøre sitt beste. Noe som kan bety at lærerne fokuserer på innsatsens betydning. Informanten sier også at det handler om å øve, ikke gi opp, men ha tro på å få det til- noe mange ikke gjør hvis man ikke klarer det med en gang (ref innsats læreplan):

«Lærern sier ofte i starten av timen at innsatsen er viktig og å gjøre sitt beste. Viktig å ikke gi opp, men prøve og ha tro på å få det til!»

Ingen mobbing i timene

Informantene er alle enige om at det ikke er mobbing i kroppsøvingstimene, men bare litt morsom erting i timene som en informant kaller det. Noe de andre informantene også beskriver som «tull» og «drittsslenging».

«Bare morsom erting da. Man skjønner at det er tull, og vet at det ikke gjøres for å være ekkel, bare for å tulle».

To av informantene opplever at ertingen også kan ha virket negativt noen ganger og at noen kan ha blitt lei seg, men ser ikke på det som noe problem, og mener at de selv eller venner hadde sagt ifra om det var tilfelle. 1 informant forklarer denne ertingen som mer vanlig i kroppsøving, fordi det er mer fritt i timene, mere åpent og mer naturlig å snakke mer sammen.

6.4 Hovedområde 4: Utbytte

Til slutt kommer område 4 som omhandler elevenes utbytte av å være med i kroppsøvingstimene.

*Hvordan opplever elevene muligheten for oppnåelse av et faglig og sosialt **utbytte** av deltakelsen i faget?*

Elevene lærer mye i kroppsøvingstimene

Informantene er enige om et generelt godt utbytte av deltakelsen i kroppsøvingsfaget, først og fremst ved at elevene lærer mye av timene, men det er forskjell på hva de beskriver som godt utbytte. En informant sier at alle får godt utbytte og at elevene godt vet hva som er hensikten med fysisk aktivitet, og beskriver godt utbytte som det du føler på kroppen etter at man har beveget kroppen og fått mosjon.

Tre andre informanter er mer opptatt av at elevene lærer mye i timene og at de oppnår forbedring i kompetansen innenfor de aktivitetene de holder på med. De lærer seg mange forskjellige emner og aktiviteter. Informant:

«Vi lærer mye om de forskjellige sportene i timene. For eksempel i dans, badminton, amerikansk fotball og turn. Vi gjør mye i timene som gir bra utbytte, og vi blir bedre. Lærer også regler og hvordan man spiller».

En informant vektlegger også den læringen som skjer «der og da» i timene.

«Vi får erfaring, kunnskap og forbedrer oss i mange aktiviteter»

Alle elever kan lære

Alle informantene sier også at alle elever har gode muligheter til å lære mye ut av timene, men de mener ulike faktorer påvirker dette. To mener at det først og fremst har med elevenes innsats å gjøre, og i hvilken grad de bryr seg om faget og vil være med og lære. Informant 3 mener dette også avhenger av hvilket emne det undervises i, og hvilke muligheter eleven har til å få til øvelsene.

Elevene lærer å samarbeide, inkludere andre og gjøre hverandre gode

Alle informantene peker også på læring om samarbeid og fair play som viktig for utbytte. De er opptatt av at i kroppsøvningsfaget er det mye sosial læring, og elevene lærer å samarbeide, vise fair play og respekt for hverandre i timene. Blant annet sier de at de lærer seg å samarbeide med alle elevene i klassen, og to av informantene forteller om at dette innebærer at man lærer mye når man må samarbeide med elever man ikke kjenner så godt. Vennskap og samholdet i klassen styrkes.

«Lærer å bli sammen med nye personer i klassen, som å snakke med nye personer man ikke har møtt».

Dette sitatet peker i retning av et annet viktig moment ved dette samarbeidet, som også de tre andre informantene kommer inn på, nemlig «å inkludere de andre». En informant går så langt som å beskrive dette som det aller viktigste man lærer i kroppsøvningsfaget:

«Jeg synes det viktigste vi lærer er å inkludere andre, og det kan man bruke på mange områder, også senere i livet».

Når tre av informantene forteller mer om dette kommer det frem at de spesielt er opptatt av den betydningen det har å gjøre hverandre gode så alle får positive opplevelser i timene.

«Vi lærer å gjøre hverandre gode og ikke utelate noen, men å bruke det mot alle».

«å hjelpe og gjøre noe for at andre skal få positive opplevelser»

«viktig at folk drar med hverandre, så det blir samhold og så alle får positive opplevelser og blir stolte over det de får til».

En informant påpeker at det er veldig viktig å bli inkludert i et fag som kroppsøving fordi elever er så forskjellige i dette faget og fordi det vises så tydelig hvem som er gode og hvem

som ikke er det! En annen informant bringer også inn at det er viktig å ha forståelse for hva andre liker, og ikke bare bry seg om seg selv, men gjøre det til en bedre opplevelse for andre.

Disse positive opplevelsene viser seg å være spesielt betydningsfulle, og informantene knytter også dette sammen med det «å klare å få til øvelsene», som også omtales i neste avsnitt.

Alle kan få positive opplevelser i kroppsøving

Alle informantene mener elevene får mange positive opplevelser med kroppen i bevegelse i kroppsøvingsfaget. Tre av dem opplever også at alle elevene får mulighet til å oppleve disse positive opplevelsene i timene, og at mange opplever det i praksis. I hvilken grad elevene opplever dette i praksis sier informantene avhenger av flere faktorer.

Elevene mestrer

Først og fremst er de opptatt av hvordan elevene mestrer, om de får til øvelsene de skal gjøre i timene. To av informantene mener at elevene ofte mestrer øvelsene i timene, og en av dem sier at alle hvertfall har mulighet til å mestre.

«Vi opplever mestring. Det er mange som får til nye ting og mange som mestrer ting de ikke gjorde før da».

Ifølge denne informanten er kroppsøvingstimene en arena hvor mange opplever mestring. Tre av informantene knytter opplevelsen av mestring mot det å være fornøyd og stolt over det de får til i timene.

Øvelsene kan tilpasses så alle kan oppleve mestring

De fire informantene er også enige om at øvelsene de skal gjøre i kroppsøvingstimene blir tilpasset til elevene slik at alle kan klare å få det til.

«Øvelsene er ikke vanskeligere enn at alle kan klare, og hvis de er for lette kan vi gjøre dem vanskeligere».

Av dette sitatet fremkommer det også at dersom øvelsene er for lette kan de med tilpasning gjøres vanskeligere. En annen informant sier også at vanskelige øvelser kan gjøres lettere, for eksempel push ups på knærne istedenfor strak kropp, eventuelt kan man også gjøre en helt annen øvelse. Disse to vinklingene forteller om at øvelser kan tilpasses elevenes utgangspunkt, ved at de tilpasses, noe som kan føre til mestring for alle ulike elever.

En annen informant knytter mestring opp mot hvor flink man er i forhold til andre elever, og sier at alle de ulike emnene det undervises i åpner for at det alltid finnes et emne der man er flinkere enn noen andre elever i.

En informant poengterer også at ved vanskelige øvelser ser man større forskjell på elever, derfor er det fint at elevene får frihet til å velge øvelser selv. Det gjelder også de flinke som kanskje trenger mere utfordringer også.

«Får prøve ting vi ikke klarer, og må gjøre ting vi ikke har lyst til eller tror vi mestrer»

Mestring handler ifølge denne informanten også om å utfordre seg selv på nye øvelser som vi egentlig ikke har tro på selv. Men motivasjonen til å fortsette kommer ifølge den samme informanten først og fremst når vi mestrer øvelser.

Mestringsgrad påvirker selvfølelse og oppfatning av egen kropp

Mestring knyttes også opp mot følelser, der en informant også beskriver følelsen av mestring som noe man lærer i timene:

«Vi lærer mestringsfølelser og får mer selvtillit når man ikke kan det, men øver seg og får det til»

Tre av informantene forteller om positiv selvfølelse og oppfatning med kroppen sin når elevene får til øvelser, men to av dem nevner også en negativ selvfølelse når man ikke mestrer. Et eksempel på dette:

«Vi får dårlig selvfølelse hvis vi ikke får være med. Men det blir morsomt og vi får god selvfølelse hvis noen som er flinke gjør oss andre gode».

Denne informanten bringer også inn betydningen av hva andre elever gjør som viktig, de kan inkludere og gjøre andre gode som fører til god selvfølelse, eller ekskludere og gi en dårlig følelse. En informant sier man må lære seg å akseptere sin kropp og tenke positivt, også hvis man får en dårlig selvfølelse.

Mange har det morsomt i kroppsøvingstimene

Sitatet ovenfor bringer tar også opp en annen faktor som både er viktig for mestring, og som nevnes av flere som et viktig utbytte i kroppsøving, nemlig om man har det gøy/morsomt.

Som informanten sier så blir det morsomt i timene når man mestrer! Noe vi også får et eksempel på her:

«Hvis man får det til er gym ofte veldig morsomt- og kjedelig hvis man ikke får til»

Tre av informantene forteller om at mange også får utbytte av kroppsøvingstimene fordi det er morsomt, men at det også er noe som varierer etter emne og interesse. En av dem sier at gjøres mest morsomme ting som folk liker i kroppsøvingstimene, også fordi det er et annerledes fag enn å sitte og lære i timene som i de fleste fag.

Når man derimot ikke får til øvelsene og opplever mestrings, blir som nevnt over istedet negative opplevelser og dermed kjedelige kroppsøvingstimer.

Mestrings varierer etter ene- utfra erfaring, interesse, og ferdigheter

En informant sier mestringsgraden ofte er avhengig av aktiviteten man har i timene, så hvis eleven har erfaring og er flink, mestres øvelsene bedre og opplevelsen blir lettere positiv. Men også motsatt, det er veldig individuell forskjell på hva man får til.

Bedre helse og bedre i andre skolefag

Tre informanter nevner også bedre helse som et viktig utbytte fra kroppsøving, og to informanter sier at man blir bedre på skolen i andre fag- at de lærer lettere av kroppsøvingen.

Skaper lyst til å fortsette med trening

To informanter peker på at et viktig utbytte i kroppsøving er at man får lyst og blir inspirert til å fortsette eller begynne med en aktivitet/treningsform etter å ha gjort det i timene.

Elevene blir kjent med kroppen sin og får øvelse i å bruke den

Andre ting som nevnes som viktig utbytte er å bli kjent med kroppen, øvelse i kreativitet, opplevelse og sansing.

7.0 Drøfting

I avslutningskapittelet vil jeg først presentere noen hovedfunn innenfor hvert område før jeg trekker noen generelle slutninger presentert som fellesfunn, som viste seg å være sentrale på tvers av de fire områdene, og som er felles opplevelser fra informantene. Til slutt vil jeg drøfte disse opp mot det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning, og komme frem til et avsluttende svar på denne undersøkelsens hovedspørsmål.

7.1 Hovedfunn ut i fra forskningsspørsmålene:

Ut i fra hovedfunnene presentert innenfor hvert forskningsspørsmål kan man se et tydelig hovedinntrykk av at elevenes opplevelser av muligheter til deltakelse, fellesskap, medvirkning og utbytte er gode innenfor alle områdene. Mange indikatorer kan tyde på dette innenfor hvert enkelt område, i tråd med dekonstruksjonen av elementenes innhold og overført til kroppsøvingfaget i henhold til slik det ble presentert i teoridelen. Dette er noe som også fremgår av funnenes beskrivelser nedenfor, og for mange av disse funnene er også alle informantene enige. Det er imidlertid et hovedfunn innenfor område fellesskap som kan tyde på at noen elever kan falle utenfor, også er det noen mindre funn/indikasjoner som kan tyde på at mulighetene varierer og at de kanskje ikke alltid er gode for alle elever.

*Hvordan opplever elevene muligheter for **deltagelse** i meningsfull aktivitet i kroppsøving?*

1. God deltagelse, men den påvirkes av elevenes innstilling, interesse og mestring

De gode mulighetene til deltagelse viser seg ved at det er stor deltagelse og mange aktive elever som deltar i aktivitet de opplever som meningsfull og at de trives i kroppsøvingstimene. Som det fremgår av resultatene er det imidlertid flere momenter som peker på at deltagelsen i timene også varierer, noe som kan indikere at mulighetene til deltagelse ikke alltid er like gode. En faktor som tyder på dette er variasjonen i deltagelse som en følge av elevenes innstilling og interesse for det man gjør i timene; når man liker det øker deltagelsen. Da to informanter også knytter deltagelsesgrad opp mot mestring, kan det bety at muligheten til deltakelse i praksis også varierer etter hvor godt man mestrer det man gjør i timene, og dermed at ikke alle elever har like gode muligheter til deltagelse i alle timene ettersom det er forskjellige emner. Informantens eksempel angående fotball kan tyde på det, hvor jentene ikke opplevde samme muligheter som guttene. Hvor meningsfull deltagelsen var

ble av informantene også knyttet opp mot hva man gjorde i timene(emne), noe som også indikerer at mulighet til meningsfull deltakelse varierer som en følge av dette.

2. Lærerne tilrettelegger, forstår og støtter elevene, og varierer undervisningen

Alle informantene mente også at det ble tilrettelagt i timene slik at alle elever kunne delta, og ifølge tre av fire informanter var det ingen som ble ekskludert fra deltakelse. Noe som også indikerer at alle elever kan delta er at lærerne ønsket at alle elevene skulle delta og gjøre sitt beste i timene, noe de beviste ved å hjelpe og oppmuntre alle elevene. Tre informanter pekte også på god forståelse fra lærere og medelever for at elevene har forskjellige evner og muligheter. En informant opplevde imidlertid også lærere som fokuserte mest på de flinke elevene, og dermed viste mindre forståelse for de svakere, som kan påvirke deres muligheter til deltakelse. God variasjon i undervisningen ved ulike emner og metoder var det også ifølge alle, noe som også av en ble fremhevet som viktig slik at alle elevene får være med på noe de liker og er flinke til.

3. Elevene kan bidra til- og dra nytte av fellesskapet

Alle informantene uttrykte at elevene i timene kunne bidra med noe som var nyttig for de andre i timene, og spesielt at elevene var flinke til å få med de andre- være inkluderende. 3 av dem fremhevet det at «vi spiller sammen» som viktig, og at det var en fin arena for de elevene som hadde kunnskap og erfaring til å hjelpe de andre elevene å mestre.

Oppsummert: Hovedfunn beskrevet ovenfor som støtter at elevenes muligheter til meningsfull deltagelse i kroppsøving er god; stor deltagelse, meningsfull deltagelse, trivsel, god tilrettelegging for alle, forståelse/støtte/oppmuntring fra lærere og medelever, god variasjon i undervisningen, elevene kan bidra og dra nytte av fellesskapet. Alle disse fremstilles i min konkretisering av område *deltagelse* ifølge Haug (2014) og som viktig for muligheter til deltagelse. Ifølge Standal (2015) er forståelse av elevenes forskjellighet ekstra viktig, noe som også er styrket av funn. Når det gjelder variasjon i deltagelse i ulike timer kan det indikere varierende muligheter, men det kan også forklares av elevenes egen innstilling og interesse for aktivitetene som varierer. At mestringsgrad knyttes til deltagelse kan imidlertid bety at for noen elever kan det begrense mulighetene til deltagelse, noe som diskuteres senere i fellesfunn. At en informant opplevde lærere som fokuserte mest på de flinke kan også indikere betydning for dette, men jeg vil også fremheve at den samme informanten innenfor

de andre indikasjonene også opplevde gode muligheter til inkludering. Som nevnt er det for dette område mange indikasjoner og funn som støtter et hovedinntrykk av at mulighetene til deltagelse er gode, hvor alle informantene også var enige.

*Hvordan opplever elevene muligheten til **medvirkning** i kroppsøvingsslaget?*

1. God informasjon- tilgjengelig for alle

Alle informantene kunne melde om at informasjon om hva de skulle gjøre og lære i timene var tilgjengelig for alle som ønsket å få vite dette, men at ikke alle elevene så behovet for det. 3 informanter opplevde også informasjonen som god og viktig. En informant etterlyser imidlertid bedre og mer informasjon i timene, og peker på at det burde informeres mer om muligheten til medvirkning, for at det skal bli lettere for alle å komme med sine ønsker og forslag.

2. Elevene blir hørt og har mulighet til å påvirke

Lærerne er ifølge informantene også interessert i å høre hva elevene har å si, og prøver å imøtekomme elevenes spørsmål og innspill. Informantene sier også at elevene noen ganger får muligheten til å velge eller bestemme aktivitet selv, noe som gir elevene muligheter til å påvirke opplæringen selv. Alle elevene blir hørt, og kan også påvirke undervisningen utfra om forslaget er gjennomførbart med tanke på de ulike hensyn læreren må ta. Det er forslaget i seg selv som er avgjørende, ikke hvem som spør. Men likevel kan noen bli hørt mer enn andre, noe som kan bety at ikke alle elever har like gode muligheter til medvirkning, men at det er forslaget i seg selv som avgjør mulighetene gjør det mer uavhengig av hvem som spør. En informant påpeker også lærernes vilje til å ta imot forslag som forskjellig, og at enkelte lærere holder seg til sin plan uten å ta hensyn til forslag og ønsker, noe som kan begrense opplevelsen av muligheten til medvirkning.

3. Elevene kan undervise, vise seg frem og hjelpe andre

En annen indikator på elevenes mulighet til medvirkning som også nevnes av informantene er muligheten til elevundervisning, hvor elevene kunne undervise medelever- også som en mulighet til å påvirke undervisningen. Alle får muligheten til dette, men de som er flinke i noe får også mulighet til å vise seg frem i andre timer også. Det er også ofte forskjellige elever som er flinke og får vist seg frem innenfor ulike aktiviteter, noe som gir flere muligheten.

Men det kan også være vanskeligere i praksis for de som er mindre flinke ifølge to informanter, selv om alle har mulighet til for eksempel å hjelpe hverandre.

Oppsummert: Alle tre hovedfunn innenfor område *medvirkning* peker også på at elevenes muligheter til medvirkning i kroppsøving er gode. Alle har mulighet til å få informasjon, blir hørt og får mulighet til å påvirke opplæringen, noe som ifølge Haug (2014) og Standal (2015) kan sikre muligheter til inkludering. I tillegg viser funn at elevene faktisk også opplever medbestemmelse, noe som indikerer enda bedre muligheter til medvirkning. Elevenes muligheter til å medvirke som ressurser i undervisningen er også et hovedfunn, som ifølge Booth & Ainscow (2001) også er en viktig indikator på medvirkning. At en informant etterlyser mer informasjon i timene betyr ikke at elevene ikke får gode muligheter til å informeres, men er et spørsmål om måten det informeres på og at elevene selv ansvarliggjøres for å få informasjonen, da det er gitt mulighet ifølge funnet. At en informant peker på at noen lærere ikke åpner opp for medbestemmelse i like stor grad trenger ikke nødvendigvis bety at mulighetene til medvirkning er mindre gode. Begrunnet i at mulighetene til medbestemmelse ifølge Haug (2014) i første rekke handler om at elevenes mening får komme frem og bli hørt, men ikke nødvendigvis kan tas hensyn til. Årsaker til dette kan være at læreren i kroppsøving stadig må balansere både hensynet til fellesskapet og hensynet til alle enkeltelevne (Standal, 2015). Noe som må bety at for eksempel ikke alle av elevenes forslag kan tas hensyn til. Men når det gjelder denne informantens opplevelse kan det også virke som enkelte lærerne kanskje ikke viser vilje til å vurdere forslag engang, noe som i så fall gir mindre muligheter til inkludering. Da den samme informanten imidlertid også sier at elevene blir hørt og får komme med forslag, viser det også noe motstridende svar, som det kan være vanskelig å stole fullt på.

Hvordan opplever elevene muligheten til deltagelse i et sosialt fellesskap?

1. Alle er velkommen til å delta som medlemmer i fellesskapet

Alle informantene opplever at alle elevene er velkommen til timene, og at alle kan delta og trives i fellesskapet med medelevene og lærer, selv om trivselen er mer varierende fra time til time for noen elever. Kroppsøvingfaget beskrives også som et spesielt fellesskap for alle av en informant, og tre informanter opplever at alle inkluderes som medlemmer i fellesskapet i klassen selv om de er forskjellige. En bemerket at denne inkluderingen er lettere i et trygt miljø hvor man er godt kjent.

2. Kroppsøvfagets natur innbyr til samarbeid og inkludering

Kroppsøving beskrives av informantene med gode muligheter til å delta i samarbeid med medelever og gjøre de andre gode. Alle har også noen de kan være sammen med og samarbeide med i timene, og to informanter beskriver sine klasser som inkluderende for alle. Relasjonene elevene imellom beskrives som gode, men med noen unntak.

3. Lærerne behandler elevene godt og verdsetter dem mest etter innsats

Lærerne er hyggelige og det er gode relasjoner mellom elever og lærere, og ifølge tre informanter blir elevene like mye verdsatt i timene og at elevene behandles rettfærdig og med respekt. Prestasjonene i timene verdsettes mest utfra innsats, men ifølge to informanter også av ferdigheter på en slik måte at de flinke verdsettes mest.

4. Noen elever kan føle seg utenfor

Selv om det ifølge informantene tyder på gode muligheter til deltagelse for alle i fellesskapet, kan det likevel også tyde på at noen elever kan føle seg utenfor. De elevene som er mindre flinke kan hende ikke blir satt like stor pris på som de flinke, og hvis man ikke har noen å være sammen med kan det være vanskeligere å delta i fellesskapet. Dette er også knyttet opp mot hvilken aktivitet man driver med i timene, da noen aktiviteter hvor det er stor forskjell i ferdigheter kan være vanskeligere å være med, for eksempel fotball.

Oppsummert: Tre av fire hovedfunn når det gjelder elevenes opplevelse av muligheter til deltagelse i fellesskapet peker på gode muligheter. Alle de forskjellige elevene er velkommen til å delta i fellesskapet, det er gode muligheter til samarbeid og inkludering, og lærerne behandler elevene godt. Dette er viktige indikasjoner som kan sikre mulighetene til deltagelse i fellesskapet også ifølge Haug (2014). Disse funnene viser også hovedinntrykk av gode muligheter til deltagelse, men ikke i like sterk grad som *deltagelse* og *medvirkning*. At det her også er et hovedfunn som peker på at noen elever kan føle seg utenfor tyder også på dette (noe som drøftes senere da dette også regnes som et fellesfunn; se kap. 7.2). Det er også noen indikasjoner innenfor de andre hovedfunnene innenfor *fellesskap*. Selv om elevene verdsettes mest med tanke på innsatsen i timene, pekes det også på at ferdigheter har betydning, og at de som er flinke verdsettes mere ifølge to informanter. Noe som kan indikere at verdsetting av

elevenes forskjellighet ikke gir de svakere elevene samme muligheter som de flinke. Ifølge blant annet Standal (2015) er dette en utfordring spesielt i kroppsøving, og noe som kan bidra til å skape forskjeller og mindre muligheter til inkludering. I sammenheng med dette funnet vil jeg også nevne at de samme informantene også peker på at elevene likevel verdsettes mest utfra innsats, noe som bidrar til et slikt hovedinntrykk. At noen elever kan føle seg utenfor viser seg også å ha sammenheng med om elevene er flinke, noe som drøftes nærmere i kap. 7.2 under fellesfunn.

*Hvordan opplever elevene muligheten for oppnåelse av et faglig og sosialt **utbytte** av deltagelsen i faget?*

1. Elevene kan lære mye i kroppsøvingstimene

Muligheten til å lære mye om ulike aktiviteter, og å oppnå forbedring innenfor disse fremstilles som viktig utbytte for elevene. Elevenes innsats er avgjørende for i hvilken grad de lærer, men også aktiviteten og elevenes evne til å få det til.

2. Samarbeid, inkludering og gjøre hverandre gode

Læring om samarbeid og fair play peker de på som viktig for godt utbytte, og at kroppsøvingsfagets sosiale arena innbyr til samarbeid med alle elevene, hvor for eksempel det å inkludere de andre er viktig. Videre kommer det også frem at å gjøre de andre gode, og sørge for at alle får positive opplevelser i timene er viktig. I kroppsøvingsfaget er det også ekstra viktig å inkluderes, nettopp på grunn av at det er stor forskjell og vises tydelig hvor god man er, ifølge en informant. Likevel opplever informantene også at elevene oppnår mange av slike positive opplevelser i timene, faktisk mener tre av dem at alle elever kan oppleve dette i timene.

3. Individuell tilpasning gir mestring og positive opplevelser

Den viktigste faktor som påvirker muligheten til positive opplevelser er i hvilken grad elevene får til øvelsene de skal gjøre i timene- oppnår mestring, noe to informanter mener elevene opplever ofte. Ifølge informantene blir øvelsene de skal gjøre i timene også tilpasset til elevene slik at alle kan klare å få dem til, noe som kan føre til mestring for alle. At man kan velge øvelser selv etter vanskelighetsgrad er fint, da det vises stor forskjell på elever særlig

ved vanskelige øvelser. Når elevene deltar og mestrer opplever de også å ha det morsomt, få positiv selvfølelse og oppfatning av kroppen, men også motsatt, og medelevene nevnes å spille en viktig rolle for denne opplevelsen. Mange har det morsomt i kroppsøvingstimene, og det er noe informantene beskriver som viktig utbytte, også fordi gym er et annerledes fag. Mestring knyttes av en informant også til hvilken aktivitet man har i timene, om man har erfaring og interesse for det.

Oppsummert: Innenfor område utbytte er det også hovedfunn og mange indikasjoner som kan tyde på at elevenes opplevelse av muligheter til utbytte er gode, både faglig og sosialt. Ikke minst fremheves det at elevene lærer mye i timene. At det kanskje viktigste læringsutbytte elevene peker på er at de lærer å samarbeide og inkludere hverandre, er noe som også peker på gode muligheter. Da dette også kan regnes som både et faglig og sosialt utbytte, støtter det også den viktige betydningen. Sist men ikke minst så er det elevenes opplevelse av muligheter til mestring og positive opplevelser som er av avgjørende betydning, også sett i sammenheng spesielt med hvordan Whitehead (2010) og Standal (2015) begrunner dette i retning kroppsøvingfaget, og som det også fremgår av læreplanen i kroppsøving (2015). At øvelsene elevene skal gjøre i timene er tilpasset til elevene slik at alle kan klare å få dem til, og noe som kan føre til mestring for alle er et viktig funn som kan tyde på dette, spesielt med tanke på at informantene også knytter dette til positiv selvfølelse og oppfatning av kroppen.

Dermed fremkommer det også et tydelig hovedinntrykk av at elevene opplever gode muligheter til utbytte av timene, spesielt i tråd med indikasjonene beskrevet ovenfor. Disse hovedfunnene står også sterkt knyttet opp mot fellesfunnene som drøftes i videre nedenfor.

7.2 Drøfting av fellesfunn

I lys av funnene fra de fire områdene beskrevet ovenfor kan man tilslutt stille spørsmål til i hvilken grad disse funnene kan belyse hovedspørsmålet (problemstillingen) i denne undersøkelsen, og hvordan det stemmer overens med presentert teori og tidligere forskning.

Når det gjelder elevenes opplevelse av inkludering i kroppsøvfaget slik det aktualiseres i problemstillingen, forklares i teoridelen og undersøkes i intervjuene- så bygger den altså på hvordan elevene opplever muligheter til deltagelse, fellesskap, medvirkning og utbytte. Når denne «totale» opplevelsen av inkludering skal beskrives kan det derfor være nyttig å trekke sammen og drøfte alle funnene sett i forhold til hverandre, for om mulig å kunne gi en samlet oppfatning av disse som kan gi svar på hovedspørsmålet.

Det er viktig å være klar over og ta hensyn til inkluderingsbegrepets kompleksitet.

Indikasjoner/funn angående inkludering innenfor hvert enkelt område kan også virke i en inkluderende retning totalt sett. Samtidig kan noen bestemte funn også virke inkluderende innenfor flere områder, noe som vil kunne styrke den totale opplevelsen av inkludering. Men det som kan være indikasjoner på inkludering innenfor et område, kan også virke ekskluderende for et annet område som nevnt tidligere (Haug, 2014). Det er derfor viktig med gode og tydelige indikasjoner og beskrivelser, i relasjon til hverandre og helheten.

Derfor er det også viktig alltid å se funnene i lys av hvordan inkluderingsbegrepet er dekonstruert og konkretisert med tanke på kroppsøvfaget i praksis, og hvordan dette følges opp i intervjuguide og analyse av resultater for å gi en best mulig sammenheng.

Hvis vi ser på funnene isolert sett innenfor hvert enkelt område som de er presentert tidligere kommer det tydelig frem et hovedinntrykk av at elevene opplever gode muligheter til deltagelse, medvirkning, fellesskap og utbytte. Selv om det også er noen indikasjoner og et hovedfunn som peker på at også noen elever kan falle utenfor.

Noe som kan være en styrke for undersøkelsens kvalitet med tanke på å gi et avsluttende svar på problemstillingen er å identifisere noen fellesfunn ut i fra elevenes opplevelser. Hvilke funn er det som er sentrale for flere av de fire områdene, og som også kan relateres til presentert teori og tidligere forskning? For å oppnå et mer helhetlig inntrykk og finne frem til de viktigste funn med tanke på undersøkelsens hovedspørsmål, har jeg derfor utviklet noen nye kategorier som fremtrer med fellestrekk på tvers av- og innenfor alle de fire hovedområdene. Disse kategoriene blir derfor spesielt viktige for den avsluttende drøftingen,

og for å skille dem fra de ovenstående funnene kaller jeg dem for fellesfunn. Gjennom analyser av alle kategorier og funn har jeg kommet frem til følgende fire fellesfunn:

Inkluderende kroppsøvingslærere

Elevene samarbeider og inkluderer alle i kroppsøving

Elevene kan mestre og få positive opplevelser i kroppsøving

Noen elever kan føle seg utenfor

Disse presenteres og drøftes avslutningsvis.

Et av de tydeligste fellesfunn som fremkommer er elevenes opplevelse av lærernes inkluderende praksis som kan bidra til å gi elevene gode muligheter til inkludering. Noe som viser seg gjennom funn som er indikatorer på inkludering innenfor alle de fire områdene. Lærernes betydning som tilrettelegger av variert og tilpasset undervisning, måten alle elevene forstås, møtes og behandles på, at elevene informeres, blir hørt og kan påvirke og medvirke undervisningen. Når disse funnene legges til grunn kan det tyde på at elevene i møte med kroppsøvingslærerne opplever dem som inkluderende, noe som har betydning for at elevene opplever mulighetene til inkludering i kroppsøving som gode.

Av dette fellesfunnet virker lærerens rolle når det gjelder elevenes muligheter til inkludering å være ekstra betydningsfull, noe som også fremgår av det teoretiske grunnlaget. Hvordan Haug (2014) dekonstruerer og beskriver inkludering, og videre hvordan Standal relaterer inkludering til kroppsøving viser til viktigheten av lærernes betydning. Lærerne ansvarliggjøres til å sørge for god undervisning for fellesskapet som er tilrettelagt og tar hensyn til alle elevene. Ifølge Standal (2015) er det også spesielt viktig at det i kroppsøving må være rom for forståelse, verdsette og anerkjenne forskjellighet, noe informantene i hovedsak opplever at lærerne gjør i praksis. I hvilken grad det eksisterer forskjellsskapende dimensjoner i kroppsøving blant annet som en følge av lærerens undervisning kan også forklares av dette.

De fire forskjellsskapende dimensjonene som konkretiseres i kroppsøving av Standal (2015) ser ifølge funn i denne undersøkelsen imidlertid ut til å være lite forskjellsskapende, noe som også kan være relatert til måten lærerne praktiserer en inkluderende undervisning på. Funn angående forskjellige ferdigheter i kroppsøving kan imidlertid se ut til å kunne ha betydning som en forskjellsskapende dimensjon i kroppsøving, men mange indikatorer og funn

angående lærernes betydning tyder på at inkludering er hovedinntrykket. Andre faktorer kan også knyttes til forskjellene, noe som tas opp i senere fellesfunn.

Nyere forskning om inkludering i kroppsøving ved Midthaugen (2011) viser til økt trivsel og bedre selvoppfatning blant elevene som en følge av kroppsøvingslæreres fokus på inkluderende kroppsøving, tyder også på at kroppsøvingslærernes fokus er viktig for i hvordan elevene lærer og øker muligheter for inkludering. At elevenes opplevelse av muligheter til inkludering i min undersøkelse i stor grad kan påvirkes av at lærerne er inkluderende underbygges også av denne forskningen. God trivsel og selvoppfatning er også faktorer som er med å indikere gode muligheter til inkludering blant mine øvrige funn.

Elevene samarbeider og inkluderer alle i kroppsøving

Noe som også ser ut til å være et fellesfunn med betydning innenfor alle de fire områdene er elevenes opplevelse av gode muligheter elevene har til samarbeid og inkludering i praksis. I presenterte funn peker alle informantene på læring om samarbeid som viktig, og refererer til fagets sosiale arena hvor samarbeid med alle, spesielt å inkludere alle og gjøre andre gode står sentralt. Informantene opplevde også at elevenes muligheter til å bidra og dra nytte av fellesskapet var gode, at alle er velkommen til å delta sammen de andre og at mange elever var flinke til å få med de andre elevene- være inkluderende. Noe de også hadde mulighet til ved å undervise selv, vise frem og hjelpe de andre. Alle hadde noen å samarbeide med i timene.

Jeg har tidligere i undersøkelsen beskrevet at kroppsøvingsfaget med bakgrunn i sin sosiale arena innehar et stort potensial for å fremme samarbeid og inkludering, noe som også fremgår av både læreplanen og nyere forskning (Rugseth, 2015); (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). At jeg finner et fellesfunn i denne undersøkelsen som bygger opp under dette, og ikke minst at informantene/elevene selv mener det er noe av det viktigste de lærer i kroppsøvingsfaget anser jeg som veldig positivt med tanke på muligheter til inkludering. Det kan også være et eksempel som bekrefter at undervisningspraksisen i faget kan ha endret seg i den senere tid og medført et økt fokus på dette, i motsetning til det Standal (2015) beskriver som et fag som har vært preget av idrettslogikkens natur som kan være lite inkluderende. Spesielt at informantene ansvarliggjør elevene selv og fremhever dette med betydning å inkludere alle peker også på at mulighetene til å oppleve inkludering i kroppsøving i disse klassene bør være gode, i tråd med at både elevene og lærerne er inkluderende, i hvert fall når det gjelder disse faktorene.

Hva kommer så ut av det å hjelpe hverandre, gjøre hverandre gode og være inkluderende i kroppsøving? Det leder oss inn mot det tredje hovedfunnet, som man kan si kommer som en følge av de to første. Der hvor elever og lærere i fellesskap er inkluderende, derav følger den viktigste læringskonsekvens; elevene mestrer og oppnår positive opplevelser.

Elevene kan mestre og få positive opplevelser i kroppsøving

Selv om dette fellesfunnet ikke representerer alle hovedområdene i like stor grad som de to andre fellesfunn, så er det likevel et svært sentralt funn som forteller oss noe viktig om elevenes opplevelse av inkludering. Utbytte handler ifølge Haug (2014) og Standal (2015) om det som kommer ut av å være i fellesskapet, være deltager og få mulighet til medvirkning- altså resultatet som en konsekvens av de tre første områdene. Med andre ord; opplever elevene gode muligheter til deltagelse, fellesskap og medvirkning kan det medføre resultater først og fremst i form av et læringsutbytte som følger av det de har lært i timene både faglig og sosialt. Etter skolens og kroppsøvingsfagets målsettinger (Kunnskapsdepartementet, 2006), og i tråd med Whitehead (2010) har jeg tidligere trukket frem betydningen av mestring og positive opplevelser med kroppen i bevegelse, både som et overordnet mål og et sentralt læringsutbytte. Både som en følge av- og sammen med de to andre fellesfunnene kan dette fortelle om betydningen av hvordan inkludering i kroppsøvingfaget oppleves. Informantene trekker frem mestring og positive opplevelser som et viktig utbytte i kroppsøving.

Hovedinntrykket utfra resultatene innenfor dette funn er at informantene opplever at alle elevene også har mulighet til å oppleve mestring i kroppsøving, med bakgrunn i at øvelsene elevene skal gjøre i timene kan tilpasses så alle kan klare å få dem til og kan oppleve mestring (funn i forhold til lærernes tilrettelegging så alle kan delta støtter også dette). Mestring i kroppsøving opplever man ofte, noe som også fører til mange positive opplevelser med kroppen i bevegelse, som også alle elevene har mulighet til. Med disse opplevelsene følger også det å være fornøyd og stolt over det man får til i timene, noe som også gir en positiv selvfølelse og oppfatning av kroppen sin.

Av dette funn og betydningen det har for kroppsøvingfaget som beskrevet ovenfor ser vi at elevene i min undersøkelse hovedsakelig opplever gode muligheter for dette. Noe som igjen også kan indikere gode muligheter til godt utbytte sammen med de andre indikatorene.

Selv om dette funnet viser hovedinntrykk av at elevene opplever mestring og positive opplevelser i kroppsøving, kommer det også frem at dette varierer i enkelttimer og i hvilken

grad det gjelder alle elever. Blant annet med bakgrunn i at det undervises i ulike emner i timene, og at elever derfor opplever mestring og positive opplevelser noe ulikt fra time til time.

I neste fellesfunn vil det blant annet bli drøftet mer om dette, da flere funn innenfor de ulike områdene og kategoriene indikerer i retning av at mulighetene til deltagelse, medvirkning, fellesskap og utbytte viser seg å kunne variere, ved mulighetene ikke alltid er gode- spesielt for noen elever.

Noen elever kan føle seg utenfor og uten gode muligheter til inkludering

Det siste fellesfunnet som presenteres her er et resultat som i motsetning til de tre som er diskutert ovenfor stiller spørsmålstegn ved alle elevenes muligheter til inkludering i kroppsøving. Dette funnet fremgår ikke på samme måte som de øvrige som en følge av et hovedinntrykk fra informantene, men da det også gjentar seg innenfor ulike områder og funn, og omhandler et kjerneområde både innenfor inkluderingsproblematikken og i bakgrunnen for min undersøkelse vurderes det også som et viktig fellesfunn som bør drøftes.

Det er spesielt knyttet opp mot i hvilken grad muligheter til inkludering gjelder alle elever, da funn først og fremst innenfor hovedområde fellesskap peker på at noen elever kan føle seg utenfor- ikke inkludert. Det er også funn innenfor de andre hovedområdene som også peker på en del utfordringer knyttet til om muligheter for deltagelse, medvirkning og utbytte varierer for noen elever, blant annet relatert til andre faktorer som innstilling, interesse, mestring, ferdigheter, emneavhengig, læreravhengig.

Selv om det ifølge informantene tyder på gode muligheter til deltagelse for alle elever i fellesskapet, kan det altså være noen elever som likevel føler seg utenfor. Det nevnes at elever som er mindre flinke noen ganger ikke blir satt like stor pris og vist forståelse for som de flinke, noe som kan medføre mindre muligheter i praksis. De flinke kan også ha større muligheter til å vise seg frem og hjelpe de andre, og forsterke forskjellen. Da Standal (2015) også nevner forståelse og verdsetting av forskjellighet som spesielt viktig for elevenes muligheter til deltagelse i kroppsøving, kan denne faktoren virke negativt med tanke på disse elevenes muligheter. Men at informantenes hovedinntrykk viser til inkluderende lærere og elever også for denne faktor, kan tyde på at denne utfordringen er mindre totalt sett.

Da utfordringen med dette også knyttes opp mot hvilken aktivitet man driver med i timene, og da det i noen aktiviteter er stor forskjell i ferdigheter kan det være vanskeligere å være med for de mindre flinke, for eksempel i fotballeksemplet vist tidligere. Forskjellen i ferdigheter forklarer Standal, 2015 også som ekstra synlig i kroppsøving på bakgrunn av at aktiviteten skjer i åpne rom, noe som er en utfordring for de mindre flinke elevene.

Variasjon og valg av aktiviteter og øvelser kan være sentralt for både å gjøre forskjellene mindre og for å øke muligheten til at alle elever kan delta i noe de er flinke til, og sannsynligheten øker også for at elevene får delta i noe de liker med et bredere aktivitetsutvalg. Funn angående både god variasjon og valg av aktiviteter i timene kan imidlertid i motsetning til eksemplet over tyde på bedre muligheter også for de mindre flinke i en del timer.

At meningsfull deltagelse varierer i timene er også en faktor, noe informantene forklarer med elevenes innstilling, interesse og mestring. Så hvor godt man liker og mestrer aktivitetene vil dermed også kunne påvirke deltagelsesmulighetene slik at alle timene gir varierende muligheter avhengig av eleven og aktiviteten. På samme måte som ovenfor kan da eksempelvis fotballeksemplet gi mindre muligheter til deltagelse i fellesskapet og inkludering.

Noen ganger er det de samme elevene som gjentagende ikke deltar i timene på tross av at de ifølge informantene har muligheten. De velger å ikke delta selv, noe som kan begrunnes i deres innstilling og interesse for faget eller aktivitetene, men også kan forklares av faktorer som mestringsmuligheter, tilhørighet i fellesskap eller støtte fra lærere. Noe som ansvarliggjør både dem selv, medelever og lærere.

En utfordring for kroppsøvingslæreren med tanke på dette er å balansere hensynet til de forskjellige elevene og hensynet til fellesskapet, noe som kan gjøre det mindre inkluderende så noen faller utenfor (Standal, 2015), (Svenby, 2013).

7.3 Avslutning

Med hovedfunn og den avsluttende drøftingen av de fire fellesfunnene er nå hovedspørsmålet for denne undersøkelsens problemområde belyst, noe jeg mener har skapt et dekkende helhetsinntrykk med tanke på å kunne gi en avsluttende konklusjon, som også kan relateres til det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning. At fellesfunnene også innbefatter de aller fleste av kategoriene funnet innenfor de fire hovedområdene gjør dem også godt egnet til å danne utgangspunkt for den endelige konklusjonen fra undersøkelsen.

Med tanke på forskningsspørsmålene og påfølgende funn av elevenes muligheter til deltagelse, medvirkning, fellesskap og utbytte som gode, peker disse på at elevene i denne undersøkelsen opplever at utfordringer med tanke på inkludering sikres på en god måte i kroppsøvningsfaget. Dette tydeliggjøres av måten faget praktiseres på ved at elevene opplever inkluderende kroppsøvingslærere, samarbeidende og inkluderende elever, og gode muligheter til mestring og positive opplevelser i kroppsøvingstimene.

I hvilken grad disse funnene kan tyde på inkludering for alle er imidlertid et spørsmål som blir stående. At fellesfunn fire peker på at noen elever kan føle seg utenfor uten gode muligheter til inkludering, kan bety at det som kreves for å sikre inkludering utfra en nyere forståelse av inkludering for ALLE elever ikke oppnås. Dette ifølge slik jeg har beskrevet og forstått inkluderingsbegrepet i lys av Haug (2014), Standal (2015) og overordnede føringer for skolen og kroppsøvningsfaget spesielt. Men det kommer også frem av fellesfunn fire at spørsmålet om ansvarliggjøring er viktig, da elevenes egen innstilling, vilje og valg også kan sette dem utenfor på tross av at fellesskapet (lærere, medelever, faget) virker inkluderende.

At det er inkluderende lærere, inkluderende medelever, og gode muligheter til mestring og positive opplevelser i kroppsøvningsfaget kan også støtte en slik forklaring. At forskjellighet fremtrer så tydelig i kroppsøving, og at det kan virke som en ekskluderende faktor ifølge Standal (2015) og som et funn i min undersøkelse tyder derimot på at å falle utenfor også kan forklares av dette. Sannsynligvis vil begge de to forklaringene kunne virke, kanskje også i samme retning, noe som gjør det vanskelig å vite hvorfor noen elever faller utenfor. Det kunne være interessant å undersøke dette videre, for å komme frem til et tydeligere svar på om det er måten faget praktiseres på, elevens innstilling, eller andre faktorer som er avgjørende for dette.

I forhold til det som ble presentert som et gap mellom overordnet mål og opplevd praksis angående inkludering i kroppsøving, vist gjennom tidligere forskning hovedsakelig ved

Svendby (2013) med flere, og at kroppsøving ifølge Standal (2015) kan være forskjellskapende, vil jeg konkludere med at inkludering for alle i kroppsøving også i min undersøkelse virker å være en utfordring. At noen elever faller utenfor kan dermed skje, men at også elevene i min undersøkelse opplever faget som inkluderende i tråd med Haug (2014) sin dekonstruksjon av begrepet er et hovedinntrykk.

Jeg vil også konkludere med at mine funn også viser at måten faget praktiseres på innenfor mange områder virker inkluderende, og at kroppsøvingsfaget innehar et godt potensial til å fremme inkluderende læring, noe som også støttes av nyere forskning (Mithaugen, 2011; Rugseth, 2015; Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015;).

Litteraturliste

Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Bredahl, A.M. (2010). Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s.71-84). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet 20.09.15 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>

Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 35-50). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving- noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth, (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.96-117). Oslo: Cappelen Damm.

Fangen, Katrine. (2010). "Kvalitativ metode". De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 31.03.15 fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, Peder (2014). Dette vet vi om inkludering. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2004). Fins den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skolen? *Spesialpedagogikk* 5, 4-11.

- Kleven, T. A. (red), Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utgave). Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference: on-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole. Oslo.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (2013). *Spesialpedagogisk forskning i Norge*. (NIFU 2013-38). Hentet 20.06.16 fra <http://www.nifu.no/files/2014/02/NIFUrapport2013-38-Rev.pdf>
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 1998: 21. (1998). *Alternativ medisin*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 16.06.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1998-21/id141407/?q=&ch=4>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm.
- Rage, I. (2011). *Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn. En kvalitativ undersøkelse av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Rugseth, G. (2015). *Ett kroppsøvingfag- mangfoldige kropper*. I Ø. F. Standal & G. Rugseth, (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.79-93). Oslo: Cappelen Damm.
- Steinnes, Jenny. (2007). *Et poststrukturalistisk blikk på spesialpedagogikkens etiske og vitenskapsteoretiske utfordringer*. *Spesialpedagogikk tidsskrift*, 0207, 44-50. Hentet 30.09.15 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/1/steinnes_0207.pdf
- Solli, K. A. (2010) *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak motsetninger eller to sider av samme sak? FoU i praksis*, nr 1, 4. årg. (s 27-45). I kompendium emne 1 Overbyggende tema

master i spesialpedagogikk. Høgskolen i Østfold, utarbeidet av Andresen R & Solli, K (2013/2014)

Standal, Ø.F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth, (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.9-22). Oslo: Cappelen Damm.

Svendby, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn»: *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole. Oslo.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4 utgave). Oslo: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 20.09.15 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf/

Utdanningsdirektoratet (2007). *Likeverdig opplæring*. Oslo: forfatteren.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 20.09.15 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>,

Wendelborg, C. og Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen- inkludering på fritida? I J. Tøssebro, C. Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (s. 80-104). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Whitehead, fdM. (2014). Physical literacy, kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Intervjuguide

Forsknings Spørsmål 1: Deltagelse

Hvordan opplever elevene muligheter for deltakelse i meningsfull aktivitet i kroppsøving?

Spørsmål:

1. Hvordan er det å delta i kroppsøvingstimene i klassen din?

(Trives elevene?)

(Er det generelt aktiv deltakelse(stor innsats) i timene?)

(Er undervisningen variert?)

(Brukes forskjellige undervisningsmetoder?)

2. Deltar alle klassens elever i timene?

(Får alle muligheten til å delta?)

(Varierer deltakelsen ? I så fall hvordan og hvorfor?)

3. Opplevs det som meningsfullt å delta i kroppsøvingstimene?

(Varierer dette etter hvilket emne det undervises i? Eksempler?)

4. Hvordan tilrettelegges det i kroppsøvingstimene?

(Tilrettelegges det så alle elevene kan delta med sine ulike evner og bakgrunn?)

(Er det forståelse for at elevene har ulike evner og muligheter (fra lærer/medelever)?)

5. Bidrar dere elever med noe som er til nytte for de andre i timene?

(Bidrar du med noe som er til nytte for andre?)

(Bidrar medelever med noe som er nyttig for deg?)

(Hjelper elevene hverandre?)

(Hjelper elevene læreren?)

6. Hjelper læreren elevene hvis de trenger hjelp til noe?

(Oppmuntrer læreren elevene?)

(Er læreren opptatt av at alle elevene skal delta og lære?)

(Er læreren opptatt av at elevene gjør sitt beste, eller er det fokus på feil som blir gjort?)

7. Er det noe du ville endret på for å øke deltakelsen i kroppsøvingstimene?

(Hvordan ville du gjort dette?)

Forsknings Spørsmål 2: Medvirkning

Hvordan opplever elever sine muligheter til medvirkning i kroppsøving?

Spørsmål:

1. Får elevene god informasjon om hva man skal gjøre/lære i timene?
2. Er det åpenhet for at elevene kan komme med spørsmål hvis dere lurer på noe?
*(Er lærerne interessert i å høre hva elevene har å si, og kan dere komme med ønsker/innspill)
(Ønsker læreren at elevene kommer med forslag til forbedringer?)*
3. Opplever du at dere elever av og til får velge/bestemme selv hva dere skal gjøre i timene?
*(Opplever du at noen elever blir hørt, mens andre ikke blir hørt?)
(Har elevens mening noen betydning og påvirkning?)*
4. Får elevene muligheten til å vise seg frem i noe dere er flinke til for de andre?
5. Får elevene muligheten til å undervise og hjelpe hverandre?

Forsknings Spørsmål 3: Fellesskap

Hvordan opplever elevene muligheten til deltakelse i et sosialt fellesskap?

1. Er elevene velkommen til timene?
*(føler du deg velkommen til timene?)
(trives dere sammen med de andre i klassen og med læreren?)
(Er alle elever velkommen til klassefellesskapet i timene?)
(Uavhengig av kjønn, etnisitet, overvekt og funksjonshemming?)*
2. Opplever elevene seg selv som medlemmer i et sosialt fellesskap i timene?
*(Du? Alle de andre?)
(Får alle elever mulighet til å delta sammen med de andre?)*

(Gjør dere ofte aktiviteter sammen med andre i timene?)
(Har alle elevene noen å være sammen med i timene?)

3. Hvordan er relasjonen mellom elever og med læreren?

(Er elevene hyggelige?)
(Er lærerne hyggelige mot elevene?)
(Er det gode relasjoner mellom elever?)

4. Blir alle elever like mye verdsatt?

(Av læreren? Av hverandre?)
(Blir alle behandlet rettferdig og med respekt?)
(Verdsettes prestasjoner i timene utfra forutsetninger og innsats?)

5. Er det gode muligheter til samarbeid i timene?

(Hvordan fungerer samarbeidet elevene imellom?)
(Er det behov samarbeid innenfor de ulike emnene?)

6. Er det noe mobbing eller erting i timene?

Forsknings Spørsmål 4: Utbytte

Hvordan opplever elevene muligheten for oppnåelse av et faglig og sosialt utbytte av deltakelsen i faget?

Spørsmål:

1. Hva lærer dere i kroppøvingstimen? Noe som kan gi dere utbytte både faglig og sosialt?

(Lærer dere noe nytt? Noe dere har bruk for og utbytte av?)
(Får dere utbytte av timene i form av bedre helse?)
(Lærer dere å praktisere fair play, samarbeid og respekt for hverandre?)
(Blir dere kjent med kroppen og lærer å bruke den på mange ulike måter?)
(Blir dere inspirert og motivert til glede i bevegelse og til en fysisk aktiv livsstil?)
(Oppnår dere positiv selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, bedre selvforståelse og identitetsfølelse?)
(Har dere lært noe om hvordan selvtillit, helse og livsstil kan påvirkes av kroppsidealer og kulturer?)
(Kunnskap om trening, helse og livsstil?)
(Har dere lært sosiale ferdigheter i timene?)
(Har dere møtt fysiske utfordringer og fått mot til å flytte grenser?)
(Har kroppøvingen gitt deg øvelse i kreativitet og eksperimentering?)

(Får dere erfaring med mange ulike emner? Som aktiviteter, leker, idretter, dans og friluftsliv?
(Får alle elevene denne erfaringen?)
(Får dere gjennom denne erfaringen sanse, lære, oppleve og skape med kroppen?)
(Får alle elever muligheten til å lære dette i kroppsøvningsfaget?)

2. Får alle elever mulighet til å oppleve positive erfaringer med kroppen i bevegelse utfra egne forutsetninger?

(Innenfor alle emner?)
(Er øvelsene dere får i timene tilpasset alle og det de kan klare å få til? Eller for lett eller for vanskelig?)
(Blir du fornøyd, og noen ganger stolt over det du får til i timene? Er det morsomt? Tror du alle opplever det slik? Hva tenker du om hvordan de andre i klassen din opplever dette?)

Avslutning:

Er det noe du vil legge til, som jeg ikke har spurt deg om angående inkludering eller andre temaer innenfor din erfaring og opplevelse av kroppsøvningsfaget?

Informasjonsskriv

Til foreldre og foresatte.

Dette halvåret skriver jeg min masteroppgave innen tema inkludering i kroppsøvingsfaget ved Høgskolen i Østfold. Hensikten med studien er å belyse elevers opplevelse av inkludering innenfor kroppsøvingsfaget. I den forbindelse planlegger jeg å intervju noen elever i 10 trinn angående dette, intervju vil bli gjort innen utgangen av Januar 2016.

Studien avsluttes i juni 2015 og alt av innsamlet data vil bli anonymisert underveis og slettet ved studieslutt. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informanter eller elever i den ferdige oppgaven.

Kontakt meg på tlf. 90045418 eller epost: peringe8@gmail.com hvis dere lurer på noe.

Hilsen Per Inge Østmoen

Samtykkerklæring intervju

For å kunne samle inn den nødvendige informasjonen ønsker jeg skriftlig samtykke fra elever som skal delta. Elevene vil på forhånd bli informert om studiens innhold og mål, og vil til enhver tid ha full mulighet til å kunne trekke seg fra intervju og deltakelse.

Fint om dere returnere dette samtykke snarest mulig. Kontakt meg på tlf.90045418 eller epost: peringe8@gmail.com hvis dere lurer på noe.

Samtykke.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker i at Per Inge Østmoen kan gjennomføre intervju. Jeg er også kjent med at samtykket er frivillig, og at jeg når som helst kan velge å trekke meg uten å måtte begrunne dette.

Dato:

Underskrift elev:

Underskrift foreldre/foresatte: