

Ellen Berg Svendby

'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn'

En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfingsfaget
når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)

DOKTORGRADSAVHANDLING FRA NORGES IDRETTSHØGSKOLE • 2013

ISBN nr 978-82-502-0490-4

Sammendrag

Dagens skole skal tilby alle barn og unge en tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende fellesskole. Dette gjelder selvsagt også i det obligatoriske kjernefaget kroppsøving. Gjennom egne yrkeserfaringer, i løpet av de siste 12 årene, har jeg imidlertid dessverre ofte erfart at skolene møter elevmangfoldet svært forskjellig, og at en del barn og unge med funksjonshemming for ofte faller utenfor. Jeg opplever det som urettferdig og i strid med et likeverdig opplæringstilbud at ikke alle barn får delta i skolens læringsaktiviteter.

Det finnes i dag lite forskning som belyser kompleksiteten i det å skape inkluderende opplæringstilbud i kroppsøving, spesielt i Norge. Denne studien har derfor som mål å bidra til økt kunnskap om hvordan Stortingets ambisiøse politiske prosjekt om en inkluderende skole blir fulgt opp i praksis. Søkelyset rettes spesielt mot hva det vil si å tilby barn og unge et inkluderende kroppsøvingsfag. Hensikten med denne avhandlingen er å belyse hvilke erfaringer barn og unge med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonshemninger) har med kroppsøvingsfaget. Erfarer de at kroppsøvingsfaget er inkluderende for alle, og i så fall på hvilke måter? Opplever de å bli ekskludert? Hvordan og i hvilke sammenhenger? Med andre ord: Hvordan erfarer de faget, og hva lærer de i kroppsøvingstimer?

Avhandlingen er teoretisk forankret i et kritisk-konstruktivistisk kunnskapssyn. Metodisk er prosjektet basert på en narrativ tilnærming og er tuftet på et vitenskapssyn i tråd med det kritisk-fortolkende paradigmet. Det er gjennomført to kvalitative dybdeintervjuer med 10 barn og unge med sjeldne diagnoser (10–19 år), 16 foreldre (6 par foreldre og 4 mødre) og 6 kroppsøvingslærere. Foreldre/foresatte og lærere ble inkludert i studien for å kunne kontekstualisere ungenes erfaringer og meninger om fenomenet. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en periode på 1½ år, fra oktober 2009 til februar 2011.

Denne avhandlingen underbygger nyere nasjonal forskning, som viser at barn og unge med funksjonshemming både har kompetanse og ressurser til å være fysisk aktive. De formidler at de både kan og vil delta i fysisk aktivitet i skole og fritid, og de ser ut til å ha mye kompetanse til å vurdere hva som er hensiktsmessig for dem å delta i, både med utgangspunkt i deres diagnose, funksjon, interesse, og påvirkningsmuligheter ellers. Studien viser at flere av ungene er dyktige til å tilpasse undervisningen i kroppsøving til seg selv, noe som bidrar til at de øker sin deltagelse i faget. Mange av ungene erfarer dessverre at deres kompetanse ikke blir anerkjent og verdsatt i kroppsøvingstimer.

Denne studien viser, i likhet med internasjonal forskning, at det er et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som erfares i praksis i kroppsøvingfaget. Ungenes, foreldrenes og kroppsøvingslærernes forståelse av inkludering støtter opp under verdier som fellesskap, demokrati, likeverd og sosial rettferdighet, og kan derfor sies å være i samsvar med utdanningspolitiske visjoner og diskurser om en inkluderende skole. Samtidig viser denne avhandlingen at dette kan være vanskelig å følge opp i praksis, på et felt der andre verdier (diskurser) er mer fremtredende.

Måten faget konstrueres og reproduseres på, begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Kroppsøvingfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og en aktivitets- og helsediskurs som bidrar til at faget reproduserer bestemte verdier ('performance codes' og 'body-perfection codes'). Dette fører til at en bestemt type evne ('ability'), bestemte ferdigheter og visse typer kroppar verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes. Avhandlingen viser at mange av ungene strever med å 'passe inn' i faget, og at deres deltagelse er aktivitetsavhengig. Flere av ungene 'pendler' derfor mellom å være innenfor og utenfor opplæringstilbudet og klassefellesskapet.

Kroppsøving oppfattes likevel som et viktig fag, først og fremst for å trene kroppen i en ellers teoretisk skolehverdag. Faget anses imidlertid i liten grad å være et læringsfag. Sett i lys av en sterk helse- og kroppsdiskurs i samfunnet, og med det økt fokus på kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen, er det kanskje ikke så overraskende at prosjektdeltagerne generelt sett mener at faget er viktig. Noen få av ungdommene og foreldrene betrakter imidlertid faget som mindre viktig for barn og unge med funksjonshemming. Dette forklares i hovedsak med at kroppsøvingfagets gitte konstruksjon gjør det vanskelig for ungene å delta, og at mange av de aktivitetene som vektlegges i faget, ikke blir oppfattet som hensiktsmessige med tanke på ungenes funksjon. Fritak og/eller behandling hos fysioterapeut betraktes i disse tilfellene som fordelaktig fremfor deltagelse i kroppsøving.

Studien viser at segregerende og ekskluderende praksiser tas for gitt som 'naturlig', og at disse praksisene i liten grad blir utfordret. Forklaringen kan være at kroppsøvingfagets konstruksjon i stor grad tas for gitt, både av ungene, lærerne og foreldrene. Til tross for utdanningspolitiske føringer om inkluderende og tilpasset opplæring erfarer ungene at det er de som er 'problemet', når deltagelse i faget ikke er mulig og/eller er vanskelig. Søkelyset rettes i liten grad mot å endre opplæringstilbudet i kroppsøving. Det er i stedet ungene som

skal tilpasses faget (tilpasningsdiskurs). Hvis ikke tilpasninger innenfor felleskapet anses som mulig, skapes segregerende og ekskluderende praksiser. Studien viser derfor at skolens arbeid med kroppsøvningsfaget først og fremst er basert på en individrettet og 'smal' forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, som hovedsakelig bygger på en medisinsk forståelse av funksjonshemming.

Kroppsøvningsfagets normalitetsdiskurs bidrar til å skape annerledeshet, fremfor å verdsette forskjellighet og mangfold. At kroppsøvningsfaget er med på å gjøre elevene med en funksjonshemming annerledes, blir tydelig på flere måter. For det første, som nevnt ovenfor, skapes annerledeshet ved at ungenes funksjonshemming, kropper og evne ikke 'passer inn' i kroppsøvningsfagets hegemoni. For det andre erfarer ungene at de i skolehverdagen for øvrig er mest som alle andre barn. For det tredje viser studien at ungene har en identitet som fysisk aktive og mestrende i fritidskonteksten, men at dette i liten grad har overføringsverdi til kroppsøvningskonteksten. Ungenes erfaringer med kroppsøvningsfaget står derfor i sterk kontrast til den utdanningspolitiske retorikken om å anerkjenne og verdsette forskjellighet.

Den mellommenneskelige relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for ungenes opplevelser, deltagelse og læring i faget. Siden kroppsøvningsfagets konstruksjon i stor grad tas for gitt, tyder studien på at ungenes opplevelser med faget er priggitt kontakten og samspillet med læreren. Det å kommunisere om mulige tilpasninger, det å bli møtt, sett og hørt, og det å bli forstått og trodd på med tanke på sine egne begrensninger for deltagelse, blir sett på som viktig, spesielt fra ungenes ståsted.

Elevmedvirkning tillegges liten verdi i kroppsøvingstimene, til tross for at dette er noe som det er blitt lagt vekt på i mange år i utdanningspolitikken. Enkelte av ungene erfarer riktignok at de i større grad enn sine medelever får mulighet til å medvirke i det opplæringstilbudet som tilbys, ved at læreren etterspør ungenes kompetanse, og dette bidrar til økt deltagelse i faget. Studien tyder imidlertid på at det først og fremst skjer når ungene ikke kan delta i det 'ordinære' opplegget i klassen. Det vil si at deres medvirkning i hovedsak verdsettes når det er behov for segregerte 'løsninger'. Noen få av ungene øker faktisk sin deltagelse i faget ved at de selv aktivt tilpasser opplæringen, i den grad det er mulig.

Studien viser at det er stor variasjon i hvordan skole-hjem-samarbeidet, og støttesystemet mer generelt, erfarer med tanke på det å skape et inkluderende kroppsøvningsfag. Samarbeidet ser ut til å være preget av at kroppsøving betraktes som et lavstatusfag, og at faget i liten grad blir tillagt vekt i skolens arbeid. Flere av foreldrene opplever derfor at de må kjempe for at ungene

deres skal få et tilpasset opplæringstilbud i kroppsøving, og det er tydelig at mange av dem både er initiativtagere og pådrivere i skole-hjem-samarbeidet. Mye av samarbeidet mellom skole og hjem ser ut til å være preget av informasjons- og erfaringsutveksling, og virker i liten grad å være tuftet på myndiggjøring og ressursorientering. Det ser ut til å være lite samarbeid mellom skole og helsepersonell, og foreldrene erfarer i liten grad at det finnes et støttesystem som kan bidra til å skape et inkluderende kroppsøvingsfag for alle.

Kroppsøvingsfaget fremstår som et konservativt fag, som i liten grad har endret seg, til tross for økt elevmangfold i skolen og nye bevegelsesformer i samfunnet for øvrig. Et sentralt spørsmål videre blir derfor hvorvidt det er mulig å utfordre kroppsøvingsfagets hegemoni. Hva skal til for at kroppsøvingsfaget i større grad kan være en læringsarena for alle, sammenlignet med i dag? Videre forskning bør i den forbindelse rette søkelyset mot ungenes og foreldrenes kompetanse og rollen de kan spille i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer. I tillegg reiser mine funn spørsmål knyttet til lærerprofesjonalitet blant kroppsøvingslærere. Dersom faget skal gi alle barn og unge en dannelse innenfor fysisk aktivitet og bevegelseskultur, kommer det til å kreve et paradigmeskifte når det gjelder hvordan vi oppfatter faget, og hvordan vi oppfatter inkludering, og da må lærerne være rustet til aktivt å delta i å konstruere et 'nytt' fag, som er mer i takt med dagens skole og samfunn. De narrativ som presenteres i avhandlingen vil i den forbindelse kunne brukes som et nyttig pedagogisk verktøy for å utvikle lærerprofesjonalitet. De vil forhåpentligvis kunne bidra til kritiske refleksjoner, økt engasjement og et ønske om å utvikle og skape en mer inkluderende og likeverdig læringsarena for alle i kroppsøvingsfaget.

Nøkkelord:

Barn – ungdom – inkludering – ekskludering – kroppsøving – funksjonshemning - narrativer

Abstract

Today's schools should offer every child an adapted and equal education framed within the policy of an inclusive school for all. This obviously also applies to the compulsory core subject of Physical Education (PE). Through my own work experience, during the past twelve years, however, I unfortunately have been personally troubled by many students' stories of exclusion and inequitable practice in PE lessons. I think it is unfair, and contrary to an equal education, that not all children have similar opportunities to access and participate in schooling.

There is currently little research which illuminates the complexity of creating inclusive education in PE, particularly in Norway. The present study aims to increase knowledge about how the Parliament's ambitious political project for inclusive schooling works in practice. In particular, I centre my concerns on what it means to offer children and young people with a disability inclusive PE. The thesis aims to explore how they experience and value teaching and learning in PE; when and how they feel in/excluded; and to ask 'what barriers/facilitators are perceived to be of importance for their sense of in/exclusion?' In other words, I am interested in illuminating the lived spaces between policy about inclusion, and practices of adapted and in/exclusive PE.

The study is theoretically grounded in a critical-constructivist understanding of knowledge. Methodologically, I have adopted a narrative approach and the project is based on a scientific view consistent with the critical-interpretive paradigm. Narratives about young disabled people's experiences in PE lessons were generated via the use of in-depth interviews with 10 children/young people with a disability, between the age of 10 – 19 years old, 16 parents/guardians (6 sets of parents and 4 mothers), and 6 PE teachers. Each participant or pair of parents/guardians was interviewed twice.

The thesis supports recent research in Norway, which claims that disabled children have the competence and resources needed for being physical active. The children and young people in the study communicate that they want to, and are capable of participating in physical activity in school and in leisure time. They also seem to have a lot of expertise in making judgments about what is appropriate for them to take part in, both on the basis of their diagnosis, impairment, interest and other factors which influence their participation. The study reveals that several of the children are good at adapting the teaching of PE to suit their needs, which

enhances their participation in the school subject of PE. Unfortunately, many of the pupils learn, on the other hand, that their competence is not recognized nor valued in PE lessons.

Findings from the study correspond with international research, and show that there is a gap between the rhetoric of inclusive schooling and what is actually taking place in PE lessons. In particular, the way PE is constructed and reproduced seems to limit the possibilities for creating an inclusive environment. The hegemonic discourses (sport, competition, health, multi-activity) of the socially constructed PE reproduce certain values ('performance codes' and 'body-perfection codes'), and as a consequence, a certain type of ability, specific skills, and certain types of bodies are valued and favored, while others are marginalized and excluded. Findings show that several children are struggling to conform to the normalised practices of PE, and that their participation is largely dependent upon the types of activities which are used in the lessons, and the quality of their relationship with the PE teacher.

The research participants nevertheless perceive PE to be an important subject in Norwegian schooling and most of all due to the perceived need to exercise the body. The subject of PE is, however, less associated with education and learning. In light of the dominant discourses of health and the body in society it is not surprising that PE is seen as an important subject. A few of the research participants (young people and parents) do, though, consider PE to be less important for children and young people with a disability, because the construction of PE makes it difficult for them to participate with peers, and is not perceived to be good for their physical health and well-being. In these cases, participants prefer that the children leave PE and/or get treatment by physiotherapist instead of participation in PE.

The data generated reveals that segregation and exclusion seem to be taken-for-granted as 'natural' in the practice of PE, and that these practices often remains unchallenged. This may be due to the fact that the dominant truths of the subject are so deep-rooted and taken-for-granted that challenging them simply does not occur from the perspective of the teaching profession or students/parents, beyond that of small suggestions for minor adjustments. In spite of the political constraints of inclusive schooling and adapted learning, the disabled students are defined as 'the problem' (malfunctioning and lacking 'ability) when it seems difficult or impossible for them to take part in 'regular' PE. There is little focus on changing the content of the subject, and instead, pupils are expected to 'fit into' the existing PE curriculum (a discourse of adaptation). When adaptations within mainstream PE are viewed as impossible, segregation and exclusionary practices are created. The study reveals that the

school's work with PE is primarily based on a person-centered (individual) and 'narrow' understanding of inclusion and adapted education, which is mainly based on a medical understanding of disability.

The discourse of normality in PE contributes to creating difference instead of valuing difference and diversity. The subject of PE makes disabled pupils feel different in several ways. First of all, as mentioned above, difference is created due to the fact that the children's disability, bodies and ability do not 'fit into' the hegemonic common sense, or dominant truths of the subject. Secondly, the kids experience that in everyday school life they are mostly like any other child. Thirdly, the study shows that kids have an identity as physically active and coping in leisure time, but that it has little relevance in PE lessons. The children's experiences of physical education are therefore contrary to the education policy rhetoric about recognizing and valuing diversity.

The interpersonal communication between student and teacher is crucial for young people's experiences, participation and learning in the subject. Since the social construction of PE is to a great extent taken-for-granted, the study reveals that the children's experience in PE largely depends on their relationship with the teacher. To communicate about possible adaptations, to be met, seen and heard, to be understood and respected for being experts with regard to their own limitations for participation is seen as important, especially from the kids' point of view.

Pupil participation in a negotiated curriculum is not valued in PE classes, despite the fact that this is something that has been emphasized for many years in education policy. Some kids certainly do report that they to a greater extent than their peers are given the opportunity to make their own decisions about the education program offered by the teacher and that this contributes to increased participation in the PE lessons. Findings from the study reveal, however, that this mostly seems to be the case when the pupils with disabilities are not able to take part in mainstream PE with their peers. That is, their involvement is mainly appreciated by the PE teacher when segregated education is required. A few of the young people are good at making adaptations to the activities during the lessons, and it seems that this is one of the reasons why they, to a greater extent, can take part in 'regular' PE.

The study reveals that there is considerable variation in parents' experiences with regard to cooperation with the school and other professionals in the education and health-care system in general, to create an inclusive PE for all. Collaboration seems to be influenced by the fact that PE is considered to be a subject with low status and therefore is not prioritized by schools.

Several parents feel therefore that they must fight for their kids to get an adapted education in PE, and it is clear that many of them are both initiators and promoters of home-school collaboration. Many of the parents appear to be an untapped resource with regard to creating more inclusive PE lessons. There appears to be little co-operation between schools and health professionals, and parents experience to a small extent that there is a collective system which contributes to create an inclusive environment for all in PE.

Physical education appears to be a conservative subject, where little has changed, despite increased diversity in school and new modes of movement in society at large. Therefore, a key question is whether it is possible to challenge the dominant 'truths' of the subject. What is required if PE, to a greater extent than today, can be a learning arena for all? Future research should focus more upon children's and parents' expertise and the role they can play in efforts to create inclusive learning environments. In addition, my findings raise questions about the professionalism among physical education teachers. If the subject shall give all children and young people education in physical activity and movement culture, it will require a paradigm shift in how we perceive the subject of PE and how we perceive inclusion. Teachers must be prepared to actively participate in constructing a 'new' subject, which is more in line with today's school and society. The narratives presented in this thesis can be used as a useful educational tool for developing teacher professionalism. They will hopefully contribute to critical reflection, increased engagement and a desire to develop and create a more inclusive and equal learning arena for all in PE.

Key words:

Children – young people – inclusion – exclusion – Physical Education – disability - narrative

Forord

T.T.T
Jeg har skrevet et sted,
hvor jeg daglig må se,
det manende tankesprog:
T.T.T

Når man føler hvor lidet
man nær med sin flid,
er det nyttig at mindes, at
Ting Tar Tid.

(Piet Hein, 1991, s. 9)

Diktet av Piet Hein har vært min 'følgesvenn' i arbeidet med denne avhandlingen, og illustrerer fremfor alt at dette har vært en lang og krevende prosess. For meg har diktet samtidig fungert som en påminnelse om at det å generere kunnskap om komplekse fenomener fordrer at det skapes tid og rom til refleksjon, kreativitet og omarbeidinger. Det har vært utfordrende, men også givende, spennende, lærerikt og morsomt. Jeg har til tider kjent på at det har vært en 'ensom ferd', men det har allikevel vært mange som både har inspirert meg og støttet meg, og som dermed har bidratt til denne avhandlingens tilblivelse og ferdigstillelse.

Den største inspirasjonen har jeg uten tvil hentet fra de ungene jeg har møtt i årenes løp i mitt arbeid ved kompetansesenteret, og dem som har vært med i prosjektet. Jeg har lært utrolig mye av dere, og uten dere hadde ikke dette prosjektet blitt til. En ekstra takk går til dere som har vært med i prosjektet, og som derfor har bidratt direkte i kunnskapsutviklingen.

En stor takk går også til dere foreldre/foresatte og kroppsøvlingslærere som også har bidratt til økt innsikt i et komplekst fenomen. Deres genuine interesse, velvilje og engasjement i prosjektet har gjort at jeg har sett frem til å dra land og strand rundt for å ta del i deres erfaringer og refleksjoner.

En av dem som har fulgt meg tettest gjennom hele prosessen med denne avhandlingen er min veileder professor Fiona Dowling. Jeg har satt umåtelig stor pris på at du har bidratt på ulike måter gjennom denne perioden. Du er kunnskapsrik, dyktig og profesjonell, og har både støttet meg og utfordret meg faglig. Du er imøtekommende, omtenksum og vennlig, og har på den måten også støttet meg personlig. Du har innviet meg i 'kunsten' å skrive en vitenskapelig artikkel ('the publishing game'), og vi har fått publisert en artikkel fra dette forskningsarbeidet. Det er en lærdom jeg utvilsomt vil dra nytte av videre. Du skal også ha en

stor del av æren for at jeg både har fått tiltro til at jeg kan holde foredrag på internasjonale konferanser, og at jeg faktisk har gjort det flere ganger. Du har også bidratt til at jeg har kunnet ta del i et stort nettverk av forskere fra England, Australia, New Zealand og Sverige, noe som har vært veldig inspirerende. Du har i den forbindelse vært en 'døråpner' for mitt forskeropphold ved University of Queensland, Brisbane, Australia våren 2011, noe både jeg og min familie er meget takknemlige for. Det var en fantastisk flott opplevelse og en lærerik tid.

En spesiell takk går til TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, ved enhetslederne Kjersti Vardeberg og Lena Haugen. Jeg vil takke dere for at jeg fikk muligheten til å forske og fordype meg i et felt som jeg er genuint interessert i, og som er utledet av egne praksiserfaringer. Dessuten ønsker jeg å takke alle mine kjære kollegaer på TRS, for deres omtanke, engasjement, interesse, fleksibilitet og tålmodighet i prosjektperioden. Jeg ser frem til å jobbe sammen med dere igjen. Jeg er også takknemlig for at TRS har bidratt med å finansiere prosjektet, og at jeg fikk støtte til å dra på utenlandsopphold. En takk går også til forskningsavdelingen på Sunnaas sykehus, som også har bidratt med økonomisk støtte til forskeroppholdet i Australia.

Denne studien har i hovedsak vært forankret forskningsmessig og finansielt ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. Jeg vil i den forbindelse takke Ejgil Jespersen, tidligere seksjonsleder ved SKP, som fra første kontakt var interessert i forskningsideen min, og som la til rette for at jeg kunne få stipendiatstilling innen FAF-feltet. Takk også til nåværende seksjonsleder Gunn Engelsrud for din interesse og støtte i perioden. Og takk til alle medstipendiater for kollegialt fellesskap og støtte. Det har vært godt å være sammen med noen som virkelig forstår hvordan det er å være stipendiat. En stor takk også til NIH for finansiering av mitt utenlandsopphold, og til dere på biblioteket som er svært dyktige og som alltid yter god service.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke mine gode venner og familie for all støtte og oppmuntring, og for at dere alltid har hatt troen på meg. Og min aller største takk går til min kjære Øivind og vår solstråle Nathalie, som har minnet meg om at det finnes viktigere ting i livet enn en doktorgrad.

Oppegård, februar 2013

Ellen Berg Svendby

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	V
Forord	IX
Kapittel 1 - Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving - i krysspress mellom konkurrerende diskurser	1
Egne erfaringer fra praksisfeltet som innfallsport til prosjektet.....	4
En narrativ tilnærming.....	5
Et kritisk fortolkende ståsted.....	5
En inkluderende skole - ulike diskurser, ideer og definisjoner.....	8
'Spenningsfeltet' mellom fellesskap og individ.....	9
Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.....	11
Opplæringen i skolen - i krysspress mellom konkurrerende diskurser.....	12
Kroppsøvfagets idé - ulike diskurser.....	13
Allmenndannelse versus instrumentelle mål?.....	15
Fokus på helse og helseisme - 'the body-centred perfection codes'.....	16
Idrett/konkurransetidrett - 'the performance codes'.....	17
Kroppsøvfaget i dagens neo-liberalistiske samfunn.....	19
Hva vet vi fra forskning i dag om erfaringer i kroppsøvfaget for barn og unge med en funksjonshemming?.....	20
Kapittel 2 - En narrativ tilnærming med et kritisk fortolkende ståsted	23
Hvorfor velge en narrativ tilnærming?.....	23
Bruk av intervju.....	29
Hvem har jeg snakket med?.....	32
Gjennomføring av intervjuene.....	35
Intervjusituasjonen - av sentral betydning for kunnskapsproduksjonen.....	38
Om egen forskerrolle og forforståelse.....	40
Refleksivitet.....	40
Nærhet og avstand.....	41
Interaksjonen mellom forsker og prosjektdeltagere.....	42
Ethiske overveielser og dilemmaer.....	44
Analyseprosessen.....	49
Re-presentasjon av prosjektdeltagernes levde erfaringer - 'the crisis of representation'.....	51
Vurdering av narrativ forskning - 'the crisis of legitimation'.....	57

Kapittel 3 - Kroppsøvfagsfagets konstruksjon - en bremsekloss for å skape inkluderende læringsmiljøer.....	61
Gym.....	61
Hva er kroppsøvfagsfaget?.....	65
Kroppsøvfagsfaget på barneskolen.....	66
'Jeg liker aller best svømming'.....	66
Kroppsøvfagsfaget på ungdomsskolen.....	69
'Jeg synes det er artig med ballspill, da'.....	70
Kroppsøvfagsfaget i den videregående skolen.....	72
'Det er sinnssykt mye løping'.....	72
'Jeg har fritak, men fortsatt teoretisk gym'.....	73
Foreldres syn på kroppsøvfagsfaget.....	76
Gruppesamtale om kroppsøvfagsfaget.....	76
Kroppsøvfagslærernes syn på faget.....	81
Kroppsøvfagslærerseminar om kroppsøvfagsfaget.....	81
Kroppsøvfagsfagets konstruksjon influerer i stor grad på ungenes deltagelse i faget.....	88
Aktivitets- og helsediskurs i sentrum for oppmerksomheten.....	88
Helsegevinsten for Norge.....	89
Kroppsøving er viktig.....	91
Hva skal man lære i gym?.....	94
Kroppsøvfagsfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs.....	95
'Jeg gjør det jeg mestrer' – kroppsøvfagslærerne reproducerer hegemoniet.....	97
'Det vi må igjennom' – Læreplanen forplikter og 'ekskluderer'.....	99
Tiden, rommet og utstyret influerer på fagets institusjonalisering og reproduksjon.....	101
Måten faget konstrueres og reproduseres på, begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø.....	102
Kapittel 4 - Et 'inkluderende' kroppsøvfagsfag – med stort gap mellom politikk og praksis.....	103
Å føle seg til bry.....	103
Rom for alle.....	110
Et inkluderende kroppsøvfagsfag – gode intensjoner, men vanskelig i praksis.....	113
Visjoner om et inkluderende kroppsøvfagsfag med vekt på fellesskap.....	114
Segregerende og ekskluderende praksiser tas for gitt som 'naturlig'.....	115
'Assistent som løsning på sånne typer elever': En institusjonalisert og til dels segregerende praksis.....	117
'Jeg blir sendt opp på styrketreningsrommet': Plassering fremfor opplæring?.....	119
Fysioterapibehandling som alternativ til opplæring i kroppsøving.....	120
Rasjonale for segregerende og ekskluderende praksiser.....	121

Å skape inkluderende læringsmiljøer fordrer god relasjon mellom elev og lærer.....	123
'Kroppsøving – på godt og vondt': Relasjonen til læreren er avgjørende.....	123
Relasjonen mellom elev og lærer skaper inkludering og/eller ekskludering.....	126
Inkludering forutsetter informasjon og åpenhet.....	130
Inkludering handler om involvering og medvirkning.....	130
'Vi er vel litt sammen om det': Erfaringer med elevmedvirkning i kroppsøving.....	131
Elevmedvirkning innenfor rammen av kroppsøvingfagets gitte konstruksjon.....	134
Pedagogikken og dens betydning for det å skape inkluderende læringsmiljøer.....	136
Smal forståelse av tilpasset opplæring.....	140
Mestring blir oppfattet som grunnleggende for inkludering.....	140
Å pendle mellom å være innenfor og/eller utenfor.....	141

Kapittel 5 - 'Kroppsøvingfaget gjør meg annerledes': Om 'normalitet' og/eller 'annerledeshet'..... 145

En case om Marion.....	145
Et glimt fra en kroppsøvingstime.....	145
'Å kjøre dobbeltløpet i kroppsøving' - klassen og Marion.....	147
Marion presenterer seg.....	147
'Det å synes synd på henne' og 'Det vanskelige kroppsøvingfaget' – fra foreldres ståsted.....	149
Å velge bort kroppsøving: 'Det er vel mest hensiktsmessig for henne'.....	150
Hvordan skapes 'annerledeshet' og/eller 'normalitet'?.....	152
Forståelser av funksjonshemning.....	153
'Å synes synd' på elever med funksjonshemning – en sårbarhetsdiskurs.....	156
Åpenhet og informasjon – en avviksdiskurs og/eller premissleverandør for et inkluderende kroppsøvingfag?.....	157
Ungdomsopphold på kompetansesenteret.....	160
Et innblikk i en gruppesamtale om det å ha en sjelden diagnose.....	160
'Jeg og de andre': Identitetsskapende prosesser i kroppsøving og i skole- og fritidskonteksten.....	165
Evnediskursen i kroppsøvingfaget skaper 'annerledeshet'.....	171
Å være på 'utstilling' i kroppsøvingfaget med en 'annerledes' kropp.....	174
Å anerkjenne og feire forskjellighet og mangfold – kun retorikk?.....	178

Kapittel 6 - 'Fra åpen dør til å stange hodet i veggen': Om skole-hjem-samarbeidet..... 181

Hvordan erfarer samarbeidet mellom hjem og skole?.....	181
Kjennetegn på skole-hjem-samarbeidet – 'på godt og vondt'.....	182
Fraværet av kroppsøving på skolens agenda gjenspeiler fagets status.....	188
Foreldre som initiativtagere og pådrivere.....	190
Å være på 'godfot' med skolen – et evig dilemma når noe er vanskelig.....	197

Ærlighet – i samarbeidet mellom hjem og skole.....	199
Informasjon og kommunikasjon – når eleven har en sjelden diagnose.....	202
Foreldre som eksperter på ungenes diagnose og situasjon.....	204
Diagnosen som 'inngangsbillett' til forståelse, ressurser og oppfølging.....	205
Bidrar støttesystemet til et inkluderende kroppsøvfingsfag?.....	206

Kapittel 7 - Oppsummerende og kritiske refleksjoner og et fremtidsrettet blikk mot

veier videre.....	213
Subjektive erfaringer på mikronivå bør ses i lys av forhold på makronivå.....	213
'Jeg kan og jeg vil' – barn og unge med både kompetanse og ressurser.....	214
Gapet mellom retorikken om inkludering og ungenes levde erfaringer.....	215
Kroppsøvfingsfagets konstruksjon – en bremsekloss for inkludering.....	215
Segregerende- og ekskluderende praksiser.....	217
Kroppsøvfingsfagets normalitetsdiskurs skaper annerledeshet.....	218
Er det mulig å utfordre hegemoniet i kroppsøvfingsfaget?.....	218
En narrativ tilnærming – dens styrke og svakheter.....	219
Et kritisk blikk på kritisk fortolkende forskning.....	221
Studiens funn og mulige implikasjoner for praksis, utdanning og forskning.....	225
Implikasjoner for praksis.....	226
Mulige konsekvenser for utdanningen av kroppsøvfingslærere.....	227
Fremtidige forskningsprosjekter.....	228
Avsluttende kommentarer.....	229
Litteraturliste.....	231

Vedlegg

Kapittel 1

Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving – i krysspress mellom konkurrerende diskurser

Jeg er på min første utreise. Det er tidlig høst, og jeg sitter på en liten ferje som skal bringe meg frem til bestemmelsesstedet, et stykke ut i havgapet. Solen skinner fra en klar og blå himmel. Ruvende fjell stiger rett opp fra havet, og det er nesten vindstille. Jeg klarer imidlertid ikke å nyte den storslåtte utsikten, fordi jeg tenker på det jeg skal gjøre. Jeg har nettopp begynt i ny jobb som spesialpedagog/idrettspedagog på et kompetansesenter for sjeldne diagnosegrupper.¹ Jeg skal besøke Anette og hennes familie og ha møte med lærerne og ledelsen på skolen der hun er. Jeg er veldig spent. Jeg klarer ikke helt å slappe av. Ser at de få passasjerene som er om bord, kikker bort på meg. Langøya er et lite sted, så alle kjenner alle her. De lurer sikkert på hvem jeg er. Tankene mine vender tilbake til den telefonsamtalen jeg hadde med faren til Anette for et par uker siden.

‘Ellen, det kan da ikke være slik at Anette *ikke* kan være med?’ Jeg hører faren sukke tungt, og stemmen hans dirrer av sinne og frustrasjon. Han har nettopp fortalt meg at Anette kom gråtende hjem fra skolen dagen før. Hun hadde fått beskjed av læreren at hun ikke kunne bli med på klassens bli kjent-tur i 8. klasse. Målet for turen var en fjelltopp i nærmiljøet. ‘Anette har fått beskjed om å være igjen på skolen’, meddeler faren mens stemmen hans brister. ‘Ja, ikke nok med det, hun får ikke vært med i gymmen så mye heller. På barneskolen var hun med på både gymmen og alle turer ... det må da være mulig å få det til?’ fortsetter faren, nå med et ørlite håp i stemmen.

Stien opp fra kaia er nokså bratt, men snart står jeg foran døra til Anettes hjem. ‘Hei, kom inn. Så fint at du kunne komme til oss! Jeg er Roar, faren til Anette’. Jeg hilser på faren før jeg vender blikket mot Anette, som står litt avventende i bakgrunnen.

¹ Kompetansesenteret driver kunnskapsinnhenting, fagutvikling, forskning, veiledning og informasjonsspredning i tilknytning til mennesker med sjeldne diagnoser. Diagnosen er grunnlaget for å bli registrert som bruker ved senteret. En medisinsk tilstand regnes som sjelden når det er mindre enn 100 kjente tilfeller per million innbyggere i landet. I Norge tilsvarer dette færre enn 500 personer (Grut, Kvam & Lippestad, 2008, s. 12.)

‘Hei, Anette, jeg heter Ellen og kommer fra kompetansesenteret. Faren din har vel kanskje nevnt at jeg skal komme?’ Anette nikker bekræftende. ‘Faren din har sagt litt om situasjonen på skolen, men jeg vil gjerne at du forteller litt om hva du synes, Anette. Kan du det?’

‘Jeg vil være sammen med klassen min’, sier Anette bestemt. ‘Jeg kan gjøre mange forskjellige aktiviteter, jeg, men å gå på en fjelltopp, det klarer jeg ikke. Og i gymmen er det bare ballspill. Det kan jeg jo heller ikke være med på, i hvert fall ikke fotball’. Anette er blank i øynene, og jeg tenker i mitt stille sinn at jeg håper det er noe jeg kan bidra med for å bedre situasjonen. Vi blir avbrutt av at moren til Anette kommer inn i rommet.

‘Hei, jeg heter Mona. Beklager at jeg er litt sen, men det er hektisk på jobben om dagen. Har dere startet?’ Far og Anette nikker bekræftende. ‘Vi vil at du skal informere om diagnosen hennes’, sier mor. ‘Vi tror ikke dem (les: skolen) har forstått hva det vil si å ha en sånn sjelden diagnose. Vi har gitt dem brosjyrer, men jeg vet ikke om de har lest dem’, fortsetter Mona. Vi snakker sammen en times tid før vi drar bort på skolen. Mor må tilbake på jobb og kan dessverre ikke bli med. Anette vil være med, men bare i starten. Vi avtaler at hun skal si litt om hvilke aktiviteter og gjøremål hun kan være med på, etter at jeg har gitt informasjon om diagnosen hennes. Så vil hun gå for å være sammen med klassekameratene sine. Far blir med på hele møtet.

Rommet er stort. Jeg skjelver litt, det føles kaldt. På samme tid føler jeg meg hjemme her, på skolen og i klasserommet. Det beroliger meg. Pultene står hulter til bulter. Papirbiter ligger strødd bortover gulvet, og det er fortsatt mulig å lese regnestykkene som står skrevet på den grønne tavla. Jeg ser bort på Anette. Hun ser litt blek ut. Ikke rart. Det er nok ikke så lett å skulle være med på et sånt møte. Vi hilser på rektor og kontaktlæreren før vi setter oss ved noen pult som er satt sammen til et møtebord.

‘Velkommen til møtet her hos oss. PPT² og helsesøster har dessverre meldt at de ikke kan komme. De andre faglærerne er opptatt med sine klasser, så det blir bare oss’, sier rektor. Jeg kjenner at det er litt skuffende med så få til stede – først og fremst av

² Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en lovpålagt tjeneste som skal hjelpe (veilede) skolene, slik at de kan gi bedre opplæring for elever med særskilte behov. PPT er også sakkyndig instans (utredning og tilrådning) vedrørende behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

hensyn til Anette, men også fordi jeg har reist langt for å komme hit. Men jeg skyver tankene bort for å fokusere på det jeg skal gjøre.

Etter rektors korte velkomsthilsen er det dørgende stille. Jeg begynner å informere om diagnosen. 'Anette har en sjelden diagnose som blant annet innebærer at hun har bøyde og stive ledd i armer og bein, noe som fører til at hun har problemer med å utføre en rekke gjøremål. Under den medisinske informasjonen er det fortsatt dørgende stille. Det er bare min egen stemme som høres, og jeg kjenner at hjertet mitt banker. Ingen spørsmål eller kommentarer så langt fra skolens side. Dette blir et utfordrende møte tenker jeg, før jeg hører stemmen til Anette. Vi har på forhånd avtalt at Anette selv skal si litt etter at jeg har informert om diagnosen hennes. Anette beskriver tydelig hva hun får til, og hva hun trenger av tilpasninger for at hun skal kunne delta på ulike aktiviteter. Hun vet hva hun vil, og hva som er mulig. Etter innlegget går hun ut av klasserommet, som tidligere avtalt. Vi voksne fortsetter med å diskutere både opplæringstilbudet i kroppsøving generelt og den omtalte fjelltoppturen spesielt. Jeg er opptatt av at vi må finne løsninger, men møter motbør.

'Vi skal på den fjelltoppen her ute. Det er jo viktig at barna får bli kjent med nærmiljøet sitt. Ja, kanskje er det bare den ene gangen de får vært på den toppen', forklarer kontaktlæreren, som også er kroppsøvingslærer. Jeg ser forventningsfullt på rektor, men han sier ingenting. Jeg ser derfor på kontaktlæreren igjen og spør:

'Hva slags friluftslivsopplegg har dere ellers da? Hva vil dere med friluftslivet på deres skole?'

'Dette er jo en tradisjon som skolen har. Elevene forventer å få den turen', insisterer læreren og lar mitt spørsmål henge i lufta. Jeg prøver på en ny innfallsvinkel:

'Har dere kanskje mulighet for å dele gruppen i to og gjøre forskjellige friluftslivsaktiviteter?'

Før læreren rekker å svare, henger faren seg på: 'Jeg har sjekket ut mulighetene for å låne hest med tilpasset sadel. Så hvis dere skal gå langt, kan hun bruke den'.

'Nei, det går nok ikke', svarer læreren bestemt. 'Vi har ikke tid og ressurser til å ha to grupper, og det blir jo litt urettferdig for de andre hvis Anette får bruke hesten i stedet

for å gå'. Jeg ser igjen bort på rektoren med håp om at han denne gangen reagerer. Men det er ikke tegn på at han vil si noe.

'Det må da være mulig å få det til på et vis' sier faren opprørt.

Dette er ikke de siste ordene som ble sagt på møte, men det er disse ordene fra faren til Anette som brenner seg fast i hukommelsen. Etter et 2 ½ timers langt møte er jeg på vei hjem. Jeg er helt utslitt, men klarer likevel ikke å få møtet ut av hodet mitt. Hva skjedde? Hva kom ut av dette? Jeg tenker på Anette og hvordan det oppleves å bli satt på sidelinjen. Urettferdig for 'de andre'! Jeg kjenner at kroppen min dirrer. Jeg er frustrert og oppgitt. Jeg prøver å roe meg ned. Erkjenner at det ikke er mer jeg får gjort akkurat nå. Nå skal jeg hjem.

Egne erfaringer fra praksisfeltet som innfallsport til prosjektet

Du lurer kanskje på hvorfor jeg forteller denne historien om Anette? Grunnen er at den er nokså typisk for erfaringene mine ute i praksisfeltet. I løpet av de tolv årene jeg har jobbet som spesial- og idrettspedagog ved kompetansesenteret, har jeg dessverre erfart at denne typen fortelling ikke er uvanlig. Til tross for at skolen skal skape et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud for alle (Opplæringsloven, 1998; Meld. St. 18 (2010–2011)), og at kroppsøving er et av skolens obligatoriske kjernefag (Utdanningsdirektoratet, 2009a), erfarer jeg at mange elever med sjeldne diagnoser blir marginalisert. Dette forskningsprosjektet har derfor sitt utspring i

'(...) a reflection of 'personal troubles' being turned into 'public issues': the result of the practitioner's or researcher's sociological/educational imagination.' (Wright Mills, 1959, sitert i Dowling, 2012a, s. 48)

For meg har det vært viktig å utforske hvorfor Anette må fortelle denne type fortelling, for jeg opplever det som urettferdig og i strid med et likeverdig opplæringstilbud at ikke alle barn får delta i skolens læringsaktiviteter. For å få økt kunnskap om hvordan Stortingets politiske og ambisiøse prosjekt om en inkluderende skole følges opp i praksis, vil jeg derfor belyse barns og unges subjektive erfaringer med kroppsøvingfaget, sett i lys av dets kontekst (mikro- og makroforhold). Erfarer barn og unge med en sjelden diagnose (fysisk

funksjonshemming) at kroppsøvfingsfaget er inkluderende for alle, og hva lærer de i kroppsøvfingsfaget?

En narrativ tilnærming

Fortellingen³ om Anette innledningsvis er også presentert fordi den bidrar til å introdusere en narrativ tilnærming, og for å illustrere at vi omgir oss med narrativer i det daglige. I min jobb hører jeg hele tiden fortellinger om barn og unge med en funksjonshemming, fortellinger om kroppsøvfingsfaget, fortellinger om inkludering og/eller ekskludering og fortellinger om dagens skole. Siden vi konstruerer fortellinger om oss selv for å forstå våre liv og den konteksten vi lever i, vil narrativer være velegnet til å studere ungenes levde erfaringer med kroppsøvfingsfaget (Polkinghorne, 1995). Fortellinger om den enkelte belyser både individets erfaringer og konteksten, det vil si at narrativer om oss selv har sitt utspring i den sosiokulturelle konteksten historiene fortelles i (Dowling, 2012a; Smith & Sparkes, 2008). Det betyr at våre individuelle narrativer (Polkinghorne, 1995) er uunngåelig vevd sammen med forhold på makronivået, og at vi ikke står fritt til å fortelle hvilken som helst fortelling (Dowling, 2012a).

Med andre ord bidrar narrativer til at vi kan forstå ungenes møte med faget, medelever og lærere (mikronivå) sett i lys av dets kontekst (mikro- og makronivå), det vil si kroppsøvfingsfaget generelt, skolekulturen, inkludering og funksjonshemming – både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. En narrativ tilnærming kan derfor belyse de subjektive opplevelsene til elever med en funksjonshemming, kroppsøvfingsfagets og kroppsøvfingslærerens evne til å skape et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud og skolen som en arena for å inkludere *alle* elever. Jeg vil i neste kapittel utdype hva en narrativ tilnærming er, og hvorfor jeg har valgt en slik type tilnærming for å belyse fenomenet i min studie.

Et kritisk fortolkende ståsted

Mitt utgangspunkt for dette prosjektet er følgelig at det finnes mange tilfeller der elever med funksjonshemninger undertrykkes og diskrimineres i kroppsøvfingskonteksten. Som kritisk pedagog og kritisk fortolkende forsker har det derfor vært viktig å belyse og problematisere

³ Jeg har valgt å bruke ulike betegnelser for narrativer i denne avhandlingen, deriblant fortellinger, historier og beretninger.

disse urettferdige praksisene for å utfordre status quo (Macdonald, 2002; Devís-Devís, 2006; Tinning, 2002, 2010; Wright, 2004). Et sentralt anliggende i den forbindelse har vært å synliggjøre det som tas for gitt vedrørende kroppsøvingsfaget, inkludering og funksjonshemning. I tillegg har jeg vært opptatt av å utforske det som fungerer i praksisfeltet (Goodley, 1999), fordi slik kunnskap kan bidra til at det utvikles og skapes et mer likeverdig opplæringstilbud i kroppsøving.

Dette prosjektet bygger på en erkjennelse av at kunnskap er sosialt-historisk betinget. Det vil si at kroppsøvingsfaget, en inkluderende skole og funksjonshemning konstrueres relasjonelt mellom konkurrerende diskurser og ulike ideologiske syn. Disse fenomenene betraktes derfor ikke som gitte, men de kan utvikles og endres (Barton, 2009; Kirk, 1992a, 2010; Slee, 2011; Tinning, 1990, 2010; Vernon & Swain, 2002). Diskurs og ideologi anses derfor å være nøkkelbegreper i dette prosjektet, med tanke på å gjøre de skjulte dimensjonene av kroppsøvingsfaget, inkludering og funksjonshemning mer synlige (Bain, 1990; Kirk, 1992a; Tinning, 1990). Diskurs kan ifølge Paechter (2001) beskrives slik:

‘a way of speaking, thinking or writing that presents particular relationships as self-evidently true. Because such ‘truths’ are presented as unchallengeable, this means that within a particular discourse, only certain things can be said or thought ... Discourses are important for they structure the way in which we can think about things. Because they are treated as, and appear to be, self-evidently a reflection of ‘reality’, they remain unchallenged, prescribing for us what is ‘normal’ or ‘natural’ behavior, and penalizing those who attempt to challenge or step outside them.’ (Paechter, 2001, sitert i Flintoff & Fitzgerald, 2012, s. 24)

Diskurs kan med andre ord forstås som et system av verdier som produserer synspunkter og sosial praksis (Dowling, 2010). I kroppsøving vil diskurs blant annet formidle noe om hvordan man kan bevege seg, det vil si anerkjenne en ‘riktig’ måte å bevege seg på. Siden diskurser presenterer bestemte måter å tenke på, og de dominerende diskursene ofte aksepteres som en ‘norm’ eller ‘sannhet’, knyttes diskurser uunngåelig til makt (Flintoff & Fitzgerald, 2012). Måten vi kommuniserer om kroppsøvingsfaget, inkludering og funksjonshemning på, både muntlig, skriftlig og gjennom praksis, vil derfor kunne bidra til å synliggjøre både hva som kan sies og gjøres, og hva som *ikke* kan sies og gjøres, og av hvem, i kroppsøvingskonteksten (Kirk, 1992a). Avhengig av hvilken diskurs som er hegemonisk,

rangeres ulike typer kunnskap, mennesker, evner og kropper i et hierarki, der noe/noen verdsettes mer enn andre, mens andre er marginalisert. Barn og unge med funksjonshemning vil derfor posisjoneres forskjellig når det gjelder kroppsøvningsfaget, inkludering og funksjonshemning, avhengig av hvilke diskurser som er dominerende i kroppsøvnings-, skole- og samfunnskonteksten (Flintoff & Fitzgerald, 2012). Det vil imidlertid alltid være flere diskurser som eksisterer parallelt, og det vil være mulig å skape rom for at andre diskurser kan bli mer fremtredende (Barton, 2009; Flintoff & Fitzgerald, 2012; Slee, 2011). Med andre ord står makt sentralt i kampen om hvordan kroppsøvningsfaget skal defineres, eller hvordan inkludering i faget og skolen generelt skal tolkes. Fra et kritisk ståsted har det derfor vært relevant å stille spørsmål om hva som er lært, hvordan læringen er organisert, hvem som har valgt innhold, hvorfor dette innholdet er blitt valgt, og hvordan det har engasjert den/de som skal lære (Macdonald, 2002, 2004).

Det å endre undertrykkende og urettferdige praksiser krever altså en bevisstgjøring av hvilke verdier og antagelser som ligger til grunn for 'vanlig' tenkemåte og praksis i kroppsøvningskonteksten (Barton, 2009). Ideologibegrepet vil i den forbindelse være et velegnet 'verktøy' for å se bak det konkrete og det 'åpenbare' (Tinning, 1990). Ideologi kan forstås som et sett av diskurser (verdier) og kan ifølge Dowling (2010)

'brukes for å beskrive en vilkårlig sammensetning av ulike diskurser (for eksempel medisinsk, politisk, pedagogisk) på måter som virker, eller er skapt til å virke som om de er naturlige og nødvendige, der dette overhodet ikke er tilfelle.' (Dowling, 2010, s. 206)

Hvilke konkurrerende diskurser og ideologier har vært – og er fremdeles – rådende innenfor fenomener som inkludering, funksjonshemning og kroppsøving? Jeg vil videre belyse noen hovedtrekk, fordi det danner et viktig teoretisk rammeverk for å forstå ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvningsfag.

En inkluderende skole – ulike diskurser, ideer og definisjoner

Dagens skolepraksiser og dagens forståelser av inkludering og tilpasset opplæring er farget av den historiske utviklingen⁴ og den utdanningspolitiske konteksten. Historisk sett skulle barn og unge med særskilte behov få opplæring i spesialscole, det vil si atskilt fra den undervisningen som ble gitt i ‘normalskolen’ (segregering). Siden har utviklingen av enhetsskolen, i dag betegnet som fellesskolen, rettet søkelyset mot at alle barn og unge har rett til tilpasset opplæring i en felles inkluderende skole (integrering/inkludering) (Dale, 2008; Solstad, 2004; Strømstad, 2004; Tøssebro, 2006). Som fortellingen til Anette illustrerer, er ikke dette lett å oppnå, og nyere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, viser at det er en økende tendens til segregerte løsninger (ekskludering) i ‘fellesskolens’ navn (Vislie, 2003; Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006; Slee, 2011; Wendelborg, 2010). Både inkludering og tilpasset opplæring er med andre ord politisk og pedagogisk skapte begreper som er blitt konstruert, tolket og forsøkt realisert på ulike måter i ulike tidsepoker⁵ (Bachmann & Haug, 2006; Dalen, 2006; Jenssen & Lillejord, 2010; Slee, 2011; Strømstad, 2004), og konstruksjoner av dem er blitt dominert av ulike syn på samfunn, individ og læring (ulike ideologier og verdiorienteringer) (Jenssen & Lillejord, 2010). Det er derfor ikke så overraskende at både inkludering og tilpasset opplæring betraktes som til dels uklart definerte begreper (Bachmann & Haug, 2006; Jenssen & Lillejord, 2010; Slee, 2011; Werner, 2008).

Debatten om inkludering og tilpasset opplæring har i stor grad handlet om ulike aspekter knyttet til ‘spenningsfeltet’⁶ mellom fellesskap og individ, og om forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning⁷, og den gjenspeiler ulike forståelser av funksjonshemming. I tillegg har mye av diskusjonene og praksis dreid seg om hvorvidt det er

⁴ Et historisk tilbakeblikk viser at utviklingen av enhetsskolen, det som i dag betegnes som fellesskolen, har tatt lang tid. Fra fokus på segregerte løsninger, institusjonalisering og spesialisering i 1950-årene, ble det i 1960-årene lagt vekt på desentralisering, normalisering og integrering. 1970- og 80-årene var først og fremst viet iverksetting og praktisering av tanken om å integrere barn og unge med ulike typer funksjonshemming i den vanlige skolen, mens 1990-årene var preget av nye reformer med vekt på inkludering, omstrukturering og kvalitet. For videre fordypning om den skolehistoriske konteksten vises til for eksempel Dale (2008), Solstad (2004), Strømstad (2004) og Tøssebro (2006).

⁵ For videre fordypning vedrørende forståelser av tilpasset opplæring i ulike tidsepoker, se Bachmann & Haug (2006), Jenssen & Lillejord (2010) og Werner (2008). Vedrørende inkludering, se Slee (2011) og Strømstad (2004).

⁶ Jeg har valgt å bruke termen spenningsfelt fordi den gjenspeiler noen av de utfordrende sidene ved det å drive opplæring i en mangfoldig skolekultur, og kanskje spesielt fordi skolen stilles overfor motstridene ønsker og krav i dagens kunnskapssamfunn.

⁷ I opplæringsloven stadfestes spesialundervisning som en juridisk rettighet for enkeltindividet, og den defineres på følgende måte: ‘Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning’ (Opplæringsloven § 5-1, 1998).

mulig å oppnå en skole for alle når man samtidig har utdanningspolitiske mål og samfunnsmessige krav om effektivitet, spesialisering, konkurranse og økt kunnskapsproduksjon (Bachmann & Haug, 2007; Dalen; 2004; Hall, 2002; Haug, 2004; Krejsler; 2007; Rogers, 2007; Roulstone & Prideaux, 2008; Slee, 2011; Tøssebro et al., 2006; Skaalvik, 2004; Vislie, 2004). For å belyse ulike diskurser (verdier) og forståelser av inkludering, tilpasset opplæring og funksjonshemming har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i disse sentrale temaene.

'Spenningsfeltet' mellom fellesskap og individ

Spenningsfeltet mellom fellesskap og individ kan billedlig fremstilles som en utdanningspolitisk pendel som svinger mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til individet. Når utdanningspolitikken og skolens arbeid først og fremst vektlegger *fellesskap*, betegnes ofte inkludering og tilpasset opplæring⁸ som grunnleggende prinsipper eller overordnede perspektiver for opplæringen i skolen (Arnesen, Mietola & Lahelma, 2007; Bachmann & Haug, 2006; Nordahl, 2009; Slee, 2011; Werner, 2008). Både inkludering og tilpasset opplæring forstås som allment for alle elever. Argumenter for inkludering og tilpasset opplæring handler i hovedsak om at vi ønsker en skole som er tuftet på demokrati⁹ og likeverd¹⁰ (sosial rettferdighet), der elevene skal ha like gode muligheter til å utvikle seg, uavhengig av kjønn, alder, rase og funksjonsevne og uavhengig av sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Fellesskapet og det kollektive i skolen vektlegges – fellesskapet anses for å være minst like viktig som individet (Haug & Bachmann, 2007). Forskjellighet anses som en ressurs og en berikelse for fellesskapet i en mangfoldig skolekultur (Arnesen et al., 2007). Det er nettopp gjennom dette fellesskapet at barn og unge forberedes på å være en del av et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Det å skape inkluderende læringsmiljøer for alle, i fellesskolen, betegnes som et moralsk og etisk anliggende (Gallagher, 2001; Haug, 2004; Slee, 2011).

⁸ Begrepet tilpasset opplæring brukes her med basis i en bred forståelse av fenomenet og innebærer at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen (Bachmann & Haug, 2006).

⁹ Opplæringsloven § 1-1 (1998) slår fast at opplæringen skal fremme demokrati. Ifølge Haug (2004) er det å øke demokratiseringen en av hovedutfordringene for den inkluderende skolen. Dette innebærer at alle har rett til å bli hørt, og at beslutninger tas gjennom demokratiske prosesser. Dette handler også om at alle parter skal bli tatt på alvor, at det gis rom for at ulike meninger kan uttrykkes og diskuteres, og at man søker etter å finne løsninger som alle kan akseptere.

¹⁰ Det forutsettes i opplæringsloven at utdanningssystemet skal være likeverdig. Det krever ifølge St. meld. nr 18 (2010–2011) gode læringsmiljøer, hvor elevene opplever både det faglige og det sosiale fellesskapet som utviklende og godt. Se for øvrig Solstad (2004): Einskapskolen – likeverd og mangfold under same tak?

Når søkelyset på inkludering og tilpasset opplæring rettes mot felleskap, er man først og fremst opptatt av å utvikle og forandre skolen, slik at den passer for alle (Bachmann & Haug, 2006; Tøssebro, 2006). Dette er i tråd med en sosial forståelse av funksjonshemming, der årsaken til ungenes manglende muligheter for å delta i skole- og kroppsøvingsteksten knyttes til miljøet (skolen og dets opplæringstilbud), og ikke med bakgrunn i enkeltindividets diagnose/funksjon (Barton, 1998; Thomas, 2002). Tilsvarende kan behovet for spesialundervisning forklares med at det er skolens innhold og arbeidsmåter, og/eller relasjonen mellom lærer og elev eller elever imellom, som gjør at elever må ha spesialundervisning (NOU 2009: 18, s. 69). Det er altså skolen og dens opplæringstilbud som først og fremst er 'problemet', med tanke på det å skape et inkluderende læringsmiljø for alle. Det er først og fremst en prosessorientert tenkning som danner basis for skolens arbeid og pedagogiske praksis, ikke en sterk individ- og resultatorientert tenkning (Barrow, 2001; Bachmann & Haug, 2006; Roulstone & Prideaux, 2008).

Når utdanningspolitikken og skolens arbeid først og fremst vektlegger *individet*, betegnes inkludering og tilpasset opplæring som spesialundervisning eller individuelt tilrettelagt undervisning (Nordahl, 2009; Slee, 2011). Arbeidet i skolen handler i et slikt perspektiv om å legge til rette for elevens utvikling og læring gjennom mer individrettede tiltak, ikke nødvendigvis innenfor felleskapets rammer. Det er enkeltelevens evner, forutsetninger, behov og rettigheter som står i sentrum for oppmerksomheten når opplæringstilbudet skal planlegges, iverksettes og evalueres. Det er eleven som skal utvikles og endres, og best resultat oppnås gjennom et opplæringstilbud som legger vekt på individuelle og segregerte løsninger. Det er diagnosen, og barnets tilstand, som er årsaken til at barnet ikke lykkes i skolen. Dette er i tråd med en medisinsk forståelse av funksjonshemming og spesialundervisning, der årsaken til ungenes manglende deltagelse og muligheter i skole- og kroppsøvingsteksten tillegges ungenes funksjon/diagnose (Barton, 1998; NOU 2009: 18, s. 69; Thomas, 2002).

Et slikt individfokusert opplæringstilbud er også i samsvar med det Bachmann og Haug (2006) betegner som en instrumentell og smal forståelse av tilpasset opplæring. Instrumentell forståelse av tilpasset opplæring bygger på en oppfatning av at læreren kan oppnå de fastsatte målene for opplæringen bare man bruker de riktige metodene. I et slikt perspektiv blir læreren en teknokrat som skal utføre bestemte handlinger basert på en pedagogikk som legger vekt på mål-middel-rasjonalitet (Bachmann & Haug, 2006). En smal forståelse av tilpasset opplæring vil ifølge Nordahl (2009) innebære at man 'peker på hvilke sammenhenger det er

mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev, og de problemer denne eleven har i skolen' (Nordahl, 2009, s. 196). Det er altså barnet og dets diagnose/funksjon som er 'problemet' med tanke på det å skape et inkluderende opplæringsmiljø for alle. Forskjellighet verdsettes ikke, men synes derimot å bli ansett som 'negativt'. Argumenter for spesialundervisning og individuelt tilrettelagt undervisning er i hovedsak knyttet til disiplinære forhold / atferdsvansker, sosial isolering, manglende læringsutbytte (for både medelever og de som ønskes ut av klassen/skolen), manglende kompetanse og ressurser, og holdninger. Disse argumentene bunner i en erkjennelse av at det er et gap mellom den politiske diskursen om en inkluderende skole og det som oppleves og erfares i praksisfeltet. Det å skape segregerte løsninger betegnes derfor også som et moralsk og etisk anliggende (Booth, 1996; Flem & Keller, 2000; Gallagher, 2001; Hall, 2002; Rogers, 2007; Slee, 2011). Det er i dag først og fremst en sterk individ- og resultatorientert tenkning som danner basis for skolens arbeid og pedagogiske praksis, ikke en prosessorientert tenkning (Bachmann & Haug, 2006).

Forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Spenningsfeltet mellom fellesskap og individ og ulike forståelser av inkludering, tilpasset opplæring og funksjonshemming kommer spesielt til uttrykk i diskusjoner og praksis vedrørende ordinær undervisning og spesialundervisning (Haug, 2010; Slee, 2011). Dette blir spesielt fremtredende fordi inkludering og tilpasset opplæring defineres i skjæringspunktet mellom inkludering/ekskludering og normalitet/avvik (Arnesen et al., 2007), og i relasjon til 'vanlig' skole / spesialskole eller spesialklasser (Haug, 2004, 2010). Inkludering brukes ofte synonymt med spesialundervisning (Haug, 2010; Slee, 2010; Strømstad, 2004) og relateres til barn med ulike typer funksjonshemninger (Vislie, 2003; Tøssebro et al., 2006; Wendelborg, 2010). I tillegg brukes inkludering og integrering om hverandre, med basis i en forståelse av at inkludering handler om at barn med funksjonshemninger skal 'passe inn' i den 'vanlige' skolen (tilpasningsdiskurs) (Tøssebro, 2006). Dette støtter opp under en forståelse av inkludering som noe som kun handler om barn med funksjonshemming, og som derfor er med på å undergrave behovet for å diskutere hvordan man på best mulig måte kan skape en likeverdig opplæring for *alle*. Inkludering ser derfor ifølge Haug (2010) ut til å forbli et politisk begrep og brukes sjelden som et grunnleggende prinsipp for den opplæringen som gis i skolen.

At inkluderingsbegrepet knyttes til elever med særskilte behov, er ikke så overraskende sett i lys av at begrepet første inntreden på den internasjonale arenaen skjedde i forbindelse med Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Erklæringen ble utarbeidet i forbindelse med en internasjonal konferanse om spesialundervisning,¹¹ og den anses for å ha hatt stor betydning for utviklingen av et overordnet inkluderende perspektiv for utdanning og opplæring både i Norge og i verdenssamfunnet for øvrig (Dalen, 2004; Haug, 2010; Slee, 2011). Både Haug (2004) og Slee (2011) har påpekt at det har vært det spesialpedagogiske fag- og forskningsmiljøet som har vært pådrivere for å sette inkludering på agendaen, både nasjonalt og internasjonalt. Det spesialpedagogiske paradigmet og praksisen (Haug, 2010), som fortsatt i stor grad baseres på en medisinsk-diagnostisk forståelse av spesialundervisning (NOU 2009: 18, s. 69), med fokus på diagnostisering, kategorisering, sortering og behandling, støtter imidlertid paradoksalt nok opp under diskurser som ekskludering og 'den andre' (the Other) (Arnesen et al., 2007; Slee, 2011). Segregerte løsninger tas for gitt som den beste løsningen, og da ofte med den argumentasjon at dette er det beste for barnet. Det er derfor behov for å synliggjøre, problematisere og utfordre disse ekskluderende praksisene i den 'inkluderende' skolen (Haug, 2010; Slee, 1998, 2001, 2011).

Opplæringen i skolen – i krysspress mellom konkurrerende diskurser

Et sentralt spørsmål i dagens utdanningspolitiske kontekst er hvorvidt det er mulig, og ønskelig, å skape en inkluderende skole for alle, i et neo-liberalistisk og markedsorientert samfunn (Arnesen et al., 2007; Barton, 2004; Nes, 2004a; Slee, 1998; Strømstad, 2004). Overordnet sett handler dette om hva samfunnet vil med skolen: Hva skal barn og unge lære, hvilke verdier skal reproduseres, hvilke skal utfordres? (Hargreaves, 2003; Haug & Bachmann, 2007; Kejsler, 2007; Roulstone & Prideaux, 2008). Dagens skole skal på den ene siden sørge for at barn og unge får en opplæring som er tuftet på verdier som fellesskap, solidaritet, demokrati og likeverd, der forskjellighet anerkjennes og ses på som en ressurs. Allmenndannelse er en grunnleggende verdi for skolens opplæring (Utdanningsdirektoratet,

¹¹ Konferansen ble avholdt i byen Salamanca i Spania og samlet mer enn 300 delegater fra 92 land (governments) og 25 internasjonale organisasjoner. Erklæringen understreker at et grunnleggende prinsipp for den inkluderende skolen er at ' (...) all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have (...)'. (UNESCO, 1994, s. 11). Inkluderingsbegrepet er ikke forsøkt definert utover dette, men i stedet konkretisert gjennom kjennetegn og beskrivelser av hva en inkluderende skole bør preges av. I tillegg omhandler erklæringen ulike begrunnelser for en inkluderende skole, samt en utdypning av hva som anses for essensielt og nødvendig i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Salamanca-erklæringen gir ganske sterke og absolutte føringer for hva en inkluderende skole skal kjennetegnes av, samtidig som den gir rom for mange ulike tolkninger og praksiser. For videre fordykning henviser jeg til Strømstad (2004) og til selve erklæringen (UNESCO, 1994).

u.å.; Opplæringsloven, 1998; St.meld. nr 18 (2010–2011); NOU 2009:18). På den andre siden har en markedsorientert tilnærming og økt bekymring for elevenes svake skolefaglige prestasjoner ført til økt fokus på individualisme, konkurransedyktighet, effektivitet og resultat (Arnesen et al., 2007; Nes, 2004a; Slee, 1998). I et kunnskapsamfunn der kunnskapsøkonomien er rådende både nasjonalt og globalt, preges derfor skolens og lærernes arbeid av standardisering, testing, prestasjonsmål og dokumentasjonskrav (Bachmann & Haug, 2006; Hargreaves, 2003). Skolen skal sørge for at elevene får bedre læringsutbytte¹² gjennom å heve kvaliteten på den fagspesifikke¹³ opplæringen som gis (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). Utdanning og en instrumentalistisk forståelse av skole og opplæring synes derfor i større grad å bli vektlagt i dagens skole enn allmenndannelse.

Opplæringen i skolen står altså i et krysspress mellom konkurrerende diskurser, noe som vil ha betydning for hvordan inkludering og/eller ekskludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning konstrueres, tolkes og praktiseres i skole- og kroppsøvningskonteksten. I dette prosjektet har jeg vært interessert i å utforske hvordan praksis arter seg med så konkurrerende diskurser og ideologiske synspunkter. Dette vil kunne bidra til å forstå noe av ungenes mangfoldige og subjektive erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvningsfag.

Kroppsøvningsfagets idé – ulike diskurser

Dagens kroppsøvningsfag, dets praksiser og forståelser må i likhet med inkludering og tilpasset opplæring ses i lys av den historiske¹⁴ og utdanningspolitiske konteksten (Augestad, 2003; Kirk & Tinning, 1990; Kirk, 1992, 2010; Synnøstvedt, 1994). For å forstå ungenes erfaringer med kroppsøvningsfaget i dag vil det derfor være relevant å rette søkelyset mot kroppsøvningsfagets idé ('the idea of the idea of physical education'¹⁵) (Kirk, 2010). I korthet dreier dette seg om å identifisere hva kroppsøvningsfaget kjennetegnes av: Hvilke verdier fremmes og hvilke diskurser har vært og er dominerende i faget. Historisk sett er kroppsøving et fag med militære røtter, et fag som først var forbeholdt gutter. Den militære gymnastikken

¹² Diskurs om læringsutbytte kan forstås om en instrumentalistisk og markedsorientert tilnærming til læring.

¹³ Først og fremst rettes søkelyset mot grunnleggende ferdigheter i norsk (lesing), matematikk, naturfag og engelsk (St.meld. nr. 31 (2007-2008)), noe som formidler hva slags type kunnskap som verdsettes i skole- og samfunnskonteksten.

¹⁴ For videre fordypning om den historiske konteksten, se Augestad (2003); Synnøstvedt (1994); Kirk (1992b, 2010).

¹⁵ Kirk (2010) introduserer betegnelsen 'the idea of the idea of physical education' med bakgrunn i en forståelse av at kroppsøvningsfaget i utgangspunktet er en idé (ikke et naturgitt fenomen), og at faget kan identifiseres gjennom en rekke karakteristiske trekk som skiller det fra andre fagfelt.

(ekserisis, marsjering, våpentrening, entrings- og balanseøvelser og klatring)¹⁶ ble etter hvert erstattet av andre former for gymnastikk (svensk gymnastikk, tysk turn og kvinnegymnastikk) og lek, før idrett/konkurransetidrett ble en dominerende diskurs i faget (Augestad, 2003; Kirk, 2010). I hovedsak har derfor fagets idé vært knyttet til kroppsøving som gymnastikk og kroppsøving som idrett. I de senere årene er imidlertid søkelyset i stor grad blitt rettet mot fagets potensial til å forebygge overvekt og fedme (helsediskurs) (Tinning, 2012).

Kroppsøvingfagets idé vil også kunne identifiseres gjennom dets 'klasserom', som oftest gymsalen, med sine gjenkjennende særtrekk, både arkitektonisk og når det gjelder utstyr og materiell. Disse diskursene understøtter bestemte former for kroppskultur og vil være med på å skape en forståelse av kroppen (Augestad, 2003; Tinning, 2010; Kirk, 2010).

Kroppsøvingfaget er i stor grad blitt konstruert likt verden over (Püsche & Gerber, 2005)¹⁷, og selv om faget etter hvert ble obligatorisk for alle elever, uansett forutsetninger (jf. enhetsskolen og dagens fellesskole), har faget i liten grad endret seg de siste 20 årene (Kirk, 2010). Tradisjonelt sett er kroppsøvingfaget, både i skole- og samfunnskonteksten, blitt ansett som et lavstatusfag (Paechter, 1998; Ommundsen, 2005), til tross for akademiseringen av faget i den senere tiden (Kirk, 2010). I dagens skole- og samfunnskontekst, der helse er spesielt fremtredende, har imidlertid kroppsøvingfaget, som nevnt over, fått økt oppmerksomhet.

Debatten om kroppsøvingfagets idé har i årenes løp dreid seg om dannelse versus instrumentelle mål, og fagets innhold og legitimering har i stor grad vært forankret i medisin og naturvitenskap (Augestad, 2003; Kirk, 2010; Tinning, 2010). Helse har vært og er fortsatt et sentralt anliggende i diskusjoner om fagets innhold og praksiser (Dowling, 2010; Evans, Rich, Allwood & Davies, 2008; Tinning & Glasby, 2002; Tinning, 2012), samtidig som idrett/konkurransetidrett er en dominerende diskurs (Penney & Evans, 1999; Kirk, 2010). For øvrig har diskusjoner og praksiser vedrørende kroppsøvingfaget, i likhet med inkludering og tilpasset opplæring i skolen generelt, dreid seg om hvorvidt det er mulig å skape et likeverdig opplæringstilbud for alle, i en tid der faget reproducerer bestemte diskurser og influeres av

¹⁶ Gymnastikk ble gjort obligatorisk for jentene i byskolene fra 1889. Med unntak av skyting hadde jentene samme gymnastikk som guttene, men undervisningen for jenter og gutter var adskilt. De dominerende argumentene for faget var disiplin og dannelse (i begynnelsen av 1900-tallet). For utdypning, se Augestad (2003).

¹⁷ Püsche & Gerber (2005) har sett på likheter og ulikheter vedrørende kroppsøvingfaget i 35 land verden over (inkludert Norge og Sverige), mens Kirk (2010) først og fremst har rettet søkelyset mot England og Australia for å beskrive kroppsøvingfagets idé.

neo-liberalistiske strømninger (Barton, 2009; Evans, 2004; Evans & Davies, 1993, 2004a; Hunter, 2004; Penney & Evans, 1999; Penny & Harris, 2004). Jeg vil videre ta utgangspunkt i disse sentrale temaene for å belyse ulike diskurser og forståelser av kroppsøvfingsfaget.

Allmenndannelse versus instrumentelle mål?

Kroppsøvfingsfaget må ses i lys av dets samfunnsmandat. Dette innebærer å rette søkelyset mot hva samfunnet og skolen vil med kroppsøvfingsfaget. Hva skal barn og unge lære i faget, hvilke verdier skal reproduseres, og hvilke bør utfordres? Kroppsøvfing er siden normalplanen fra 1939 blitt betegnet som et obligatorisk *allmenndannende* skolefag for alle barn. Dette innebærer at undervisningen skal bidra til barnets helhetlige dannelse (Pedersen Gurholt & Steinsholt, 2010). Til tross for overordnede mål og intensjoner om et allmenndannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2009) er det mye som tyder på at kroppsøvfingsfagets legitimitet og praksiser i stor grad er tuftet på instrumentelle mål. Reformpedagogiske ideer¹⁸ (barnesentrerte, problemorienterte og estetiske arbeidsmåter) har aldri fått særlig rotfeste (Jenssen & Pedersen Gurholt, 2007), og pedagogiske tilnæringsmåter som legger vekt på felles (lærer–elev) utvikling av kunnskap, for eksempel Sport Ed og TGfU¹⁹ (Tinning, 2010), har heller ikke vært veldig fremtredende i faget i Norge. En tradisjonell lærerstyrt undervisning med instruksjon og kommando – et behavioristisk syn på undervisning og læring (Macdonald, 2004) – og gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger dominerer fortsatt opplæringen i faget (Tinning, 2010; Kirk, 2010). Dagens kroppsøvfingsfag bygger derfor i stor grad på et naturvitenskapelig kunnskapsgrunnlag og naturvitenskapelige tilnæringer fremfor pedagogikk og dannelse/('education') (Jenssen & Pedersen Gurholt, 2007; Tinning, 2012). Dette blir spesielt fremtredende når søkelyset rettes mot fagets dominerende helse- og idrettsdiskurs.

¹⁸ Reformpedagogikken dannet grobunn for kritikk av den kollektive Ling-gymnastikken (svensk gymnastikk) og den autoritære måten å drive undervisning på i faget (instruksjon, disiplin). I stedet ble det argumentert for en barnesentrert opplæring med nye undervisningsformer (problembasert læring) og nytt faginnhold (blant annet mer frie bevegelsesformer og dans). Reformpedagogikken ble nært knyttet sammen med arbeidet for enhetsskolen (én skole for alle) (Jenssen & Pedersen Gurholt, 2007).

¹⁹ Sport Education (Sport Ed) og Teaching Games for Understanding (TGfU) er begge basert på en pedagogikk som legger vekt på en helhetlig og konstruktivistisk tilnærming til læring, der elevmedvirkning og problembasert læring står sentralt (Tinning, 2010).

Fokus på helse og helseisme – ‘the body-centred perfection codes’

Kroppsøvningsfagets legitimitet har lenge vært knyttet til helse²⁰, og da spesielt til dets potensielle bidrag til å lære barn og unge om god helse. Hva det vil si å ha god helse, og hvorvidt faget bidrar til å oppnå dette, ser ut til å bli tatt for gitt, tross dets kompleksitet (Dowling, 2010; Green, 2010; Tinning & Glasby, 2002; Webb et al., 2008). Dagens dominerende helsediskurs, både i kroppsøving, skole og samfunnet for øvrig, er tydelig basert på forestillinger om befolkningens økende stillesittende livsstil, og relateres først og fremst til risikoen for overvekt, fedmeepidemi og livsstilssykdommer (Burrows & Wright, 2004; Dowling, 2010; Gard, 2004). Det å oppnå god helse handler om å unngå sykdom og overvekt, og fysisk aktivitet betraktes ofte ukritisk som et velegnet middel til å forebygge dette (Green, 2010). Obligatorisk kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009a) kan i den forbindelse betraktes som et disiplineringsprosjekt (Burrows & Wright, 2004): God helse skal oppnås gjennom bestemte treningsmetoder med vekt på fysisk trening (teknokratisk rasjonalitet²¹), og elevene skal lære hvordan de selv kan ivareta egen helse gjennom å være fysisk aktive (individualisme). I tillegg bygger denne type forståelse av helse opp under et bestemt kroppsideal (‘mesomorphism’), der den sunne, slanke, veltrente, vakre og maskuline kroppen (Shilling, 1993; Tinning, 1990) signaliserer status, moralsk verdi, emosjonell stabilitet, selvdisciplin, kontroll og en ‘normal’ identitet (Burrows & Wright, 2004; Evans et al., 2008; Kirk, 2004; Shilling, 2003; Tinning & Glasby, 2002). Kroppsøvningsfaget reproducerer dermed verdier som assosieres med å dyrke kroppen (helseisme) (Tinning & Glasby, 2002), og kroppen betraktes i en slik type helsediskurs som en maskin – et objekt som skal reguleres og kontrolleres (Kirk, 2002; Shilling, 2003). Fagets konstruksjon av kroppen som et objekt kan bidra til at undervisningen utilsiktet tildeler ulike elevkropper ulik status, og de kropper som ikke når opp til samfunnets ideal, vil kunne ekskluderes (Dowling, 2010; Kirk, 2006). Media og populærkulturen spiller i den forbindelse en stor rolle i å produsere/reprodusere en bestemt helse- og kroppsdiskurs (Dowling, 2010; Kirk, 2002; Tinning & Glasby, 2002).

²⁰ Helse er på ulike måter blitt knyttet til kroppsøvningsfaget. Helsediskursen er blitt koblet til at faget skulle bidra til å styrke morgendagens borgere (1860), styrke nasjonens militære makt (1880) og senere til det å utvikle en sunn sjel i et sunt legeme (1920-tallet). Hygiene var et sentralt anliggende i første halvdel av 1900-tallet, mens andre mål ble mer fremtredende i andre halvdel (ernæring, mental helse, førstehjelp og livredning) (Dowling, 2010). Se for øvrig Synnøstvedt (1994) og Augestad (2003).

²¹ For utdypning av de ulike ideologiene i tilknytning til kroppsøvningsfaget (teknokratisk rasjonalitet, individualisme, et bestemt kroppsideal (‘mesomorphism’) og helseisme, se Tinning (1990).

Etter hvert er den direkte koblingen mellom fysisk aktivitet, kroppsøving og god helse blitt problematisert, fordi en slik ideologisk fremstilling av helse er for snever (Dowling, 2010; Evans et al., 2008; Tinning & Glasby, 2002; Tinning, 2010). Fra et kritisk konstruktivistisk ståsted må helse forstås som et komplekst fenomen, som innbefatter mer enn fravær av sykdom, selvdisciplin og 'riktig' valg av livsstil. Den enkeltes mulighet for å ha god helse influeres vel så mye av sosiale og økonomiske forhold (Dowling, 2010; Kirk & Colquhoun, 1989). Dessuten kan en slik ideologisk fremstilling av helse få negative konsekvenser for enkelte barn og unge i form av spiseforstyrrelser, usunne slankeregimer eller overdrevne treningsregimer (Dowling, 2010; Evans et al., 2008). Det er altså ingen automatikk i at fysisk aktivitet og/eller kroppsøving bidrar til god helse. I de senere årene er det derfor rettet et kritisk søkelys mot skolens- og kroppsøvingsfagets rolle i å reprodusere en helse- og kroppsdiskurs basert på 'body-centred perfection codes'²², og dets konsekvenser for barn og unges identitet, deltagelse og læring i faget (Evans & Davies, 2004b; Evans et al., 2008).

Idrett/konkurransetidrett – 'the performance codes'

Idrett/konkurransetidrett har lenge vært en dominerende diskurs i kroppsøvingsfaget og er det fortsatt (Penney & Evans, 1999; Kirk, 2010). Fagets 'performance codes'²³ (Evans & Penney, 2008) knyttes her først og fremst til det å oppnå idrettslige ferdigheter (prestasjonsdiskurs), der betegnelsen ferdigheter ('skills') i første rekke forstås som idrettsteknikk i tradisjonelle konkurranseidretter (Kirk, 2010). Dette innebærer at kroppsøvingsfagets praksis, i likhet med konkurranseidrett i samfunnet for øvrig, er tuftet på en forståelse av at det eksisterer *en riktig* måte å utføre bevegelser på ('a hegemony of biomechanics') i den enkelte idrett (Kirk, 2010, s. 50). Normen for hvordan ulike idrettsteknikker utføres, danner basis for opplæring som gis. Undervisningen kjennetegnes som regel av et bestemt mønster ('the molecularisation of PE' (Kirk, 2010, s. 50), der innlæring av grunnleggende delteknikker går forut for mer avanserte teknikker, før det hele prøves ut i en 'reell' konkurransesituasjon (for eksempel kamp i ballspill). Instruksjon og gruppebasert undervisning er også her i fokus (jf. tradisjonell lærerstyrt undervisning) (Kirk, 2010). At idrett-/konkurransediskurs fortsatt er dominerende i

²² 'Body-centred perfection codes' referer til politikk ('policy') og pedagogisk aktivitet både i og utenfor skolen som formidler et bestemt syn på barn og unges kropp, spisevaner, livsstil, trening, form, vekt o.l. Disse kodene posisjonerer ifølge Evans et al., (2008) 'the body as being in deficit, unfinished, or at risk and, therefore, in need of rescue from conditions, 'risks', over which individuals or populations have increasingly less control' (Evans et al., 2008, s. 392). For videre utdypning, se Evans & Davies (2004c) og Evans et al., (2008).

²³ 'The performance codes' (Evans & Penney, 2008) refererer til hva som verdsettes av prestasjoner/ytelse i faget. I kroppsøvingssammenheng handler dette i stor grad om å forbedre barn og unges prestasjonsevne i idrett/konkurransetidrett (Tinning, 1997). I tillegg vil fagets 'performance codes' også kunne relateres til ovennevnte helsediskurs (oppnå god helse og bestemte kroppsideal) (Evans et al., 2008).

faget, kan blant annet forklares med at både rekrutteringen av kroppsøvingslærere og utdanningen av kroppsøvingslærere reproducerer dette hegemoniet (Kirk, 2010). Dette underbygges også av forskning som er gjort nasjonalt (Dowling, 1998, 2006, 2011; Jakobsen, 2010; Mordal Moen, 2011).

Kroppsøvingsfagets idé, basert på idrettsteknikk, bygger på antagelser om at barn og unge vil fortsette å drive med idrett og fysisk aktivitet livet ut hvis de opplever å mestre disse ferdighetene. Av den grunn kjennetegnes også faget av en aktivitetsdiskurs ('multi-activity programmes') (Kirk, 2010), der elevene introduseres for mange idretter og aktiviteter. I den forbindelse anses det som viktig å holde elevene i mest mulig aktivitet ('keeping them busy, happy and sweet') (Öhman & Quennerstedt, 2008), noe som støtter opp under fagets snevre helsediskurs. Paradoksalt nok fører dette til at det blir lite tid til innlæring og utvikling av ferdigheter. Aktivitet, fremfor opplæring, ser derfor ut til å dominere fagets praksis (Kirk, 2010; Wright & Burrows, 2006).

Fagets dominerende idrettsdiskurs problematiseres imidlertid etter hvert, fordi den reproducerer bestemte verdier, der en bestemt type evne ('ability'), ferdigheter og kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes (Evans, 2004; Fitzgerald, 2005; Kirk, 2004; Penney, 2002; Shilling, 1993a). Med andre ord anses denne type idrettsdiskurs ikke å være forenlig med verdier som likeverd og sosial rettferdighet, og det å skape en læringsarena for alle i kroppsøvingsfaget (Hunter, 2004). Kirk (2010) underbygger dette når han sier:

'(...) physical education reproduces valued aspects of the cultural heritage of society such as sports and games (e.g. Sidentorp, 1994). In so doing, physical education has also reproduced social inequalities concerning gender (Flintoff and Scraton, 2011), ethnicity (Benn, 2005), social class (Evans and Davies, 2008) and disability (Fitzgerald, 2009).' (Kirk, 2010, s. 21–22)

Sitatet over kan også være illustrerende for at forhold på makronivå influerer på hvordan kroppsøvingsfaget konstrueres på mikronivå. Dette bringer meg videre til å rette søkelyset ytterligere mot kroppsøvingsfaget i dagens samfunnskontekst.

Kroppsøvfaget – i dagens neo-liberalistiske samfunn

Kroppsøvfaget står, i likhet med opplæringen i skolen generelt, i et krysspess mellom konkurrerende diskurser. Det obligatoriske allmenndannende faget skal på den ene siden støtte opp under verdier som demokrati, fellesskap, likeverd og inkludering. På den andre siden formidles tydelige forventninger om en 'kunnskapsøkonomisk' måte å tenke kropp og helse på, der bestemte identiteter verdsettes (kroppslig perfeksjonisme og prestasjon). Det sistnevnte uttrykkes både formelt gjennom gjeldende utdanningspolitikk og uformelt via media fra populærkulturen og medisinsk- og helsebaserte fagmiljøer (Evans et al., 2008). Både nasjonalt og internasjonalt har for eksempel frykten for en fedmeepidemi ført til økt fokus på kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen. Debatten har i stor grad hatt sitt utspring i medisinskfaglige miljøer. Som en følge av denne type debatt i Norge er det innført obligatorisk fysisk aktivitet på mellomtrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2009b). I tillegg er valgfaget fysisk aktivitet og helse nylig blitt opprettet på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Kroppsøvfaget og fysisk aktivitet i skolen kan, i dagens neo-liberalistiske samfunn, forstås som et disiplineringsprosjekt, der barns og unges kropp (kroppen som objekt) skal reguleres og styres (sosial kontroll), slik at de oppfyller kravene til det moderne kapitalistiske samfunnet ('disciplinary power'²⁴) (Evans & Davies, 2004c; Evans, et al., 2008). Dette anses for å være til barnets og samfunnets beste (Tinning & Glasby, 2002). Ideologisk støtter denne oppfatningen opp under en form for teknokratisk rasjonalitet (en mål-middel-resultat-tenkning), der skolen og lærerne skal bidra til at målene (god helse, den perfekte kroppen og økonomisk effektivitet i et globalt marked) oppnås gjennom bestemte metoder (her fysisk aktivitet og kroppsøving). Neo-liberalistiske strømninger, basert på verdier som effektivitet, prestasjoner og kontroll, vil kunne bygge opp under en forståelse av at lærerstyrt undervisning fortsatt er det som fungerer best for å nå målene i faget. Testing anses som nødvendig for å måle og sammenligne elevenes prestasjoner (Evans et al., 2008; Kirk, 2002), og det er forutbestemte standarder som skal oppnås (Evans & Penney, 2008).

I dagens neo-liberalistiske samfunn verdsettes verdier som i stor grad kan sies å være forenlig med de diskurser og ideologier som kroppsøvfaget er blitt dominert av i mange år. I

²⁴ Evans et al. (2008) referer her til Foucaults bruk av 'disciplinary power', en betegnelse som knyttes til det å regulere og styre menneskekroppen slik at den passer inn og oppfyller kravene til det moderne kapitalistiske samfunnet.

dagens utdanningspolitiske kontekst fremgår det imidlertid at også andre verdier skal verdsettes (St.meld. nr 18 (2010–2011); Utdanningsdirektoratet, u.å., 2009a). Et sentralt anliggende for dette prosjektet har derfor vært å utforske hvorvidt det erfarer og anses som mulig og ønskelig å skape et likeverdig og inkluderende kroppsøvingsfag for alle, i en tid der faget, og skolen for øvrig, reproducerer bestemte diskurser og influeres av neo-liberalistiske strømninger.

Hva vet vi fra forskning i dag om erfaringer i kroppsøvingsfaget for barn og unge med en funksjonshemming?

Forskning er gjennomført med basis i ulike oppfatninger om hva en funksjonshemming er, hva kroppsøvingsfaget bør være, og hvordan man best kan skape et inkluderende læringsmiljø. I hovedsak har forskning innenfor kroppsøving vært tuftet på en medisinsk forståelse. Dette er ikke overraskende gitt at idrettsvitenskap / kroppsøving / fysisk aktivitet for funksjonshemming (FAF)²⁵ er dominert av et naturvitenskapelig kunnskapssyn (Flintoff & Fitzgerald, 2012; Tinning, 2010). Det finnes noe forskning som har sitt utspring i en sosial forståelse, og som er basert på et sosial-konstruktivistisk kunnskapssyn. Med noen unntak (Barton, 1993, 2009; Shilling, 1993) fokuserer imidlertid denne forskningen mest på subjektive erfaringer/opplevelser/holdninger, uten å relatere disse eksplisitt til ulike strukturelle forhold (makroforhold). For øvrig har forskning om inkludering i kroppsøving i liten grad belyst og problematisert politiske og ideologiske aspekter og diskurser med basis i et kritisk- konstruktivistisk kunnskapssyn. Det har imidlertid vært økt interesse for dette de senere årene (Barton, 1993, 2009; Fitzgerald & Jobling, 2009; Smith, 2009).

Det har vært relativt få studier om inkludering i kroppsøving i Europa, og svært få forskningsprosjekter innenfor fenomenet i Skandinavia (Block & Obrusnikova, 2007; Smith & Thomas, 2006; Smith, 2009). Forskning om inkludering, likeverd og likestilling har først og fremst vært rettet mot kjønn (Flintoff & Fitzgerald, 2012) og har i liten grad fokusert på funksjonshemming (Barton, 2009; Smith & Thomas, 2006). Et gjennomgående funn i de undersøkelser som er gjort, er at det fortsatt synes å være et gap mellom retorikken om en inkluderende og likeverdig opplæring og det som faktisk erfarer i praksis (Barton, 2009; Fitzgerald, 2005; Fitzgerald & Kirk, 2009; Smith, 2009). Søkelyset har, i likhet med

²⁵ Forskning om inkludering i kroppsøving har, spesielt i USA, sitt utspring i fag- og forskningsmiljøet innenfor fysisk aktivitet for funksjonshemming (FAF). I europeisk- og internasjonal sammenheng betegnes FAF som 'Adapted Physical Activity'.

inkludering i skolen generelt (Haug, 2010; Nordahl, 2009; Slee, 2011), i stor grad vært rettet mot tilpasning fremfor det å skape inkluderende læringsmiljøer for alle (Fitzgerald, 2005; Fitzgerald & Kirk, 2009; Hodge, Ammah, Casebolt, LaMaster & O'Sullivan, 2004). Tilsvarende er ekskluderende praksiser i liten grad blitt problematisert, til tross for at opplæringen i faget for elever med særskilte behov ofte preges av segregerte løsninger (Hodge et al., 2004; Fitzgerald, 2005).

Etter hvert har imidlertid forskning i større grad rettet oppmerksomheten mot kroppsøvningsfagets reproduksjon av bestemte verdier (jf. 'body perfection codes' og 'performance codes') og dets konsekvenser for barn og unges identitet, deltagelse og læring i faget (Dowling, Fitzgerald & Flintoff, 2012; Fitzgerald, 2005; Barton, 2009; Smith & Thomas, 2006). Det er en økt bekymring for at kropper som ikke kan nå opp til disse idealene, marginaliseres og defineres som mindreverdige, til tross for læreplanverkets intensjoner om å verdsette forskjellighet (Barton, 2009; Evans, 2004; Fitzgerald & Kirk, 2009). Det etterspørres derfor mer empirisk forskning som kan belyse hvordan de politiske intensjonene om en inkluderende opplæring erfares i praksis (Smith, 2009), hvordan disse erfaringene med en inkluderende og/eller ekskluderende opplæring influeres av forhold på makronivå (Barton, 2009; Haug, 2010; Slee, 2011), og kritisk forskning som identifiserer og synliggjør det som tas for gitt vedrørende fenomenet (Barton, 2009; Slee, 2011).

I denne studien har jeg valgt å fokusere spesielt på barn og unges subjektive og mangfoldige erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvningsfag. Foreldre/foresatte og kroppsøvningslærere er inkludert i studien for å kunne kontekstualisere ungenes erfaringer i et bredere perspektiv. Min studie har som nevnt sitt utspring spesielt i de fortellingene jeg hører daglig om barn og unge med funksjonshemming, og inkludering og/eller ekskludering i skolen generelt og kroppsøvningsfaget spesielt. I tillegg er jeg inspirert av Barton (1993), som allerede for 19 år siden påpekte:

'Merely adopting a curriculum for able-bodied people without some critical dialogue is unacceptable. The voice of disabled people needs to be heard and seriously examined. This is absolutely essential in the teaching of physical education.'
(Barton, 1993, s. 52)

Til tross for at det nå er lenge siden Barton (1993) etterlyste forskning som fokuserte på barns perspektiv, er det fortsatt relativt lite som er gjort innenfor feltet. I de senere årene har det

imidlertid vært en stigende interesse for å fremheve og belyse barn og unges 'stemme', fordi det anses som essensielt i arbeidet med å utvikle og endre kroppsøvingsfaget til å bli et fag for alle (Coates & Vickerman, 2008, 2010; Doubt & McColl, 2003; Fitzgerald, Jobling & Kirk, 2003; Fitzgerald, 2005; Goodwin & Watkinson, 2000; Goodwin, 2009). Denne studien bygger videre på denne forskningen og har til hensikt å belyse barn og unges subjektive erfaringer med kroppsøvingsfaget, sett i lys av dets kontekst (mikro- og makroforhold). Erfarer barn og unge med en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) at kroppsøvingsfaget er inkluderende for alle, og hva lærer de i kroppsøvingsfaget?

Kapittel 2

En narrativ tilnærming med et kritisk fortolkende ståsted

‘(...) narrative is present in every age, in every place, in every society; it begins with the very history of mankind and there is nowhere, nor has been, a people without narrative (...). All classes, all human groups, have their narratives (...) narrative is international, transhistorical, transcultural: it is simply there, like life itself.’

(Barthes, 1977, sitert i Dowling, 2012a, s. 37)

Narrativer anses med andre ord å være en naturlig del av livet og kan betraktes som et viktig fundament i våre liv (Riessman, 2008), fordi de, som nevnt i kapittel 1, bidrar til at vi kan forstå våre liv og den konteksten vi lever i (Polkinghorne, 1995). For å få økt kunnskap om barn og unges subjektive erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvningsfag, har jeg derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign med en narrativ tilnærming (Riessman, 2008). I dette kapitlet skal jeg utdype hvorfor jeg har valgt en slik tilnærming, og jeg vil beskrive og reflektere over hvilke metodiske og etiske overveielser som har vært sentrale i dette forskningsarbeidet.

Hvorfor velge en narrativ tilnærming?

En narrativ tilnærming har sitt utspring i det som betegnes som ‘the narrative turn’ (Dowling, 2012a; Riessman, 2008; Smith, 2010). I samfunnsvitenskapelig forskning kan en økt interesse for narrativer og ‘narrativ ways of knowing’ (Dowling, 2012a) forklares med utgangspunkt i endringer i samfunnet (Plummer, 2001) og med basis i en erkjennelse av at virkeligheten og kunnskapsutvikling må forstås på en annen måte enn det realismen og positivismen bygger på (Riessman, 2008). Plummer (2001) illustrerer vår postmoderne og senmoderne tid (Giddens, 1991) på denne måten:

‘(...) Bit by bit we see the arrival of a more provisional world, one where there is an increased sensitivity to diversities, differences, differentiations – to what has been called the ‘pluralization ethos’ (Connolly, 1995). In this view the world becomes less dominated by generalities and ‘master narratives’, and there is a turn towards ‘local cultures’ and their ‘multiplicity of stories.’ (Plummer, 2001, s. 12)

I et postmoderne samfunn blir det derfor viktig at den samfunnsvitenskapelige forskningen, inkludert forskning på kroppsøving og funksjonshemning, utfordres og endres i takt med det samfunnet vi lever i. Dowling (2012a) refererer i den forbindelse til Plummer (2001) og Sparkes (2002) når hun sier at

‘(...) these conditions of postmodernity lead us to distrust universal truth claims, favouring instead the notion of multiple, local, contextual ‘truths’, which tend to be in flux and disorder.’ (Dowling, 2012a, s. 40)

Til tross for det potensialet som ligger i en narrativ tilnærming, er det per i dag få som har valgt denne typen tilnærming til forskning om kroppsøving (Dowling, 2012a). Som nevnt i kapittel 1, vil derfor dette forskningsarbeidet kunne bidra med en annen type kunnskap om fenomenet (Lincoln, 2010) enn de tilnæringsmåtene²⁶ som tradisjonelt sett er blitt foretrukket innenfor forskning om kroppsøving, idrett og funksjonshemning (Dowling, 2012a; Flintoff & Fitzgerald, 2012).

For øvrig har mitt valg av tilnærming først og fremst sitt utspring i prosjektets siktemål og mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Formålet med denne studien har vært å få økt kunnskap om hvilke subjektive erfaringer barn og unge med funksjonshemninger har med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingfag. Et annet sentralt anliggende for prosjektet har vært, fra et kritisk fortolkende ståsted, å skape grobunn for kritisk refleksjon, med håp om at det på lengre sikt kan bidra til å skape endringer i praksis. En narrativ tilnærming er valgt fordi jeg mener det kan være et nyttig verktøy for å oppnå disse målene. For det første bunner dette i en erkjennelse av at en narrativ tilnærming er i tråd med mitt vitenskapssyn (som kritisk fortolkende forsker) (Sparkes, 1992a), og det kan dermed betraktes som et verdivalg. For det andre gjør denne formen for tilnærming det mulig med et analytisk blikk og refleksjon over det som tas for gitt ved det fenomenet jeg studerer, ved at narrativer skapes ut fra de tilgjengelige diskursene og ideologiene i en gitt kontekst (Coffey & Atkinson, 1996; Polkinghorne, 1995). For det tredje kan den bidra til at jeg får mulighet til å re-presentere data og formidle kunnskap på en ‘ny’²⁷ måte, i en form som kan bevege leseren både kognitivt og emosjonelt, noe som forhåpentligvis kan bidra til kritisk refleksjon og endringer i praksis (Dowling, 2012a; Riessman, 2008). Disse hovedbegrunnelsene for en narrativ

²⁶ De vitenskapelige tilnæringsmåtene som er mye brukt innenfor forskning på kroppsøving og idrett, er først og fremst tuftet på biologisk og naturvitenskapelig forskning (Dowling, 2012) og har sitt utspring i et positivistisk paradigme (Sparkes, 1992a).

²⁷ En narrativ representasjonsform er i liten grad blitt tatt i bruk innenfor forskning om kroppsøvingfaget (Dowling, 2012a), og jeg betrakter den derfor som ‘ny’ innenfor dette feltet.

tilnærming bør forresten betraktes som overlappende. De to førstnevnte vil jeg utdype her, mens den sistnevnte vil jeg komme tilbake til når jeg senere i dette kapitlet skal belyse og begrunne mine valg når det gjelder re-presentasjon av data.

Narrativer kan studeres fra ulike vitenskapsteoretiske ståsteder. Jeg har valgt å plassere mitt forskningsprosjekt i det kritisk-fortolkende paradigme ('critical-interpretive'), som i stor grad bygger på mange av de samme antagelsene som det fortolkende paradigmet ('interpretive') (Sparkes, 1992a). Ifølge Dowling (2012a) kan disse antagelsene i korthet beskrives slik:

'Interpretive' and 'critical interpretive' assumptions rest (...) upon a world view which claims that reality, as we know it, is intimately connected to our subjective cognitive and emotional understandings of it. Hence appropriate research methods are inductive, hermeneutical (interpretive) and dialectic: the knower and the known are inseparable, and knowledge is subjective, multiple, ambiguous, value laden, local and contextual.' (Dowling, 2012a, s. 41)

I tillegg baseres dette forskningsprosjektet på de antagelsene som spesielt kritisk forskning er tuftet på, det vil si et vitenskapssyn som i hovedsak er basert på følgende grunnprinsipper:

- Menneskers *subjektive meninger og erfaringer* må *belyses og forstås* med utgangspunkt i at de skapes i bestemte sosio-historiske *kontekster (mikro og makro)*, der ulike diskurser og ideologier er en del av kontekstene.
- Disse kontekstene gjennomsyres av *maktrelasjoner* (f.eks. Hvem bestemmer hva som anses for å være 'viktig kunnskap' i kroppsøving? Hvilke kropper og evner betyr noe?)
- Det finnes noen *urettferdige forhold (undertrykkelse, marginalisering)*, som bør *utfordres* – min forskningsinteresse sikter mot å kunne utfordre det som tas for gitt vedrørende inkludering og kroppsøving.
- En sentral intensjon med kritisk forskning er *frigjøring ('emancipation')*.²⁸
- *Forskeren* er uunnngåelig en del av forskningsprosessen; kunnskap som produseres er *verdiladet* (Sparkes, 1992a).

Sparkes (1992a) underbygger dette når han sier at kritiske forskere:

²⁸ Ifølge Guba (1990) er hovedintensjonen med kritisk teori, frigjøring, noe han forklarer slik: '(...) emancipation, that is, enabling people to gain the knowledge and power to be in control of their own lives.' (Sparkes, 1992a, s. 37)

‘(...) emphasize that the results of any negotiations over meanings by individuals or group takes place, and are determined within power relations that are related to such issues as social class, gender, sexual orientation, race/ethnicity, disability, etc. That is, social reality is not constructed in a free and voluntary process since negotiations are shaped by particular organizational relations, structures and conditions.’ (Sparkes, 1992a, s. 39)

For å kunne forstå og belyse barnas subjektive erfaringer med kroppsøvingsfaget har det derfor vært nødvendig å rette søkelyset mot hvordan kroppsøvingsfaget konstrueres, hvorfor faget konstrueres på bestemte måter, og ikke minst hvilke konsekvenser dette får for barnas identitet, deltagelse og læring i faget. Som kritisk forsker er jeg, i likhet med Sparkes (1992a), spesielt interessert i

‘(...) how specific forms of knowledge, ways of knowing, and certain values are privileged and legitimized, that is, given meaning and authority relative to others. The central emphasis is upon human consciousness and the ways in which it is shaped and limited by existing social arrangement in such a way as to serve the interest of some groups in our society at the expense of others.’ (Sparkes, 1992a, s. 40)

For å utforske dette, i kroppsøvingskonteksten, har jeg valgt å legge stor vekt på barn og unges synspunkter og erfaringer med faget. En måte å betrakte menneskers subjektive meninger på, skapt i ulike kontekster (mikro og makro), er å oppfatte dem som narrativer. I dette prosjektet betyr det å legge vekt på det barn med funksjonshemninger forteller om sine erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Begrepet narrativ har mange ulike betydninger og brukes på forskjellige måter (Polkinghorne, 1995; Riessman, 2008), noe som gjør det vanskelig å definere begrepet på en enkel og tydelig måte. Riessman (2008) karakteriserer derfor narrativ forskning som ‘a veritable garden of cross-disciplinary hybrids’ (Riessman, 2008, s. 14). Noe av forklaringen på hvorfor det er vanskelig å definere begrepet narrativ, bunner også i at det er i utstrakt bruk i populærkulturen, og at nærmest enhver tekst kan bli betraktet som et narrativ i vår postmoderne tid (Dowling, 2012a; Riessman, 2008). I forskningslitteratur om narrativer og narrativ metode identifiseres imidlertid en rekke særtrekk, som kan skille narrativer fra annen tekst (Dowling, 2012a; Gubrium & Holstein, 2009; Plummer, 2001; Polkinghorne, 2001; Riessman, 2008). I korte trekk dreier dette seg om at narrativer kjennetegnes av

‘contingency’²⁹ (Riessman, 2008) og plot³⁰ (Polkinghorne, 1995). Narrativer karakteriseres videre ved at de handler om noen personer (‘characters’), og man vil kunne identifisere ulike rollefigurer (stereotyper og prototyper)³¹ (Plummer, 2001). Det tas ofte i bruk ulike litterære sjangrer og forskjellige språklige virkemidler, og narrativer har sitt utspring i den sosiokulturelle konteksten som historiene fortelles i (Dowling, 2012a).³² I tillegg konstrueres narrativer med tanke på den som skal lytte til historien, enten det er en større målgruppe eller en enkelt tilhører (en selv inkludert), og vil derfor også være en sentral del av konteksten for de narrativene som fortelles. Derfor er det viktig å erkjenne at ‘stories are told in particular situations to particular listeners for particular reasons’ (Randall & Phoenix, 2009, s. 126). Disse kjennetegnene på narrativer har vært viktige, både som utgangspunkt for å lese og tolke de narrativene som ble aktivert i intervjuene, og med tanke på arbeidet med å re-presentere prosjektdeltagernes levde erfaringer.

Narrativ forskning baseres på en rekke ontologiske og epistemologiske antagelser. Smith (2010) gir en kort fremstilling av disse antagelsene når han sier at

‘(...) human lead *storied lives*. In part, we live *in, through, and out of* narratives. We *think* in story form, make *meaning* through stories, and make sense of our *experiences* via the stories provided by the *socio-culture* realms we inhabit. We not only tell stories, but *do* things with them. Stories do things *to, on, and for* people that can make a *difference*. They help *guide action; constitute human realities; and help frame who we are and who we can be*. Further, stories are a key means by which we know and understand the world. They offer a way of *knowing* oneself and others.’ (Smith, 2010, s. 88)

Med andre ord betraktes narrativer som ‘an ontological condition of human life’ (Phoenix & Sparkes, 2009). Epistemologisk er narrativ ‘a way of telling about our lives and a means of knowing.’ (Smith & Sparkes, 2008, s. 18). Metodologisk er tilnærmingen induktiv,

²⁹ Det vil si at narrativer bidrar til å gi mulige forklaringer på hendelser som skjer, samtidig som de frembringer mulige sammenhenger mellom dem (hendelser og forklaringer) (Riessman, 2008).

³⁰ Plot er ifølge Polkinghorne (1995) ‘the narrative structure through which people understand and describe the relationship among events and choices of their lives’ (s. 7) og kan forstås som et hovedbudskap i de historiene som fortelles.

³¹ Stereotyper og prototyper fremstilles som regel i narrativer i form av en protagonist (les: hovedperson som ønsker å oppnå et bestemt mål) og en antagonist (les: den/det som motarbeider hovedpersonen i å nå sitt mål), eller de kan sies å være vitner til det som utspiller seg i historiene (Dowling, 2012a).

³² For en utdypning av disse kjennetegnene, se Dowling (2012a), Gubrium & Holstein (2009), Plummer (2001), Polkinghorne (1995) og Riessman (2008).

hermeneutisk og dialektisk (Dowling, 2012a), og forskerens interesse er rettet mot å forstå og fortolke et fenomen, og å bidra til kritisk refleksjon og endring (Riessman, 2008). Disse teoretiske antagelsene mener jeg synliggjør at en narrativ tilnærming kan være et nyttig verktøy for å forstå ungenes mangfoldige subjektive erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfingsfag. Ved å ta del i og studere deres narrativer kan vi få økt kunnskap om hvordan de selv erfarer og forstår sin deltagelse i kroppsøvfingsfaget, og ikke minst hvordan fagets konstruksjon tildeler dem visse identiteter og muligheter. Med andre ord kan jeg belyse konteksten der identitetene skapes. Jeg erkjenner i den forbindelse at identiteten ('jeg-et') kan komme til uttrykk på forskjellige og attpåtil motsetningsfylte måter i kroppsøvfings-, skole-, og fritidskonteksten (Giddens, 1991). Et kvalitativt forskningsdesign vil i den sammenheng være fordelaktig, fordi man kan belyse prosesser som skjer over tid.

Sitatet over illustrerer et viktig kjennetegn ved narrativer, nemlig at de har sitt utspring i den sosiokulturelle konteksten³³ som historiene fortelles i. Med andre ord anses narrativer ikke å være bare personlige, men derimot både sosiale og kulturelle (Dowling, 2012a; Smith, 2010; Smith & Sparkes, 2008). Dowling (2012a) minner oss derfor på at det er viktig 'to keep in mind (...) the fact that we are not simply free to choose 'our story', but the way we script our lives is most often a reflection of the socio-cultural location we inhabit' (Dowling, 2012a, s. 39). Det betyr at man har ulik tilgang til visse narrativer avhengig av kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn, og funksjonshemming. Det enkelte barn har altså ikke makt til å velge sin egen fortelling, men den kan bare skapes i de 'rommene' som finnes i de miljøer de 'ferdes', for eksempel hjemme og på skolen. Narrativer influeres derfor både av den språkbruken og de 'sannhetene' eller diskursene som kan sies å være dominerende i den kulturen vi er en del av. Fortellinger om kroppsøvfingsfaget begrenser for eksempel oppfatninger om 'gode' bevegelser og 'passende' aktiviteter (jf. kapittel 1). Det vil si at fortellingene influeres av hva som til en hver tid betraktes som rådende i fagmiljøet ('official knowledge') (Apple, 1996). Med utgangspunkt i en slik erkjennelse kan vi, i tråd med Phoenix (2008), for eksempel slå fast at

'individual 'small stories' or 'personal narratives' about equity and difference in PE, sport and health reflect in some way the available 'big stories' or discourses about equity and difference.' (Phoenix, 2008, sitert i Dowling, 2012a, s. 45)

³³ Den sosiokulturelle konteksten inkluderer de fysiske og geografiske omgivelsene, så vel som sosiopolitiske og sosioøkonomiske forhold ved den kulturen historien fortelles i (Dowling, 2012a).

Tilsvarende vil prosjektdeltagernes subjektive fortellinger på mikronivå om for eksempel inkludering og funksjonshemning i tilknytning til kroppsøvningsfaget, reflektere det som er tilgjengelig av diskurser eller fortellinger om inkludering og funksjonshemning på makronivå. I dagens samfunnskontekst, vil for eksempel fortellinger om prisgitte kropper (jf. 'body perfection codes' i kapittel 1), kunne undertrykke barn og unge som ikke har mulighet for å oppnå disse idealene.

Det som er nevnt ovenfor, betyr at vi ved å studere prosjektdeltagernes individuelle narrativer (på mikronivå) kan få kunnskap om forhold på makronivå, og vi vil kunne forklare og forstå forhold på mikronivå med utgangspunkt i det vi har av kunnskap (forskning) om fenomenet på makronivået. Narrativer kan derfor brukes som et verktøy for å utforske hvilke diskurser og ideologier som er dominerende i den kulturen vi studerer (Polkinghorne, 1995), og vil dermed bidra med kunnskap om hva som kan erfares, sies og gjøres når det gjelder skolens opplæringstilbud i kroppsøving for barn og unge med funksjonshemning (jf. kapittel 1). Vi får følgelig mulighet til å synliggjøre det som oftest tas for gitt om inkludering og/eller ekskludering og funksjonshemning i kroppsøvningskonteksten, noe som kan skape grobunn for kritisk refleksjon over den praksis som utøves innenfor feltet. Narrativer kan spesielt være nyttige med bakgrunn i det Smith & Sparkes (2008) hevder, nemlig at 'narratives (...) have the potential to investigate agency and structure' (Smith & Sparkes, 2008, s. 18). De henviser i den forbindelse til Goodley et al. (2004), som sier:

'(...) Narratives are always politicised, structured, culturised and socialised. ... Narratives may be our best hope of capturing structures that continue to shape, divide and separate human beings.' (Smith & Sparkes, 2008, s. 18)

Narrativer som er bra skrevet (Riessman, 2008), vil i en slik sammenheng kunne fungere som et politisk 'verktøy' for å mobilisere 'tilhørere' til å utfordre uakseptable sosiale praksiser (Dowling, 2012), noe som er i samsvar med prosjektets formål og mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

Bruk av intervju

Narrativer om ungenes erfaringer med kroppsøvningsfaget ble aktivert (Gubrium & Holstein, 2009) gjennom bruk av intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Mason, 2002; Riessman, 2008). Intervju forstås og brukes på ulike måter både i forskning (Kvale, 1997; Mason, 2002; Plummer, 2001) og i samfunnet for øvrig (Gubrium & Holstein, 2003), og begrepsinnholdet

har endret seg over tid i takt med samfunnsutviklingen (Fontana & Frey, 2005). Jeg vil derfor belyse hvilken type forståelse av intervju jeg har basert mitt narrative forskningsprosjekt på, og utdype hvorfor jeg har valgt intervju som metode i genereringen av data, med dets styrker og svakheter.

Fra et kritisk-fortolkende ståsted erkjenner jeg at det kvalitative forskningsintervjuet er

‘(...) a dialogical context for the production of social life and personal narratives. (...) interviews are inevitable, dialogical social events based on repertoires of socially and culturally embedded and constantly changing words and discourses. (...) the interview is (...) a setting in which dissenting opinion, diverse discourses, and personal narratives are produced through the social dialogical context of the interview.’
(Tanggaard, 2009, s. 1498)

De narrative som produseres i intervjusituasjonen, skapes med andre ord i en samproduksjon (‘co-production’) (Bochner & Ellis, 1996; Mason, 2002; Riessman, 2008) mellom forskeren og den som intervjues, og influeres av de tilgjengelige og ofte motsetningsfylte diskursene som ‘opererer’ i den konteksten man er en del av (Tanggaard, 2009). Intervju forstås derfor som ‘a multivoice scenario’ (Tanggaard, 2009), der kunnskap konstrueres og rekonstrueres i en refleksiv og interaktiv prosess (Mason, 2002).

For å aktivere prosjektdeltagernes narrative om ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingfag brukte jeg dybdeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Mason, 2002). Denne typen intervjuer ble valgt med bakgrunn i en erkjennelse av at det å aktivere narrative, og det å forstå en kompleks virkelighet, krever tid til å reflektere, argumentere, forklare, gå i dybden, frembringe nyanser og at det skapes rom for alternative fortellinger (‘storylines’) (Dowling & Flintoff, 2011; Mason, 2002). Dette var noe av bakgrunnen for at jeg også valgte å ha to dybdeintervjuer med hver av prosjektdeltagerne. I tillegg skapte flere intervjuer en mulighet til å kunne dele og reflektere over foreløpige analyser med prosjektdeltagerne, og det var med på å bygge opp tillit mellom meg og prosjektdeltagerne. Dessuten ga det meg også mulighet til å følge opp ‘vanskelige’ temaer fra første intervju (Plummer, 2001). Dybdeintervjuene ble gjennomført med bruk av en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009), med tanke på å aktivere narrative som kunne belyse fenomenet. Som du kan se av vedlagte intervjuguider (vedlegg nr. 15-17), er de bygd opp rundt en rekke temaer, for eksempel eleven, kroppsøvingslæreren, kroppsøvingfaget,

inkludering og tilpasset opplæring og funksjonshemming. Temaene ble valgt ut med bakgrunn i tidligere forskning (jf. kapittel 1) og egne erfaringer med fenomenet, og ble ansett som relevante for å belyse prosjektets problemstillinger. På samme tid har det vært viktig at en åpen intervjuguide gjør det mulig å fokusere på prosjektdeltagernes fortellinger, noe Riessman (2008) poengterer på denne måten:

‘Although we have particular paths we want to cover related to the substantive and theoretical foci of our studies, narrative interviewing necessitates following participants down *their* trails.’ (Riessman, 2008, s. 24)

En åpen intervjuguide ivaretar ønsket om fleksibilitet og god flyt, og skaper samtidig et rom for at uventede temaer også kan tas opp (Mason, 2002). Før jeg belyser andre aspekter ved selve intervjusituasjonen, vil jeg utdype hvorfor jeg har valgt intervju som metode for å aktivere narrativer om fenomenet.

For å forstå ungenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget har det vært viktig å ta utgangspunkt i deres kunnskaper, synspunkter, tolkninger og forståelser av virkeligheten (Barton, 1993; Eder & Fingerson, 2002). Intervju som metode og en narrativ tilnærming anses for å være velegnet til å belyse og produsere kunnskap om ungenes subjektive, mangfoldige og levde erfaringer (en kompleks virkelighet) (Mason, 2002). Det å bli intervjuet kan i seg selv være attraktivt og oppleves som meningsfylt ved at det gir prosjektdeltagerne muligheter til å snakke om sine egne erfaringer, opplevelser og meninger (Denscombe, 1983; Kvale, 1997), uten at dette bringer intervjuet i retning av en terapeutisk samtale (Kvale, 2006; Mason, 2002). De narrative som aktiveres gjennom intervjuer, vil derfor også gi oss kunnskap om strukturerer og forhold på makronivå. Ved å analysere de fortellingene som skapes i intervjusituasjonen, vil jeg kunne utforske hvilke diskurser som konstruerer og konstrueres om fenomenet (Mason, 2002), og med det få kunnskap om hva som verdsettes i kroppsøvfings- skole- og samfunnskonteksten.

Intervju som metode vil også kunne bringe frem det som ikke er direkte observerbart. For det første vil jeg kunne utforske prosjektdeltagernes egne refleksjoner, tanker og følelser knyttet til deres erfaringer med ungenes deltagelse i kroppsøvfingsfaget. For det andre gir det meg mulighet til å fokusere på prosjektdeltagernes tidligere erfaringer med skole og kroppsøving. Dette anser jeg som viktig med bakgrunn i en erkjennelse av at det vi erfarer, og de valgene vi gjør i nå-tiden, influeres av våre erindringer om vår fortid (‘our recollection of our past’) (Randall & Phoneix, 2009) og de tankene vi har om fremtiden. For det tredje kan intervju-

metoden bidra til at jeg kan belyse ungenes erfaringer med det å ikke delta i kroppsøvningsfaget. Videre gir intervjuene og bruken av en åpen intervjuguide rom for at prosjektdeltagerne selv i større grad kan medvirke i forskningsprosessen (Mason, 2002), ved at de selv kan velge tid og sted for intervjuet, og at de selv kan velge hva de ønsker å fortelle. Dette kan være med på å skape en god og trygg atmosfære, som gjør at prosjektdeltagerne tør å snakke om sine erfaringer. Samtidig kan det være en svakhet ved intervju-metoden at prosjektdeltagerne kan velge å ta opp bare det som setter dem selv i et mest mulig 'gunstig lys' (Dowling & Flintoff, 2011; Kvale, 1997).

Ved bruk av intervjuer vil forskerens rolle og kompetanse ha stor betydning for den kunnskapen som genereres. Hvorvidt intervju som metode anses som gunstig eller ikke, vil derfor også influeres av min forskerkompetanse. Dette vil jeg utdype videre senere i kapitlet, i forbindelse med refleksjoner rundt intervjusituasjonen og min egen forskerrolle. I dette prosjektet har også praktiske forhold (tid, økonomi og tilgang) (Mason, 2002) hatt betydning for valget av intervju-metoden. Med andre ord har valget av intervju som metode bakgrunn i mange forhold. Det jeg imidlertid betrakter som viktigst med tanke på det å bruke intervju som metode for å forstå fenomenet, kan kort oppsummeres slik Tanggaard (2009) gjør det:

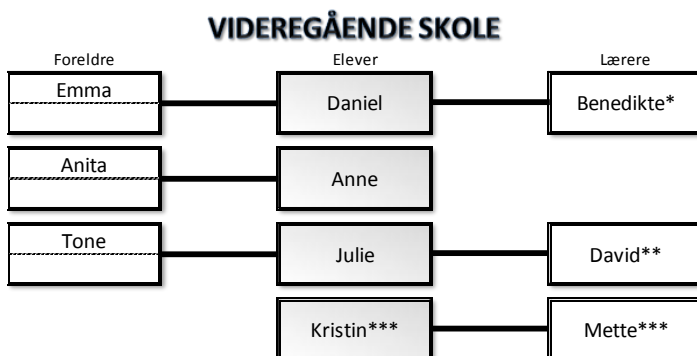
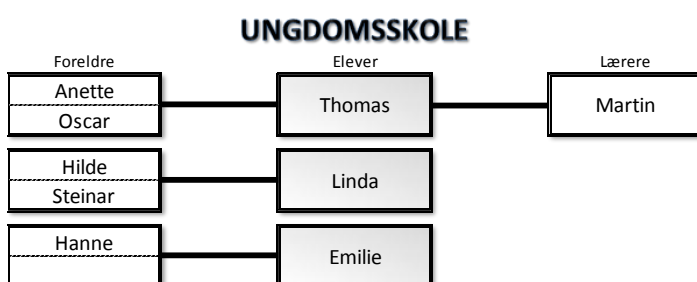
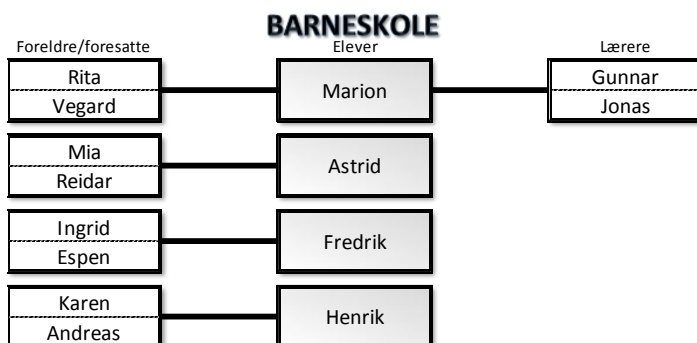
'(...) the general value of conducting interview is precisely that we may explore, through words and discourses, peoples' socially and historically embedded modes of understanding and acting and also the possible 'conflict' between different types of acting and understanding. Interviewing presents a good case for revealing how language 'makes' people and produces social life and for opening up public discussions.' (Tanggaard, 2009, s. 1513)

Hvem har jeg snakket med?

For å produsere kunnskap om fenomenet jeg studerer, har jeg snakket med 10 barn og unge i alderen 10–19 år, som alle har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)³⁴, 16 foreldre/foresatte (6 par foreldre og 4 mødre) og 6 kroppsøvningslærere³⁵. Se følgende oversikt som viser alle prosjektdeltagerne og relasjonen mellom dem.

³⁴ Alle ungene i prosjektet er registrert som brukere ved kompetansesentret for sjeldne diagnoser. Det betyr at de har mulighet til å få veiledning og oppfølging av senteret hvis de skulle ha behov for det.

³⁵ Med kroppsøvningslærer menes her den læreren som har ansvar for å undervise i kroppsøving i den klassen som barnet og den unge går i, med eller uten formell utdanning i faget.



*Kroppsøvlingslæreren til Daniel i 10. klasse

**Kroppsøvlingslæreren til Julie ved 2. intervju

***Kristin deltok ikke, men samtykket til at Mette kunne delta

Ungene i prosjektet ble valgt ut for å oppnå stor variasjonsbredde i utvalget (Patton, 2002), med tanke på å få belyst et mangfold av perspektiver vedrørende inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. Først og fremst ble de valgt med utgangspunkt i at de har en sjelden diagnose (ulik type og/eller alvorlighetsgrad, skjult/synlig funksjonshemming). Videre ble de rekruttert fordi ungene har forskjellige erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett,

og at de har behov for ulike former for tilrettelegging (pedagogisk, fysisk og praktisk)³⁶ i kroppsøvningsfaget. De representerer også forskjellige skoleslag (barneskole, ungdomsskole og videregående skole) og ulike demografiske variabler (alder, kjønn, bosted, sosial bakgrunn). I tillegg til de nevnte kriteriene ble ungene valgt ut på bakgrunn av kunnskap om deres evne til å kommunisere verbalt (Mason, 2002) og ønsket om interessante caser. Jeg fant frem til prosjektdeltagerne ved å søke i kompetansesenterets dataregister over registrerte brukere og ved hjelp av informasjon fra ansatte³⁷ ved kompetansesenteret.

Kroppsøvlingslærerne i prosjektet ble rekruttert i egenskap av å være ungenes kroppsøvlingslærere. Lærerne representerer en stor variasjonsbredde, med tanke på kjønn, alder, utdanning og yrkeserfaring. Flere har trenererfaring, og alle uttrykte å ha positive erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett. Se ellers en kortfattet beskrivelse av lærerne på side 37. Jeg erfarte imidlertid at det var vanskelig å få rekruttert kroppsøvlingslærere til prosjektet. Godt over halvparten av dem som ble forespurt, ønsket ikke å delta i prosjektet. To av kroppsøvlingslærerne i prosjektet er knyttet til samme elev. Det skyldes at eleven i løpet av prosjektperioden flyttet og fikk ny kroppsøvlingslærer. En av ungenes tidligere kroppsøvlingslærere ble rekruttert som følge av elevens positive fortellinger om denne læreren (jf. interessante caser). I tillegg ble en av kroppsøvlingslærerne fortsatt inkludert i studien, til tross for at eleven ikke møtte til avtalt intervju. I forkant av intervjuene ba jeg lærerne om å fylle ut et personopplysningskjema for å lette samtalen om deres utdanning, bakgrunn og yrkeserfaringer (se vedlegg nr. 18).

Etter kun å ha rekruttert tre kroppsøvlingslærere i løpet av ett års tid, besluttet jeg å åpne opp for at foreldre/foresatte til ungene kunne delta i prosjektet. Dette illustrerer noe av styrken til kvalitativ forskning, fordi designet gir rom for fleksibilitet og nye impulser (Denzin & Lincoln, 2000). At jeg valgte å inkludere foreldre i prosjektet, hadde sitt utspring i en rekke forhold. For det første har vi lite forskning som belyser foreldrenes subjektive erfaringer knyttet til barn og unges opplevelser med skole og kroppsøving når barnet har en funksjonshemming (jf. kapittel 1). For det andre var det flere av ungene som henviste til foreldrene for ytterligere informasjon om bestemte temaer. For det tredje uttrykte alle foreldrene en genuin interesse for prosjektet, og flere formidlet også et direkte ønske om å

³⁶ Fysisk og praktisk tilrettelegging betyr her for eksempel at elevene kan ha behov for assistanse/hjelp, forflytningshjelpemidler, transport, spesielt utstyr og hjelpemidler, eller at det fysiske miljøet må tilpasses slik at det er tilgjengelig for alle, uansett forutsetninger.

³⁷ Jeg hadde møte med de ulike teamene ved kompetansesentret for å få hjelp til å plukke ut aktuelle prosjektdeltagere med utgangspunkt i de nevnte utvalgsriteriene.

delta i prosjektet. Alle foreldrene som ble forespurt, ønsket å delta. De har ulik alder, bakgrunn, utdanning og yrke, og forskjellige erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett. Se en kort beskrivelse av ungene og foreldrene på side 36, og av kroppsøvingslærerne på side 37.

Gjennomføring av intervjuene

Prosjektdeltagerne ble intervjuet to ganger, med unntak av et par av foreldrene.³⁸ Varigheten på intervjuene varierte fra cirka 50 minutter til litt over 2 timer, men de fleste hadde en varighet på 1½ time. Prosjektdeltagerne valgte selv tid og sted for intervjuene i samråd med meg. Jeg anbefalte for eksempel at det ble tatt hensyn til de yngste barna, slik at de ikke ble intervjuet for sent om kvelden, og at intervjuet kunne gjennomføres på et sted der det var stille og rolig. Ungene og foreldrene ble i hovedsak intervjuet hjemme om ettermiddagen/kvelden, mens de fleste lærerne ble intervjuet på skolen, i deres arbeidstid.³⁹ I de tilfellene der begge foreldrene ønsket å delta i prosjektet, intervjuet jeg dem sammen. Intervjuene av ungene og foreldrene ble gjennomført hver for seg.

Intervjuene, totalt 50 intervjuer, ble gjennomført i løpet av en periode på cirka 1½ år, fra oktober 2009 til februar 2011. Første og andre intervjurunde ble gjennomført fortløpende etter hvert som prosjektdeltagerne ble rekruttert, og jeg gjennomførte intervjuer av både unger, foreldre og lærere i løpet av samme dag der det var mulig. Et uunnværlig verktøy i denne perioden var min egen loggbok (Mason, 2002), det vil si en egen forskerdagbok der jeg fortløpende nedtegnet notater fra all kontakt med prosjektdeltagerne i perioden (per brev, per telefon, per e-post), mine refleksjoner etter gjennomførte intervjuer og mine foreløpige analyser. Intervjuene ble tatt opp og lagret som lydfiler på en diktafon og ble overført til pc/server når jeg kom hjem. Transkripsjon av intervjuene ble gjort fortløpende, og så raskt som overhodet mulig etter hvert enkelt intervju.

³⁸ En forelder og et foreldrepar ble intervjuet kun én gang. Den førstnevnte ble intervjuet kun én gang som følge av at vedkommende husket svært lite av datterens skolegang og eget samarbeid med skolen (datteren var i slutten av videregående). Et av foreldreparene fikk jeg ikke kontakt med etter gjentatte forsøk på å få avtale om et intervju til.

³⁹ En elev ble intervjuet på skolen, etter skoledagens slutt, mens en av lærerne, som var i permisjon, ble intervjuet hjemme hos vedkommende.

Beskrivelse av barna og de unge					Foreldre/foresatte		
Navn	Alder/ skoletrinn	Fritak i kroppsøving	Fritidsaktivitet	Fysioterapi	Forflytnings- hjelpemiddel	Navn	Høyeste utdanning
Astri	10 år/5.kl	Nei	Ridning og samvær med venner	Ja/perioder	Nei	Mia Reidar	Videregående Høyskole
Fredrik	11 år/6.kl	Nei	Turn, dataspill/Playstation og samvær med venner	Ja/perioder	Nei	Ingrid Espen	Videregående Videregående
Henrik	11 år/6.kl	Nei	Svømming, dataspill/Playstation, samvær med venner og korps	Ja	Manuell rullestol ved behov	Karen Andreas	Høyskole Høyskole
Marion	10 år/5.kl	Nei	Kor, dyr, ridning og el-bandy	Ja	Elektrisk rullestol	Vegard Rita	Høyskole Videregående
Emilie	14 år/9.kl	Nei	Gå tur og samvær med venner	I perioder	Nei	Hanne	Videregående
Linda	14 år/9.kl	Nei	Ser på TV, chatting, samvær med venner, svømming og går tur	I perioder	Nei	Hilde Steinar	Høyskole Høyskole
Thomas	14 år/9.kl	Nei	Korps, trening på skolen, svømming, sykling og samvær med venner	Ja, fast	Manuell og elektrisk rullestol	Anette Oscar	Høyskole Høyskole
Daniel	16 år/vg1 Mekanisk linje	Nei	BMX sykling, trening på helsestudio og slalåm	Nei	Nei	Emma	Høyskole
Anne	17 år/vg2 Studie- spesialisering	Ja	Dyr, gå tur og ridning	Nei	Nei	Anita	Videregående
Julie	18 år/vg3 Påbygningsår studie- spesialisering	Nei	Trening på helsestudio, ridning, jobb	Nei	Nei	Tone	Videregående

Beskrivelse av kroppsøvingslærerne

Navn	Alder	Utdanning	Underviser i følgende fag	Type lærer/trinn i dag	Yrkeserfaring/ antall år som lærer	Trener/Idrett	Erfaringer med idrett/fysisk aktivitet
Gunnar	58 år	2-årig kroppsøvingslærerutdanning 3-årig allmennlærerutdanning	Engelsk, kroppsøving, norsk, matematikk, forming, samfunnsfag	Kontaktlærer og kroppsøvingslærer på mellomtrinnet	34 år som lærer i barneskolen	Ja	Ishockey, fotball, håndball, langball og friidrett
Jonas	27 år	Faglærerutdanning i kroppsøving Naturfag 1 og 2 (1 år) Spesialpedagogikk (1 år) IKT og læring (1 år)	Kroppsøving, mat og helse, naturfag, matematikk, kunst og håndverk	Kontaktlærer og kroppsøvingslærer på mellomtrinnet	3 år	Nei	Ski, friluftliv, alpint, telemark, fotball, volleyball
Martin	44 år	Videregående, økonomi og salg Allmennlærerutdanning Ikke utdanning i kroppsøving Fordypning i spesialpedagogikk på lærerskolen Allmennlærerutdanning	Kroppsøving, naturfag, matematikk, RLE	Kontaktlærer og kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet	3 år	Ja	Fotball og volleyball
Benedikte	34 år	Har årseighet kroppsøving som en del av lærerutdanningen Mentorutdanning (etterutdanning) Heimkunnskap (1 år)	Engelsk, norsk og kroppsøving	Kontaktlærer og kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet	10 år	Ja	Håndball, friidrett, fotball og ski
Mette	36 år	Kristendom (1 år) Idrett grunnfag Biologi grunnfag Idrett mellomfag Ped.sem (PPU) Idrett hovedfag	Kroppsøving, treningslære, breddeidrett, treningsledelse, aktivitetslære (programfag idrettsfag)	Kontaktlærer for idrettsfag, lektor i videregående skole	9 år (både barneskole, ungdomsskole, vgs, og høyskole)	Ja	Rytmisk sportsgymnastikk, ski, turn og volleyball
David	33 år	Grunnfag Idrett Mellomfag idrett (fysisk aktivitet og helse) - 2 år PPU kroppsøving	Kroppsøving	Faglærer i kroppsøving i videregående skole	3,5 år	Nei	Dans, breakdans og friidrett

Intervjusituasjonen – av sentral betydning for kunnskapsproduksjonen

Narrativer aktiveres og skapes i intervjusituasjonen, i møte mellom forsker og prosjektdeltagere (Gubrium & Holstein, 2003; Riessman, 2008). Intervjusituasjonen er derfor av sentral betydning for den kunnskapen som produseres. Jeg vil derfor beskrive og reflektere over noen av mine erfaringer fra situasjonene. Først og fremst opplevde jeg at intervjusituasjonene bar preg av en god atmosfære basert på gjensidig tillit (Kvale, 1997; Mason, 2002; Plummer, 2001). Det tror jeg skyldes at jeg ga god informasjon om prosjektet (både før intervjuene, ved intervjustart og ellers ved behov), og at jeg formidlet (både verbalt og med kroppsspråk) en genuin og oppriktig interesse for at deres erfaringer var noe jeg og andre kunne lære av. I tillegg opplevde jeg at mange av prosjektdeltagerne formidlet et sterkt ønske om å dele av sine erfaringer, og flere ga uttrykk for at de satte stor pris på at jeg var interessert i det de hadde av erfaringer og kunnskaper om fenomenet. Det at intervjuene ble gjennomført på deres 'hjemmebane' og i hovedsak i stille og avslappende omgivelser, hadde nok også betydning for at atmosfæren opplevdes som god.

Et annet sentralt aspekt som jeg var bevisst på i intervjusituasjonene var å balansere mellom det å lytte⁴⁰ (Plummer, 2001) og behovet for å nyansere, oppklare og gå i dybden på de narrative som ble fortalt gjennom å stille oppfølgingsspørsmål (Mason, 2002). Jeg la stor vekt på at prosjektdeltagerne skulle få tid til å fortelle sine historier uten for mange avbrytelser. Jeg fulgte deretter opp med å stille spørsmål som bidro til å utdype og nyansere fortellingene deres. Underveis brukte jeg aktivt både mitt eget og deres kroppsspråk for å aktivere narrativer, og jeg var meget bevisst på stemmebruken (toneleie). Jeg erfarte spesielt at det emosjonelle (for eksempel sinne, frustrasjon, sorg, tristhet, sårhet, glede, iver og stolthet) ved deres erfaringer kom til 'uttrykk' gjennom både kroppsspråk og toneleie, uten at dette alltid ble uttrykt verbalt. Selv om jeg aktivt fulgte opp disse 'situasjonene', var jeg oppmerksom på at intervjuet ikke skulle bli terapeutisk (Kvale, 2006; Mason, 2002).

Til tross for at det å lytte til prosjektdeltagernes fortellinger er grunnleggende for den kunnskapen som produseres (Plummer, 2001), handler det å aktivere narrativer også i stor grad om å stille gode spørsmål. Dette innebærer at både måten jeg stiller spørsmålene på, og hvilke type spørsmål jeg stiller, har betydning for de narrative som skapes (Gubrium &

⁴⁰ Det å lytte betraktes her som aktiv lytting. Det vil si at jeg ikke bare er oppmerksom på det prosjektdeltagerne uttrykker verbalt, men at jeg også registrerer det jeg 'hører' av nonverbale tilbakemeldinger, gjennom deres kroppsspråk.

Holstein, 2003). Jeg har aktivert narrativer gjennom å stille åpne spørsmål (Mason, 2002) om prosjektdeltagernes erfaringer (hva, hvem, hvor, og hvordan), meninger og verdier, følelser, kunnskaper og deres bakgrunn/demografi (Kvale, 1997), og jeg har i den forbindelse vært bevisst på tidsdimensjonen (fortid, nåtid, fremtid).

Fra et kritisk fortolkende ståsted, og som kritisk pedagog, har det også vært viktig å forsøke å bidra til at alternative historier ('storylines') bringes frem, gjennom å utfordre de dominerende fortellingene ('hegemonic tales') som presenteres (Dowling & Flintoff, 2011). Dowling & Flintoff (2011) hevder i den forbindelse:

'It seems that we have been seduced by the methodology literature to pay too much attention in building rapport and trustworthy interview relations (Kvale, 20) and our use of probing questions to challenge oppressive practices falls short of our critical agendas.' (Dowling, & Flintoff, 2011, s. 66)

Jeg forsøkte å tilstrebe det Holstein & Gubrium (2003) betegner som 'active interview'. Det vil si at jeg prøvde å skape rom for at ulike narrativer om ungenes erfaringer med kroppsøvingsfaget kunne fortelles ved å be prosjektdeltagerne om å begrunne, nyansere og reflektere over andre mulige forståelser av fenomenet. For eksempel fornemmet jeg spesielt i enkelte intervjuer av lærere at de presenterte det de trodde jeg ville høre, nemlig det de oppfattet som et 'riktig' svar (Dowling & Flintoff, 2011), eller det jeg oppfattet som et 'politisk korrekt' svar. Når jeg utfordret dem på dette og presiserte at jeg var ute etter deres subjektive meninger om fenomenet, fikk jeg faktisk andre fortellinger. Jeg erfarte at det etter hvert også ble fremtredende at prosjektdeltagernes narrativer (både de unge og de voksne) ofte var motstridende. Jeg brukte disse situasjonene aktivt ved å gjenfortelle deres ulike meninger, eller diskrepansen mellom det de sa de mente, og det de fortalte at de gjorde i praksis, og ba dem så reflektere over dette. Dette erfarte jeg bidro til å skape rom for andre og/eller mer nyanserte fortellinger. Jeg var i den forbindelse ikke 'ute etter' én sannhet, snarere var det viktig å få frem de motsetningsfylte, komplekse virkelighetene. Dowling & Flintoff (2011) understreker nødvendigheten av å utfordre de dominerende fortellingene:

'Of course we as interviewers need to interact with informants within a care ethic, and acknowledge the need for people to construct some form of 'coherent' story about themselves, but at the same time, we need to recognise that all selves are multiple and often conflicting, and the contradictions of the self and stories of social practice must

be viewed as potential ‘interruptions’ to enable different scripts to be envisioned.’
(Dowling & Flintoff, 2011, s. 66)

Jeg erfarte i den forbindelse at det å intervju foreldre sammen⁴¹ skapte rom for ulike og mer nyanserte fortellinger ved at foreldrene var åpne om at de hadde ulike meninger og var uenige om enkelte temaer som ble berørt. I tillegg til mine spørsmål aktiverte derfor flere av foreldrene selv hverandres narrativer gjennom å utfordre hverandre til å begrunne og reflektere over de fortellingene de presenterte. Det at foreldrene var såpass åpne om sin uenighet, og at de også utfordret hverandre, skyldtes nok at de var trygge på hverandre. Noe av dette ‘rommet’ ble kanskje også skapt ved at jeg i innledningen til intervjuene var bevisst på å formidle at vi som foreldre ofte har ulike synspunkter om en rekke tema, og at det var viktig for meg at dette kom frem. Dette bringer meg videre til å utdype hvilken betydning jeg som forsker har for den kunnskapen som genereres.

Om egen forskerrolle og forforståelse

Til nå i dette kapitlet har jeg allerede gitt noen glimt av hvordan jeg forstår forskerrollen. Når jeg nå skal utdype dette mer, er det fordi jeg erkjenner at min egen forskerrolle og min forforståelse er av stor betydning for den kunnskapen som produseres (Briggs, 2002). Denne innsikten er basert på mitt vitenskapsteoretiske ståsted som kritisk-fortolkende forsker, der både forskerens kompetanse (Mason, 2002), forforståelse og refleksivitet (Plummer, 2001), ‘samproduksjon’ av narrativer (Riessman, 2008), analyse og tolkninger (Gubrium & Holstein, 2009), representasjon av narrativer (Richardson & St. Pierre, 2005) og etiske vurderinger (Adams, 2008) influerer på den kunnskapen som utvikles. Jeg vil her spesielt rette søkelyset mot forhold rundt refleksivitet, nærhet og avstand og interaksjonen mellom forskeren og prosjektdeltagerne.

Refleksivitet

Med bakgrunn i en erkjennelse av at kunnskap er verdiladet, og at kunnskap utvikles og produseres i en samproduksjon (‘co-production’), vil refleksivitet være viktig. Refleksivitet kan ifølge Plummer (2001) forstås slik:

‘What reflexivity ultimately means to me is a much greater social and self-awareness/consciousness of the whole intellectual/research process: of a) the subject of the research along with b) the social spaces in which the research knowledge is

⁴¹ Som nevnt tidligere intervjuet jeg begge foreldrene sammen i de tilfellene der begge foreldrene ønsket å være med i prosjektet. 6 foreldrepar ble intervjuet sammen.

produced, as well as c) a much fuller sense of the spaces/locations – personal, cultural, academic, intellectual, historical – of the researcher in actually building the research knowledge.’ (Plummer, 2001, s. 208)

For å øke min bevissthet om egen forskerrolle og forforståelse har jeg benyttet meg av en forskerdagbok (Mason, 1996), det vil si en form for loggbok der jeg nedtegnet mine refleksjoner, meninger, vurderinger, spørsmål, veivalg og begrunnelser gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har for eksempel meddelt noen av mine arbeidserfaringer og meninger knyttet til barn og unge med en funksjonshemming i kapittel 1. Forskerdagboken har i tillegg fungert som en avtalebok og har vært et verktøy jeg har brukt for å nedtegne data utenom intervjuene. All kontakt med prosjektdeltagerne utenom intervjuene er loggført, det vil si at fortellinger og informasjon jeg har fått gjennom telefonsamtaler, e-post og uformelle samtaler i forkant og i etterkant av intervjuene, er nøye beskrevet. Jeg brukte forskerdagboken spesielt aktivt i intervjuperiodene. Etter hvert intervju skrev jeg utfyllende beskrivelser av hva vi hadde snakket om, hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen, og hvordan jeg tolket prosjektdeltagerens kroppsspråk. Jeg beskrev også konteksten for intervjuene og følelsesmessige aspekter hos meg selv og prosjektdeltagerne, slik jeg oppfattet det. I tillegg skrev jeg foreløpige analytiske refleksjonsnotater og brukte forskerdagboken aktivt som forberedelse til neste intervju, ved at jeg skrev ned spørsmål som jeg mente var viktige å stille i den andre intervjurunden. Refleksivitet og vurdering av egen forskerrolle krever også økt bevissthet om forskerens nærhet og avstand til fenomenet.

Nærhet og avstand

Dette prosjektet har sitt utspring i egne personlige erfaringer (jf. kapittel 1) og har altså vært preget av nærhet. Jeg vil derfor beskrive og reflektere over hvilken betydning eget ståsted og min relasjon til fenomenet og prosjektdeltagerne har hatt med tanke på den kunnskapen som er produsert (Delamont, 2002; Kvale, 1997; Plummer, 2001). Nærheten til fenomenet kan karakteriseres gjennom mine ulike roller og min bakgrunn i form av utdanning og praksiserfaringer. Det at jeg selv er utdannet kroppsøvlingslærer og har jobbet som kroppsøvlingslærer i flere år, har bidratt til at jeg har god kjennskap til både kroppsøvlingskulturen og skolekulturen. I den forbindelse har jeg erfaringer med å undervise barn og unge med ulike typer funksjonshemninger. Min spesialpedagogiske utdanning og

mine praksiserfaringer fra det å arbeide som spesialpedagog/idrettspedagog⁴² ved et kompetansesenter for sjeldne diagnosegrupper, har gitt meg en annen type innsikt i hvordan inkludering og tilpasset opplæring forstås og følges opp i praksis i skoleverket. I den forbindelse har jeg skaffet meg innblikk i hvilken rolle og funksjon hjelpeapparatet (helsepersonell, PPT, støttesystemet) kan ha for barn og unges hverdag i skole og fritid.

Min nærhet til prosjektdeltagerne kan forstås på flere måter. For det første har jeg inngående kjennskap til ungenes sjeldne diagnoser på generell basis. For det andre har jeg møtt noen av prosjektdeltagerne tidligere, i forbindelse med utreiser til deres lokalmiljø, kurs eller individuelle opphold på kompetansesenteret eller under samlinger i regi av ulike brukerforeninger. Med bakgrunn i at ungene har sjeldne diagnoser, har det mulige utvalget vært begrenset. Som følge av dette har kjennskap til noen av prosjektdeltagerne vært uunngåelig.

Jeg anser det som en fordel at jeg er godt kjent med fenomenet gjennom tidligere erfaringer og ulike innfallsvinkler til feltet. Det å gjennomføre dybdeintervjuer på en god måte forutsetter inngående kjennskap til feltet og fenomenet som skal utforskes (Kvale, 1997; Mason, 2002). På samme tid har jeg vært bevisst på at denne nærheten til fenomenet kan skape en form for 'blindhet' som gjør at det kan være vanskelig å oppdage nye dimensjoner og nyanser ved fenomenet. For eksempel vil hvert enkelt barn kunne oppleve sin diagnose og funksjon forskjellig, og de vil kunne ha helt andre opplevelser med faget enn det jeg har erfart gjennom andre barns fortellinger. 'Fighting familiarity' (Delamont, 2002) har derfor vært viktig både i intervjusituasjonene, men også under analysen og bearbeidningen av prosjektdeltagernes fortellinger. Min egen loggskrivning har i den sammenheng vært viktig for å opprettholde et kritisk og analytisk perspektiv. Drøftinger med veileder og andre forskere og kollegaer har også bidratt til å skape distanse til fenomenet. Dette har vært viktig for å synliggjøre og 'utfordre' både det jeg selv og prosjektdeltagerne har tatt for gitt vedrørende fenomenet.

Interaksjonen mellom forskeren og prosjektdeltagerne

De narrative som ble aktivert, og den kunnskapen som er produsert, har først og fremst sitt utspring i intervjuene, det vil si at det er den menneskelige interaksjonen under intervjuet som

⁴² Siden 2000 har jeg hatt ansvar for informasjon og veiledning til barn og unge, deres foreldre, lærere og andre yrkesgrupper relatert til temaet inkludering og tilpasset opplæring i skolehverdagen generelt og kroppsøving spesielt for barn og unge med sjeldne diagnoser.

produserer vitenskapelig kunnskap (Kvale, 1997). Jeg erkjenner i den forbindelse at jeg som forsker har stor makt (Briggs, 2002; Kvale, 2006), og at mine egenskaper, min kompetanse, bakgrunn og ulike roller har stor betydning for den kunnskapen som utvikles (Fontana & Frey, 2005). Til tross for at jeg erkjenner at de narrative som produseres i intervjusituasjonen, er en 'samproduksjon' vil jeg som forsker likevel være i en maktposisjon (Kvale, 1997; Kvale, 2006) ved at det i hovedsak er jeg som stiller spørsmål og sørger for fremdrift og struktur i samtalen. Jeg som forsker vil spesielt inneha en maktposisjon i forhold til ungene i prosjektet, fordi jeg er voksen. Intervjusituasjonen betraktes derfor ikke som likeverdig og gjensidig, men hierarkisk (Kvale, 2006). For å redusere min maktposisjon i intervjusituasjonene har jeg spesielt vært bevisst på å ha en åpen tilnærming som gir rom for at prosjektdeltagerne selv til en viss grad har kunnet bestemme 'agendaen' for hva som skal tas opp (Eder & Fingerson, 2002). Jeg har informert om at de kan velge å la være å svare på spørsmål (Kvale, 2006), og jeg har vært åpen på at de kan 'korrigere' min gjenfortelling og tolkning av deres erfaringer. Jeg har formidlet direkte at jeg har ønsket å lære av deres erfaringer og forståelse av fenomenet (Fontana & Frey, 2005), og at jeg ikke har vært ute etter et 'riktig' svar (Eder & Fingerson, 2002). I tillegg har jeg vært bevisst på min egen språkbruk (Briggs, 2002), noe som spesielt har vært viktig med tanke på å aktivere ungenes narrativer (Lewis & Kellett, 2004).

En av de tingene jeg var bevisst på før jeg skulle gjennomføre intervjuene, var å skille mellom min forskerrolle og veilederrolle. Dette erfarte jeg ble spesielt viktig under intervjuene. Til tross for at jeg informerte om at jeg nå møtte dem som forsker (både i brev form på forhånd og muntlig ved starten av intervjuene), måtte jeg enkelte ganger (både overfor meg selv og prosjektdeltagerne) bevisstgjøre meg selv og dem om at jeg ikke kunne gå inn i veilederrollen under intervjuet. I de tilfellene det var nødvendig, stoppet jeg opp og ba om at vi kunne ta det opp etter intervjuet. Jeg minnet dem da om den informasjonen de hadde fått på forhånd, der det fremgår at jeg ikke kan gi direkte veiledning under prosjektperioden, men at noen andre ved kompetansesenteret kan bistå ved behov. Jeg skal utdype dette mer under drøftingen av etiske overveielser og dilemmaer.

I tillegg til det jeg allerede har nevnt om min bakgrunn, vil også det faktum at jeg er kvinne, etnisk norsk, funksjonsfrisk og med en sosial bakgrunn fra middelklassen, influere på den kunnskapen som produseres (Fontana & Frey, 2005). Det har for eksempel vært en vedvarende debatt om hvorvidt jeg som ikke-funksjonshemmet forsker har mulighet for å produsere (god/nyttig/relevant) kunnskap om hva det vil si å ha en funksjonshemming i ulike

sammenhenger (Barnes, 1998; Goodley, 1999). Fra mitt ståsted vil jeg hevde at vi kan utvikle kunnskap om fenomener som vi som forskere selv ikke har levde erfaringer med, og at dette i noen tilfeller også er spesielt viktig for at det skal genereres kunnskap om fenomener som ellers ikke får mye oppmerksomhet i forskningsfeltet og samfunnet for øvrig (Adams, 2008). Mye av diskusjonen rundt det å være ikke-funksjonshemmet forsker innenfor forskning om funksjonshemming har dreid seg om forhold rundt makt, kontroll, medvirkning, 'empowerment' og re-presentasjon (Barnes, 1998; Goodley, 1999, Mercer, 2002). Det er blitt stilt spørsmål om hvem som bestemmer hva det skal forskes på, i hvilken grad funksjonshemmede selv og/eller brukerforeninger kan forske og/eller medvirke i hele forskningsprosessen, hvordan funksjonshemmede fremstilles/re-presenteres, og hvilke konsekvenser dette får for dem som har en funksjonshemming, og for deres liv. Fra et kritisk fortolkende perspektiv⁴³ kan det sies å være en svakhet ved dette forskningsprosjektet at jeg, med unntak av intervjusituasjonene, ikke har involvert prosjektdeltagere eller brukerforeninger direkte i hele forskningsprosessen. Jeg erkjenner derfor at jeg har vært i en maktposisjon underveis i hele forskningsprosessen, både når det gjelder forberedelser, gjennomføring av intervjuer, analyseprosessen, re-presentasjon av prosjektdeltagernes narrativer og de teoretiske perspektivene som bringes frem (Adams, 2008; Briggs, 2002). Dette har krevd stor grad av bevissthet og kritisk refleksjon over metodiske, faglige og etiske aspekter, og jeg har i den forbindelse tilstrebet å være åpen om mine antagelser, vurderinger og valg som dette forskningsprosjektet har vært tuftet på (Goodley, 1999).

Etiske overveielser og dilemmaer

Narrativ forskning og dets kunnskapsproduksjon har som nevnt tidligere sitt utspring i interaksjonen mellom forskeren og prosjektdeltagerne og influeres i stor grad av forskerens maktfulle posisjon. Dette krever høy grad av etisk bevissthet i alle deler av forskningsprosessen (Briggs, 2002; Brinkmann & Kvale, 2005; Adams, 2008). Det at jeg som forsker har makt til å 'skape virkelighet' gjør at min refleksivitet, som nevnt tidligere, blir viktig. Forskning anses derfor som et moralsk, etisk anliggende, der jeg som forsker er ansvarlig for det som produseres av re-presentasjoner og kunnskap om fenomenet (Smith, 2010).

⁴³ Kritisk forskning har økt medvirkning og 'empowerment' som sentrale målsettinger (Sparkes, 1992). Det vil derfor kunne betraktes som en svakhet ved prosjektet at prosjektdeltagere og brukerforeninger ikke har vært involvert i hele forskningsprosessen.

Mine etiske refleksjoner og overveielser i dette prosjektet har sitt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer (Alderson, 2004; De Nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006; Kvale, 1997), med basis i en erkjennelse av at forskningsetikken er kompleks og innebærer mange dilemmaer. Dette prosjektet er blitt vurdert og godkjent av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i to omganger, før oppstart av prosjektet (februar 2009) og som følge av endringer i prosjektet (inkludering av foreldre) (februar 2010), se vedlegg nr. 1-5. Med dette som bakteppe vil jeg beskrive og reflektere over etiske aspekter omkring informert samtykke og frivillighet, konfidensialitet og anonymitet og konsekvenser av deltagelse og nytteverdi.

Informert samtykke og frivillighet handler om at prosjektdeltagerne skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektet til å kunne vurdere hvorvidt de ønsker å delta eller ikke (Alderson, 2005; Kvale, 1997). Jeg har spesielt vært opptatt av å gi tilpasset informasjon til ungene i prosjektet og utarbeidet derfor forskjellige informasjonsbrev med utgangspunkt i deres alder (se vedlegg nr. 7-10). Disse brevene ble prøvd ut på unger i tilsvarende alder og så revidert før jeg sendte informasjonsbrev til aktuelle prosjektdeltagere.⁴⁴ I tillegg til den informasjonen som ble gitt skriftlig som ledd i rekrutteringen av prosjektdeltagere (både unger, foreldre, lærere og rektorer), (se vedlegg nr. 11-14) ble det også gitt muntlig informasjon ved oppstart av intervjuene. Alle ble også oppfordret til å ta kontakt med meg (via e-post eller telefon) når som helst hvis det var noe de lurte på når det gjaldt prosjektet og/eller sin egen deltagelse. Jeg var i den forbindelse tydelig på at deltagelse i prosjektet selvsagt var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg. I kvalitativ forskning kan det med informert samtykke være et dilemma, fordi forskeren ikke kan gi detaljert informasjon på forhånd om de spørsmålene som skal stilles i intervjuet, da mange av spørsmålene skapes i selve intervjusituasjonen (Alderson, 2004; Eisner, 1991; Kvale, 1997).

I rekrutteringen av barn og unge i dette prosjektet har jeg forholdt meg til de reglene som gjelder for alder og informert samtykke (Alderson, 2004; Masson, 2004) slik de er beskrevet i barneloven, i FN's barnekonvensjon og i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Barneloven, 1982; Barne- og

⁴⁴ Etter hvert som jeg fikk tilbakemelding fra de ungene som ønsket å delta, sendte jeg ut forespørsel til deres kroppsøvingslærer og informasjon om prosjektet til rektor ved de skolene elevene gikk på. Alle elever og foreldre (der eleven var under 18 år) ga samtykke til at jeg kontaktet ungenes kroppsøvingslærer.

familiedepartementet, 2003; De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Med bakgrunn i at prosjektet er knyttet til skolesystemet, har jeg valgt å følge de samme reglene som i skolen, det vil si at prosjektdeltagere under 18 år har måttet ha foreldrenes samtykke til deltagelse i prosjektet. Jeg erkjenner imidlertid, i likhet med Alderson (2005), at foreldres og ungers samtykke til ungers forskningsdeltagelse kan være problematisk, enten ved at unger kan nektes adgang til deltagelse i forskningsprosjekter de selv ønsker å delta i (Alderson, 2005), eller at de kan oppleve å bli presset til å delta mot sin vilje (Cuskelly, 2005). I rekrutteringsprosessen til prosjektet var det faktisk flere som takket nei til deltagelse, noe som kan tyde på at de ikke ble presset til deltagelse. Hvorvidt noen av dem ble nektet å delta, vet jeg ikke noe om. En forelder informerte meg imidlertid om at vedkommende hadde forsøkt å overtale barnet sitt til å delta, men at barnet likevel holdt fast ved sin beslutning om ikke å delta. Dette støtter opp under en erkjennelse av at barn og unge har kapasitet til å nekte å delta i forskningsprosjekter (Danby & Farell, 2005).

Forespørsel om å delta i prosjektet ble sendt ut fra kompetansesenteret, med et formelt skriv fra ledelsen ved senteret med vedlagt informasjon, forespørsel og samtykkeerklæringer fra meg som forsker (se vedlegg nr. 6, 19 og 20). I skrivet fra ledelsen ble det presisert at deltagelse i prosjektet ikke skulle få konsekvenser for deres tilbud ved senteret, og at de i prosjektperioden kunne få oppfølging på lik linje med andre brukere av senteret, hvis de hadde behov for det. Det ble også gitt informasjon om at hvis de som følge av deltagelsen i prosjektet fikk behov for hjelp fra senteret, var det selvsagt mulig. Jeg understøttet dette i mitt informasjonsskriv og ga ytterligere informasjon om at jeg ikke kunne følge opp saker i perioden, men at det da var noen av mine kollegaer som kunne overta. Dette ble gjort for å tydeliggjøre min rolle som forsker, og for å ha klare avtaler i tilfelle det skulle bli behov for veiledning og oppfølging, det vil si en form for beredskapsplan.

Konfidensialitet og anonymitet dreier seg om å sikre at prosjektdeltagerne ikke kan identifiseres av andre underveis i forskningsprosessen, i avhandlingen og i andre publikasjonsformer (skriftlig og muntlig) etter prosjektslutt. For å ivareta anonymiteten har jeg brukt pseudonym gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si at alle navn på personer, steder og lignede er blitt endret (både i publikasjonsformer, forskerdagboken, transkribert materiale og notater for øvrig). Det at ungene har sjeldne diagnoser, har ført til at jeg i enda større grad enn ellers har måttet være bevisst på det å beskytte deres identitet i representasjonen av dem. Jeg har derfor reflektert mye over hva slags type opplysninger som kan 'oppretholdes' og hva som må endres for at prosjektdeltagerne ikke skal kunne

identifiseres av andre. Jeg har også lagt vekt på anonymitet overfor både unger, foreldre og lærere, men jeg kan selvsagt ikke være sikker på om de selv har involvert andre i deres prosjektdeltagelse. I en tidlig fase av rekrutteringsprosessen har jeg som tidligere nevnt latt mine kollegaer ved kompetansesentret bidra med informasjon om aktuelle prosjektdeltagere (ungene). Ellers har kollegaene mine ikke hatt noen rolle i den videre utvelgelsen av deltagere. Noen få av dem har imidlertid som følge av oppfølging av noen av brukerne fått kjennskap til at noen unger er deltagere i prosjektet. Men disse kollegaene er selv underlagt taushetsplikt når det gjelder forhold som angår brukerne av senteret, noe som er regulert i pasientrettighetsloven og spesialisthelsetjenesteloven.

Et annet sentralt anliggende har vært konfidensialitet mellom unger, foreldre og lærere. Barn og unge kan oppleve et visst press fra foreldre, lærere, venner og andre om å si noe fra deres egen deltagelse i prosjektet (Alderson, 2004). Jeg har derfor i møte med prosjektdeltagerne understreket at verken barn, foreldre eller lærere er forpliktet til å fortelle hverandre og/eller andre om det de har snakket om i intervjuene (Masson, 2004). Med ungene og foreldrene tok jeg opp dette som ledd i felles informasjon om prosjektet. Jeg presiserte imidlertid at hvis det fremkom spesielt 'graverende' forhold vedrørende ungenes situasjon, ville dette bringes videre til foreldrene (Masson, 2004). For å kunne snakke med kroppsøvingslærerne om ungenes situasjon på skolen og i kroppsøvingsfaget fikk jeg foreldrenes og ungenes samtykke til å 'oppheve' lærernes taushetsplikt, i henhold til prosjektets formål.

Konsekvenser av deltagelse og nytteverdi handler om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskning, og hvorvidt prosjektdeltagerne opplever det som verdifullt og nyttig. Foruten å sette av tid til dybdeintervjuene i en hektisk hverdag, har jeg vurdert prosjektet til ikke å ha ført til særlig ulempe for deltagerne. Jeg erfarte derimot at mange av prosjektdeltagerne på ulike måter ga direkte uttrykk for at de opplevde det som positivt å delta i prosjektet. Mange av ungene (uansett alder) ga meg inntrykk av at de var både stolte og entusiastiske over at jeg var genuint interessert i å få kunnskap om og lære av deres erfaringer (Eder & Fingerson, 2002; Alderson, 2005). Selv de av ungene som hadde mye negative erfaringer med kroppsøvingsfaget, ga uttrykk for at det var fint å kunne dele erfaringene sine med noen som var interessert i det de hadde å fortelle (Alderson, 2005; Vestby, 1999). Alle foreldrene ga direkte uttrykk for at de anså prosjektet som viktig, og jeg fikk inntrykk av at alle satte pris på å dele av sine erfaringer, på godt og ondt. I tillegg erfarte jeg at mange av dem hadde et sterkt ønske om å bidra til å synliggjøre de utfordringene som ungene deres opplevde i kroppsøvingsfaget. Jeg opplevde at flere av foreldrene hadde en åpen agenda og et håp om at

deres levde erfaringer kunne bidra til økt fokus på å bedre opplæringstilbudet for barn og unge med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonshemming). Det sistnevnte var noe jeg erfarte at også de eldste ungene var opptatt av (Alderson, 2005). Jeg fikk også inntrykk av at lærerne opplevde det som positivt å få fortelle om sine erfaringer. Enkelte av lærerne ga direkte uttrykk for at de ble med i prosjektet fordi intervjuene ga dem anledning til å reflektere og bevisstgjøre seg selv på egen praksis vedrørende tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving, mens andre formidlet at de syntes det var positivt at det ble satt søkelys på et felt som ellers fikk lite oppmerksomhet i skolen.

Et annet aspekt som jeg har vært spesielt opptatt av i forskningsprosessen, er som nevnt tidligere i dette kapitlet å rette søkelyset mot det som fungerer (Goodley, 1999; Alderson, 2005). Det vil si at jeg selv i situasjoner der ungene hadde mye negative erfaringer med kroppsøvingsfaget, var bevisst på at de også fikk anledning til å fortelle om positive erfaringer med andre aktiviteter og/eller situasjoner i livene deres. Det å utforske både positive og negative sider ved fenomenet har vært viktig i møte med både ungene, foreldrene og lærerne. Det har også vært av stor betydning i prosessen med å skape re-presentasjoner av prosjektdeltagernes levde erfaringer. At dette er viktig, kan illustreres ved hjelp av Aldersons (2005) ord:

‘(...) if the research questions and methods concentrate on children’s needs and failings, so will the reports emphasize problems and deficits. This can increase shame, stigma, prejudice and disadvantage for whole groups of children related to the project (...). (...) these children may, in some respect, be strong, resilient, knowledgeable, and resourceful.’ (Alderson, 2005, s. 28–29)

I de situasjonene der prosjektdeltagerne har formidlet mye negative erfaringer, har jeg forsøkt å være støttende uten at intervjusituasjonen har gått over i å bli terapeutisk (Kvale, 2006; Mason, 2002). Jeg har i disse tilfellene minnet dem om at de kan få støtte og veiledning fra kompetansesenteret hvis de skulle ønske det (jf. beredskapsplanen).

Det at jeg i dette prosjektet har rettet søkelyset mot barn og unges levde erfaringer med kroppsøvingsfaget, er tuftet på en erkjennelse av at kunnskap om deres livsverden krever at de selv får komme ‘til orde’ (Adams, 2008; Eder & Fingerson, 2002). Med andre ord anser jeg det som sentralt, og ikke minst et etisk anliggende, at også barn og unge ses på som kompetente bidragsyttere i kunnskapsproduksjonen om fenomenet (Danby & Farell, 2005).

Analyseprosessen

Hvordan har jeg så analysert de narrative som ble skapt i intervjuene? I tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted har jeg betraktet analysearbeidet som en kontinuerlig og hermeneutisk prosess (Coffey & Atkinson, 1996). Fra mitt ståsted kan analyseprosessen rent metaforisk illustreres i form av en rekke spiraler som har sitt utspring i det empiriske materialet (induktiv), der spiralenes bevegelser og retning influeres av de narrative som er skapt, mine analyser og tolkninger (Wolcott, 1994) av disse fortellingene og ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til å forstå fenomenet. Disse spiralene har jeg så forsøkt å 'forene' med tanke på å skape en helhetlig forståelse av ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingfag. Analysearbeidet er selvsagt også blitt influert av min bakgrunn og forskerinteresse, prosjektets teoretiske innfallsvinkler og problemstillinger og mitt møte med prosjektdeltagerne (Coffey & Atkinson, 1996). Med dette som bakteppe skal jeg nå beskrive ulike faser i analyseprosessen, der fasene må betraktes som overlappende.

Selv om jeg erkjenner at intervjusituasjonene er en 'analytisk arena', betrakter jeg mine første analytiske notater i etterkant av intervjuene som analysearbeidets første eksplisitte fase. Mine umiddelbare analyser og tolkninger ble nedtegnet i forskerdagboken etter hvert enkelt intervju, og den har fungert som et viktig verktøy i hele analyseprosessen. Andre fase i analyseprosessen besto av å transkribere intervjuene. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, med bakgrunn i et ønske om å bruke transkripsjonen aktivt i den foreløpige analysen av dataene og for å bli godt kjent med det omfattende datamaterialet. Transkripsjonen betraktes med andre ord som en konstruksjon, som har betydning for hvordan dataene fortolkes (Riessman, 2008). For eksempel erfarte jeg at det ga meg anledning til å inkludere ulike aspekter ved intervjusituasjonen som ikke kunne 'høres' på lydopptaket (for eksempel kroppsspråk, forklaring på forstyrrelser, konteksten). Det at jeg skrev detaljerte beskrivelser av intervjusituasjonen etter at intervjuene var gjennomført, og at jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig etterpå, gjorde at jeg kunne inkludere relevante opplysninger for analysen av dataene i selve transkripsjonen. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene, ble tekstfilene skrevet ut i fulltekst og overført til Maxqda, et dataverktøy jeg har brukt for å behandle det omfattende datamaterialet.

Den tredje fasen i analysearbeidet gikk ut på å foreta en inngående analyse av de narrative som ble aktivert gjennom bruk av tematisk analyse og 'dialogic/performative analysis'

(Riessman, 2008). Ved tematisk analyse rettes oppmerksomheten mot hva som blir sagt, og hvilke temaer som kan identifiseres i teksten, med andre ord innholdet i fortellingene. 'Hva er det en fortelling om?' 'Dialogic/performative analysis' går ut på å analysere dataene med utgangspunkt i den konteksten som fortellingene skapes i. Hva dette betyr, og hvorfor en slik tilnærming er viktig, kan illustreres ved å bruke Riessmans (2008) ord:

'the dialogic/performative approach asks 'who' an utterance may be directed to, 'when', and 'why', that is, for what purposes? Stories don't fall from the sky (or emerge from the innermost 'self'); they are composed and received in contexts – interactional, historical, institutional, and discursive – to name a few. Stories are social artifacts, telling us as much about society and culture as they do about a person or group. How do these contexts enter into storytelling? How is story coproduced in a complex choreography – in spaces between teller and listener, speaker and setting, text and reader, and history and culture? (Riessman, 2008, s. 105)

Mine analyser har derfor hatt som utgangspunkt å forstå fenomenet, for eksempel kroppøvningsfaget, funksjonshemning og inkludering, i et historisk og diskursivt perspektiv. Denne fasen av analysearbeidet har gått over lang tid og har bestått av mange og gjentatte gjennomlesninger av intervjuetekstene (både via Maxqda og papir), skriving av analytiske notater, veksling mellom å bryte ned data i deler (analyse) og det å danne en helhetlig forståelse av fortellingene (tolke) (Wolcott, 1994), lesing av relevant forskningslitteratur og ny gjennomlesing av intervjuetekstene, osv. Prosessen har med andre ord vært i tråd med de spiralene jeg metaforisk omtalte innledningsvis, og den kan betegnes som en analyse basert på førstegrads, andregrads og tredje grads fortolkning (Fangen, 2004).

Dette bringer meg over i den fjerde fasen i analysearbeidet, der jeg aktivt har brukt det å skrive som en metode for å analysere tekstene, for å skape ulike re-presentasjoner av narrativer og for å få en helhetlig forståelse av ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppøvningsfag (Coffey & Atkinson, 1996; Richardson, 2000; Richardson & St. Pierre, 2005). Jeg erkjenner derfor, i likhet med Richardson & St. Pierre (2005), at

'(...) writing *is* thinking, writing *is* analysis, writing *is* indeed a seductive and tangled *method* of discovery.' (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 967)

Den inngående analysen og den kreative prosessen med å skape ulike re-presentasjoner av prosjektdeltagernes levde erfaringer har 'gått hånd i hånd' ved at 'analytic ideas are developed and tried out in the process of writing and representing' (Coffey & Atkinson, 1996, s. 109). Det å skrive har derfor også vært sentralt i arbeidet med å skape ulike re-presentasjoner av prosjektdeltagernes fortellinger.

Re-presentasjon av prosjektdeltagernes levde erfaringer – 'the crisis of representation'

Valg av re-presentasjonsform bunner først og fremst i en erkjennelse av at måten vi presenterer data på, formidler noe om hvordan vi forstår virkeligheten. Innenfor kvalitativ forskning har dette ført til økt fokus på at produksjon og formidling av kunnskap i større grad må være i tråd med det vitenskapssynet som forskningen er tuftet på, og i 'takt' med den postmoderne verden vi lever i (Richardson & St. Pierre, 2005; Sparkes, 2002). Med andre ord innebærer det en anerkjennelse av at en kompleks, tvetydig, mangfoldig, fragmentert, kontekstuell og verdibasert forståelse av virkeligheten krever at det tas i bruk nye måter å formidle kunnskap på. Utviklingen av nye re-presentasjonsformer innenfor kvalitativ forskning har i den forbindelse sitt utspring i 'the crisis of representation' (Denzin & Lincoln, 2005), der diskusjonene i stor grad har dreid seg om forskerens rolle i det å produsere tekst/re-presentasjoner av levde erfaringer (Denzin & Lincoln, 2005; Denzin, 2005; Richardson & St. Pierre, 2005; Sparkes, 2002). Denzin & Lincoln (2005) understreker, i tråd med antagelsene til fortolkende og kritisk-fortolkende tilnærming, at

'(...) qualitative researchers can no longer directly capture lived experience. Such experience, is created in the social text written by the researcher.' (Denzin & Lincoln, 2005, s. 19)

I tråd med Coffey & Atkinson (1996) kan vi derfor si at

'(...) we do not merely report what we find; we create accounts of social life, and in doing so we construct versions of the social worlds and the social actors that we observe. (...) The net effect of recent developments is that we cannot approach the task of 'writing up' our research as a straightforward (...) task. We have to approach it as an analytical task, in which the form of our reports and representations is as powerful and significant as their content.' (Coffey & Atkinson, 1996, s. 109)

I tråd med Plummer erkjenner jeg derfor at 'writing is bound up with self, power and values' (Plummer, 2001, s. 171), og at jeg som forsker er i en maktposisjon i forhold til å velge hva som skal presenteres, og på hvilken måte narrative skal re-presenteres. Jeg som forsker har derfor en uunngåelig rolle i kunnskapsproduksjonen. Det å skape re-presentasjoner av prosjektdeltagernes levde erfaringer er derfor i høyeste grad et etisk anliggende (Adams, 2008). Sett i lys av det som er nevnt over, vil jeg som forsker skape en virkelighet basert på de beskrivelsene som prosjektdeltagerne gir av sine tolkninger av sin livsverden vedrørende fenomenet. Dette må imidlertid ikke forstås som om jeg har 'fanget' livet slik det leves, for virkeligheten er en sosial konstruksjon som endres over tid, med varierende kontekst.

Innenfor kvalitativ forskning eksisterer det i dag et mangfold av re-presentasjonsformer som kan tas i bruk for å formidle kunnskap om virkeligheten (Dowling, 2012). Narrative kan blant annet presenteres i form av 'dikt', 'fiksjon', autoetnografi, bilder/fotografier, video og 'realist tale' (Plummer, 2001; Richardson, 2000; Sparkes, 2002). Utviklingen av nye måter å re-presentere levde erfaringer på bunner, i tillegg til det som allerede er nevnt, i en erkjennelse av at kunnskap ikke utvikles bare gjennom kognitive prosesser, men i høyeste grad er noe vi erfarer gjennom sansene våre. Dette krever at våre rekonstruksjoner av levde erfaringer både 'fanger opp' og 'skaper' en sosial virkelighet som er i tråd med disse antagelsene. Det forgår imidlertid en kontinuerlig debatt om hva som er akseptabelt innenfor ulike forskningsmiljøer. I den sammenheng diskuteres det blant annet hva som skiller skrivning og presentasjon i litteratur- og journalistverdenen fra det å skrive og presentere i forskningsfeltet. Noen er kritiske til den floraen av uttrykksmåter som utvikles, mens andre applauderer nye måter å presentere data på (Richardson, 2000; Sparkes, 2002).

Som det vil fremgå av de neste kapitlene, har jeg valgt å re-presentere prosjektdeltagernes narrative i form av 'dikt' (Sparkes et al., 2003), etnografisk fiksjon (Clough, 2002) og ved bruk av 'realist tale' (Sparkes, 2002). I arbeidet med å skape re-presentasjoner av prosjektdeltagernes levde erfaringer har det vært viktig, i tråd med Dowling (2012a), å ha økt bevissthet om at

'(...) the narrative researcher is faced with the moral responsibility to write authentic, multiple, local realities which honour the subjects in their studies and provide insights into their field of research. Accepting the researcher's subjectivity in the research process must not, of course, be conflated with a ticket for being unfaithful to informants' words, a chance to lie or to deliberately omit things which run contrary to

developing interpretations about diversity in PE (...) (Bochner & Ellis, 1996).

Narratives ought to be as 'true to life' as possible to informants' talk and actions, and to their sense-making.' (Dowling, 2012a, s. 51)

For meg har det også vært viktig å tørre og ta i bruk en narrativ tilnærming med 'nye' re-presentasjonsformer, med bakgrunn i prosjektets formål, nemlig det å frembringe en annen type kunnskap om et komplekst fenomen, og å bidra til å 'frigjøre' marginaliserte elever i kroppsøvingskonteksten (Sparkes et al., 2003). Som kritisk forsker har det derfor, som nevnt tidligere i dette kapitlet, vært viktig å skrive på en slik måte at det kan bevege deg som leser, ikke bare kognitivt, men også emosjonelt. Ved å 'gi stemme' til marginaliserte barn og unge, og ved å appellere til følelsene, har jeg et håp om at det skal bidra til at vi kan åpne opp øynene for det som tas for gitt i kroppsøvingkulturen. Forhåpentligvis kan dette bidra til at kroppsøvingslærere og andre i utdanningssystemet ønsker å skape et kroppsøvingsfag som i større grad er basert på likeverd og inkludering, fremfor diskriminering og undertrykking. I tillegg har jeg valgt re-presentasjonsform med bakgrunn i et ønske om å skape forståelse av en fragmentert, kompleks og mangfoldig virkelighet.

I dette prosjektet har jeg eksperimentert med ulike måter å re-presentere prosjektdeltagernes levde erfaringer på, fordi det bidrar til at jeg kan forstå dataene på ulike måter (Sparkes et al., 2003). Felles for alle er at jeg har vært bevisst på at det er jeg som har 'valgt ut' data med utgangspunkt i mine tolkninger av prosjektdeltagernes narrativer. Bruk av re-presentasjoner i form av 'dikt' og fiksjon anser jeg for å være fordelaktig for å nå et bredere 'publikum', fordi disse 'litterære' sjangrene i større grad enn tradisjonell akademisk tekst appellerer til sansene (Sparkes, 2002; Sparkes et al., 2003, Richardson, 2000). De vil kunne oppfattes som mer interessante, fordi de er mer 'personlige', 'virkelighetsnære' og fordi de er basert på andre uttrykksformer (kunst/litteratur) enn tradisjonell 'objektiv' forskningsformidling (Caulley, 2008; Richardson & St. Pierre, 2005).

Det å bruke 'dikt' som re-presentasjonsform (i kapittel 3 og 4) har jeg valgt fordi jeg mener det er en god måte å rekonstruere levde erfaringer på (Sparkes, 2002). Denne typen re-presentasjonsform gjør det mulig å formidle kunnskap om en kompleks virkelighet på en kort og konsis, og ikke minst forklarende, måte. Dette har vært spesielt viktig for å kunne produsere en meningsfull tekst ut fra et omfattende datamateriale (Dowling Næss, 1998). For eksempel er diktet 'Å føle seg til bry' (i kapittel 4) blitt skapt med basis i Emilies subjektive erfaringer med kroppsøvingfaget, og det er tuftet på de narrative som ble aktivert i to

dybdeintervjuer. Emilies erfaringer med kroppsøvningsfaget vil kunne frembringe kognitive og emosjonelle reaksjoner hos den som leser diktet (Richardson, 2000). Siden 'diktet' er skapt ved aktivt å ta i bruk Emilies egne ord, beskrivelser, refleksjoner, gjentakelser og spørsmål, vil 'hennes' fortelling kunne fremstå som mer virkelighetsnær og mer tett opp til hennes mangfoldige erfaringer med kroppsøvningsfaget (kompleks virkelighet) enn det som er mulig ved bruk av 'realist tale' (Richardson, 2000). Dikt krever også en bevisst tolkning fra leserens side og minner oss om at tekster kan ha flere tolkninger, avhengig av hvem og fra hvilket ståsted de leses. Språket i dikt kan i tillegg etterligne mer intervjuprat, med pauser og rytme. Bruk av 'dikt' som re-presentasjonsform er fordelaktig fordi det blir tydelig at teksten ('diktet') er skapt av meg som forsker, noe som underbygger at forskeren unngåelig er en del av kunnskapsproduksjonen (Richardson, 2000).

Tilsvarende er 'diktet' 'Rom for alle' (i kapittel 4) skapt med utspring i *alle* foreldrenes og kroppsøvningslærernes konstruksjoner av inkludering. Første steg i prosessen med å skape dette 'diktet' besto i å identifisere data som handlet om inkludering, for så å samle og tolke alle foreldrenes og lærernes beskrivelser og refleksjoner om fenomenet. Neste steg gikk ut på å se etter fellestrekk, og å utforske ulike nyanser og ulikheter i prosjektdeltagernes beskrivelser av inkludering. For eksempel nevnte alle på ulike måter at det 'å bli sett og hørt' var et viktig kjennetegn ved et inkluderende læringsmiljø. Dette gjentas derfor i 'diktet' på de måtene som prosjektdeltagerne selv konstruerte. Etter hvert som jeg analyserte dataene, ble det tydelig at flere beskrivelser (for eksempel samhold, fellesskap, å være sammen) hadde noe 'felles', og disse beskrivelsene ble da 'koblet sammen' i et vers. I likhet med 'diktet' om Emilie brukte jeg også her aktivt deres ord og beskrivelser som utgangspunkt for å skape diktet 'Rom for alle'. Etter å ha tolket og bearbeidet alle narrative om inkludering, ble det i alt skapt 19 vers.

'Etnografisk fiksjon' (Clough, 2002) er brukt i flere av kapitlene (i kapittel 3, 4 og 5) for å re-presentere prosjektdeltagernes levde erfaringer. Fiksjon betyr her at re-presentasjonene til en viss grad er 'oppdiktet', men de er basert på dataene som er skapt i intervjuene. Ifølge Clough (2002) er denne typen re-presentasjonsform fordelaktig fordi

'the fictionalization of educational experience offers researchers the opportunity to import fragments of data from various real events in order to speak to the heart of social consciousness – thus providing the protection of anonymity to the research

participants without stripping away the rawness of real happenings.’ (Clough, 2002, s. 8)

Det betyr ifølge Clough (2002) at de narrative som presenteres,

‘(...) are stories which *could* be true, they derive from real events and feelings and conversations, but they *are* ultimately fictions: versions of truth which are woven form an amalgam of raw data (...).’ (Clough, 2002, s. 9)

I dette prosjektet er ‘etnografisk fiksjon’ som re-presentasjonsform blitt brukt både for å ivareta anonymitet og for å kunne formidle ‘virkelighetsnære’ fortellinger. Bruk av fiksjon vil for øvrig dra fordel av mange av de samme aspektene som bruk av ‘dikt’, men vil kanskje i enda større grad nettopp ‘ (...) evoke the emotion of felt experience (...)’ (Banks & Banks, 1998, sitert i Sparkes, 2002, s. 152). Arbeidet med å skape narrativer ved bruk av fiktive re-presentasjoner har mange fellestrekk med det å skape ‘dikt’, men har i større grad vært en kreativ prosess. Jeg har anvendt prosjektdeltagernes språk, deres beskrivelser, refleksjoner og emosjonelle uttrykk (verbale og kroppslige uttrykk) og har så kontekstualisert deres levde erfaringer med kroppsøvingfaget ved hjelp av mine egne erfaringer (som kroppsøvingslærer og spesialpedagog), litteratur jeg har lest, og mitt eget forskerblikk. For eksempel har jeg i kapittel 5 skapt en setting i form av et kurs for ungdommer, der en gruppesamtale med meg som gruppeleder bidrar til å reprodusere ungenes erfaringer og synspunkter på ‘normalitet’ og/eller ‘annerledeshet’. Det som kommer frem i gruppesamtalen, er skapt med basis i data fra dybdeintervjuer med alle ungdommene, og ved at jeg aktivt har tatt i bruk mine egne erfaringer med å være ansvarlig for kurs og gruppesamtaler for ungdom. Tilsvarende er for eksempel flere av prosjektdeltagernes levde erfaringer blitt representert gjennom å ‘vise’ glimt fra gymsalen (for eksempel fortellingen om Julie og David i kapittel 4 og Marion og Gunnar i kapittel 5). Her har jeg anvendt ungenes og kroppsøvingslærernes egne ord, beskrivelser og refleksjoner fra intervjuene, og så kontekstualisert dem spesielt med utgangspunkt i egne erfaringer fra kroppsøvingssammenhengene.

Det å ta i bruk ‘dikt’ og ‘etnografisk fiksjon’ som re-presentasjonsform i forskjellige sammenhenger har gitt meg delte erfaringer. Jeg har erfart å få umiddelbar respons og positive tilbakemeldinger når jeg har presentert mine ‘dikt’ og ‘etnografiske fiksjoner’, både i og utenfor det akademiske fagmiljøet (konferanser, seminarer og for kollegaer i ulike

miljøer). Samtidig har jeg erfart å få tilbakemeldinger som: 'Så bra, men at du tør!' Det siste kan skyldes at disse sjangrene fortsatt av flere ikke betraktes som vitenskapelige 'nok' eller som 'true research', noe som fører til at det kan være vanskelig å få publisert den kunnskapen som er produsert (Richardson, 2000). Dette er noe jeg selv har erfart i arbeidet med å få publisert en artikkel fra dette doktorgradsprosjektet (Berg Svendby & Dowling, 2012). Det å få publisert kunnskap basert på kvalitativ forskning er noe som også er problematisert innenfor kvalitativ forskning generelt, fordi denne typen forskning i varierende grad blir anerkjent som kunnskapsgrunnlag for politiske beslutninger ('policy makers') (Atkinson & Delamont, 2006; Richardson, 2000; Wright, 2006). Både 'dikt' og etnografisk fiksjon kan imidlertid være et viktig pedagogisk 'verktøy' som kan tas i bruk i utdanningen av kroppsovlingslærere (Dowling, 2012a, 2012b; Sparkes et al., 2003) og i andre settinger der søkelyset rettes mot barn og unges erfaringer med kroppsovlingsfaget.

I kapittel 6 har jeg tatt i bruk en re-presentasjonsform som betegnes som 'realist tale' (Sparkes, 2002). Denne typen re-presentasjon kjennetegnes som regel ved at forskeren selv i liten grad er 'synlig' i teksten, mens prosjektdeltagernes refleksjoner og beskrivelser av sine erfaringer er presentert ved bruk av deres egne ord (sitater) (Sparkes, 2002). Ved å ta i bruk 'realist tale' anerkjenner jeg at dette også er en form for re-presentasjon som kan bidra til økt kunnskap om et komplekst fenomen (Dowling, 2012a; Smith, 2010). Min forståelse av 'realist tale' bygger imidlertid på en erkjennelse av at også denne formen for re-presentasjon er en rekonstruksjon av prosjektdeltagernes levde erfaringer. Til tross for at 'realist tale' kan skape et inntrykk av at dette er 'rene data', og at prosjektdeltagernes ord og beskrivelser 'fanger' virkeligheten 'slik den er', har jeg som forsker uten tvil rekonstruert deres narrativer. Ved at jeg har valgt ut sitater og har redigert og strukturert sitatene, erkjenner jeg å ha hatt stor makt med tanke på hvilke 'sannheter' som er presentert om fenomenet. Jeg ble i den forbindelse selv overrasket over at jeg erfarte at det var mer utfordrende å formidle kunnskap ved bruk av 'realist tale' enn ved bruk av 'dikt' og fiksjon. Bakgrunnen for dette var at jeg flere ganger opplevde det som vanskelig å 'finne' sitater som var 'dekkende' for prosjektdeltagernes nyanserte og noen ganger motstridende tolkninger av fenomenet og mitt ønske om en helhetlig rekonstruksjon av deres erfaringer. Arbeidsprosessen for øvrig med å skape 'realist tales' er bygd over samme lest som 'dikt' og fiksjon, det vil si at de ble skapt gjennom en grundig analyse- og skriveprosess. Siden 'realist tale' er den re-presentasjonsformen som fortsatt dominerer kvalitativ forskning generelt, og forskning

innenfor kroppsøving spesielt (Dowling, 2012a; Smith, 2010; Sparkes, 2002), har jeg ansett det som viktig å kunne formidle kunnskap på en slik måte.

Vurdering av narrativ forskning – ‘the crisis of legitimation’

Parallelt med ‘the crisis of representation’ (Denzin & Lincoln, 2005) har det vært en vedvarende debatt om hvordan kvalitativ forskning skal vurderes (Ely, 1991; Polkinghorne, 2007; Plummer, 2001; Smith, 1995; Smith, 2009; Sparkes, 2002). Denne debatten betegnes av Denzin & Lincoln (2005) som ‘the crisis of legitimation’ og har i hovedsak dreid seg om å anerkjenne en annen sannhetsteori og andre antagelser som grunnlag for hva som skiller ‘god’ fra ‘dårlig’ forskning. I stedet for å bygge på de tradisjonelle postpositivistiske kriteriene (validitet, reliabilitet, generalisering) (Denzin & Lincoln, 2005), tar man i bruk en rekke forskjellige kriterier for vurdering av kvalitativ forskning som er mer i tråd med de antagelser som denne typen forskning er tuftet på. Betegnelsen ‘kriterier’ betraktes imidlertid ikke som en absolutt ‘standard’ eller som universelle kriterier, men som noe som endres og utvikles i takt med omstendighetene (Sparkes, 2002). Smith (2009) underbygger dette når han sier:

‘We have left/are leaving behind the idea of method as a universal, ahistorical criterion for judging research. Instead, it has become increasingly clear that our judgments always have been, and only can be, contingent on historical time and social/cultural/political place. (...) And when it comes to judging stories (...) there are no and can be no, ‘fixed’ criteria. Thus, our judgments about what is good versus bad research are always contestable because our criteria change as we change and we change as our criteria change.’ (Smith, 2009, s. 91)

Det å vurdere forskningens ‘kvalitet’ (‘god’ versus ‘dårlig’) og dens verdi og relevans forutsetter derfor en dialogisk prosess (Smith, 2009). Hvilke mulige kriterier kan så anvendes, for å vurdere hvorvidt dette forskningsprosjektet betraktes som ‘god’ og ‘verdifull’ forskning? De kriteriene jeg har valgt å presentere, har sitt utspring i prosjektets vitenskapelige tilnærming (narrativ og kritisk fortolkende paradigme) og relevant forskningslitteratur som belyser vurdering og legitimering av kvalitativ forskning.

Et sentralt anliggende for vurdering av narrativ forskning har, i likhet med annen type forskning, dreid seg om hvordan ‘sannhet’ skal forstås (Polkinghorne, 2007; Randall & Phoenix, 2009; Smith, 2010). Dette narrative forskningsprosjektet bygger på en erkjennelse

av at det finnes mange måter å forstå virkeligheten på ('multiple realities'), og det vil derfor også eksistere ulike oppfatninger av hva som er 'sant' vedrørende et fenomen ('multiple truths') (Sparkes, 1992a). I likhet med Smith (2010) erkjenner jeg at

'(...) the basis of truth, or trustworthiness, is something created, made, and performed with others partly through the narratives culture supplies.' (Smith, 2010, s. 97)

Med andre ord, betyr dette at

'truth is (...) what we make it to be based upon shared visions and common understandings that are socially constructed.' (Sparkes, 1992b, s. 35)

Følgelig vil prosjektdeltagernes ulike oppfatninger, min egen oppfatning som forsker/lærer og forskningsmiljøets forståelser av virkeligheten være avgjørende for hva som blir sett på som 'sant'. Dette er i samsvar med det Smith (1989) betegner som 'social agreement', noe han forklarer på denne måten:

'Inquiry is not a matter of offering interpretations of reality, but one of offering interpretations that become reality, to the extent that they are agreed upon. Accordingly, truth – or what we come to accept as true in terms of intentions, purposes, and meanings – is the result of socially conditioned agreement, arising from dialogue and reasoned discourse.' (Smith, 1989, s. 171)

Forskning vurderes også etter dens *sammenheng*, det vil si hvorvidt kunnskapsproduksjonen skaper et helhetlig og meningsfylt bilde av det fenomenet som studeres (Dowling, 2012a; Sparkes, 2002). Er det sammenheng mellom de problemstillingene som skal belyses, og den kunnskapen som produseres? Er mitt valg av metode, mine analyser, min bruk av teori og mitt valg av re-presentasjonsformer i tråd med de antagelser som narrativ og kritisk forskning bygger på? Knyttes kunnskapsproduksjonen om ungenes erfaringer med et inkluderende og/ekskluderende kroppsøvingsfag til annen forskning? Er den i samsvar med og/eller motstridende til den kunnskapen som allerede er produsert om fenomenet?

Videre vurderes narrativ forskning etter dens *nytteverdi* (Clough, 2002; Dowling, 2012a; Richardson, 2000; Smith, 2009). Bidrar denne studien til ny innsikt og økt kunnskap og forståelse for ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingsfag, og genererer den nye spørsmål? Kan de narrative som presenteres, være et incitament til kritisk refleksjon, engasjement og dialog om det å skape et inkluderende

kroppøvningsfag, i forskningsmiljøer, utdanningsinstitusjoner og ulike praksisfelt (for eksempel innenfor skole, PPT og helseinstanser)? For at narrativ forskning skal kunne erfares som nyttig og verdifull, må de narrative som presenteres, virke *'autentiske'* og *'troverdige'*, det vil si at de må oppfattes som *'virkelighetsnære'* (*'true to life'*) (Bochner & Ellis, 1996; Clough, 2002; Smith, 2009; Sparkes, 2002). At narrativer oppleves som *'autentiske'* er viktig for å skape respons hos leseren. Sparkes (2002) henviser i den forbindelse til Lincoln (1993), når han skriver at

'(...) authenticity emerges when a text not only is faithful to the storylines of the teller but also conveys the *feeling tone* of live as lived. This feeling tone is best conveyed when the text itself invites the reader into a vicarious experience (however brief) of the life or lives being described. If this invitation is taken up, then the reader might gain an experience of the lives *'in the round'*, with a range of mood, feelings, experience, situational variety, and language.' (Sparkes, 2002, s. 214)

Det vil derfor være relevant å stille spørsmål om de etnografiske fiksjonene av ungenes erfaringer med kroppøvningsfaget erfares som *'virkelighetsnære'*. Fra et kritisk-fortolkende ståsted er det viktig at narrativ forskning *'beveger'* leseren emosjonelt og kognitivt (Richardson, 2000), og at den kunnskapen som produseres, fremstår som så *'overbevisende'* at den kan utfordre de verdier og den praksisen som tas for gitt i den kulturen som studeres (Bochner & Ellis, 1996; Dowling, 2012; Polkinghorne, 2007; Wright, 2004). Ved å appellere til følelsene (Richardson, 2000) og gjennom å inspirere til kritisk refleksjon (Bochner & Ellis, 1996), har kritisk forskning som mål å bidra til at det skapes endringer i praksis (Sparkes, 1992). Influeres du (emosjonelt og kognitivt) av prosjektdeltagernes levde erfaringer slik de representeres? Bidrar min narrative forskning til at det som tas for gitt av verdier om fenomenet blir synliggjort, og medvirker dette til kritisk refleksjon og et ønske om å endre praksis? For å kunne skape en respons og bevege deg som leser vil det *estetiske* være av betydning (Richardson, 2000). Med bruk av Richardsons ord stiller jeg derfor følgende spørsmål:

'Does this piece succeed aesthetically? Does the use of creative analytical practices open up the text, invite interpretive response? Is the text artistically shaped, satisfying, complex, and not boring?' (Richardson, 2000, s. 937)

Sist, men ikke minst, blir forskning vurdert etter hvorvidt den er gjennomført i tråd med *etiske* retningslinjer. Er du overbevist om at jeg har vært bevisst på, reflektert over og fulgt opp ulike etiske aspekter i hele forskningsprosessen?

Jeg håper du gjennom dette kapitlet har fått innsikt i hvordan dette forskningsprosjektet er blitt til (Mason, 2002), og at du med det har fått kjennskap til mange av de refleksjonene og vurderingene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. I de neste kapitlene vil du få anledning til å stifte nærmere bekjentskap med ungenes, foreldrenes og lærernes livsverden, gjennom min re-presentasjon av deres levde erfaringer, der søkelyset rettes mot ungenes opplevelser med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfingsfag.

Kapittel 3

Kroppsøvfagets konstruksjon

- en bremsekloss for å skape inkluderende læringsmiljøer

Gym

Ballspill,

fotball, håndball og volleyball.

Ballspill har vi mye.

Basket, kanonball og hjørnefotball,

sinnssykt mye ballspill.

Stikkball, innebandy og rumpefotball.

Ballspill har vi altfor ofte.

Løping,

løpe rundt og rundt i salen.

Mye løping,

rundløype, 60 meter og hinderløype.

Løping, er det det meste går ut på,

1500 og 3000 meter.

Å løpe på tid.

å sykle i stedet,

løpsstafetter.

Å løpe det kan jeg ikke.

Ballspill,

fotball, håndball og volleyball.

Ballspill har vi mye.

Basket, kanonball og hjørnefotball,

sinnssykt mye ballspill.

Stikkball, innebandy og rumpefotball.

Ballspill har vi altfor ofte.

Styrketrening,
situps, pushups og armhevinger,
vektløfting og spenst,
stasjonsarbeid og sirkeltrening.
Å bli plassert
på styrketreningsrommet,
uten opplæring.
Teori, øktplaner og egentrening.

Ballspill,
fotball, håndball og volleyball.
Ballspill har vi mye.
Basket, kanonball og hjørnefotball,
sinnssykt mye ballspill.
Stikkball, innebandy og rumpefotball.
Ballspill har vi altfor ofte.

Leke,
kjedesisten, apparatsisten og haien kommer.
Å leke er gøy.
På barneskolen leker vi masse,
stafettleker og stiv heks.
I videregående er det slutt
på leken.
Å leke – det skal jo være gøy.

Ballspill,
fotball, håndball og volleyball.
Ballspill har vi mye.
Basket, kanonball og hjørnefotball,
sinnssykt mye ballspill.
Stikkball, innebandy og rumpefotball.
Ballspill har vi altfor ofte.

Svømming.

Svømming har vi
på barneskolen.

På ungdomsskolen
er det lite svømming.

Bryst, crawl og testing.

På videregående er det sjelden
svømming –

vi må nå målene.

Svømming er gøy,
men ikke for alle.

Ballspill,

fotball, håndball og volleyball.

Ballspill har vi mye.

Basket, kanonball og hjørnefotball,
sinnssykt mye ballspill.

Stikkball, innebandy og rumpefotball.

Ballspill har vi altfor ofte.

Turn,

stupe kråke og hoppe bukk,

stå på hendene og slå hjul,

salto på trampoline og baklengs rulle,

stå på hodet, balansere,

bygge pyramide.

Turntesten.

Turn – ikke så ofte.

Ballspill,
fotball, håndball og volleyball.
Ballspill har vi mye.
Basket, kanonball og hjørnefotball,
sinnssykt mye ballspill.
Stikkball, innebandy og rumpefotball.
Ballspill har vi altfor ofte.

Dans,
aerobic, folkedans og swing,
en sjelden gang eller aldri.
Å lage danser til musikk.
Vals – ikke discodans og freestyle.
Dans – det er sånn som vi må gjennom uansett.
Russedans, men ikke mye dans.

Ballspill,
fotball, håndball og volleyball.
Ballspill har vi mye.
Basket, kanonball og hjørnefotball,
sinnssykt mye ballspill.
Stikkball, innebandy og rumpefotball.
Ballspill har vi altfor ofte.

Friluftsliv og orientering,
det er sjelden.
Bli kjent-dag,
gå tur,
orientering en hel dag.
Friluftsliv,
hva er egentlig det?

Ballspill,
fotball, håndball og volleyball.
Ballspill har vi mye.
Basket, kanonball og hjørnefotball,
sinnssykt mye ballspill.
Stikkball, innebandy og rumpefotball.
Ballspill har vi altfor ofte.

Diktet ovenfor gjenspeiler det førsteinntrykket elevene i prosjektet gir av hva kroppsøvingfaget dreier seg om. Min analyse viser at det som oftest er aktivitetene som nevnes når det er snakk om fagets innhold. Når jeg graver mer, får jeg mer nyanserte og komplekse fortellinger om fagets innhold, noe jeg vil belyse videre i dette kapitlet. I Norge har vi, som nevnt i kapittel 1, lite forskningsbasert kunnskap om hvordan barn og unge med funksjonshemning erfarer møtet med faget i skolen. Internasjonal forskning har vist at kroppsøvingfagets konstruksjon er av avgjørende betydning for hvilke erfaringer barn og unge med funksjonshemning har fra egen deltagelse og læring i faget (Fitzgerald, 2005; Morley, Bailey, Tan & Cooke, 2005; Robertson, Childs & Mardsen, 2000; Smith & Green, 2004; Smith & Thomas, 2005, 2009). Disse studiene belyser at det er spesielt utfordrende å skape inkluderende opplæringstilbud for alle når fagets innhold og aktiviteter domineres av konkurranseidretter og lagspill (prestasjons- og idrettsdiskurs), der bestemte normer og krav, og forholdsvis snevre oppfatninger av hvordan bevegelser utføres, danner basis for den opplæringen som gis. I min studie har jeg hatt som mål å utforske hvorvidt elever med funksjonshemning har tilsvarende erfaringer i møtet med faget i Norge. I dette kapitlet vil jeg derfor rette søkelyset mot hvordan ungene opplever kroppsøvingfagets innhold, hva de mener og erfarer vedrørende læring i faget, og dets legitimeringsgrunnlag i skole- og samfunnskonteksten. Jeg vil i den forbindelse belyse hvordan disse erfaringene på ulike måter influerer på deres deltagelse og læring i faget. For å kontekstualisere ungenes syn henter jeg også inn meninger og erfaringer fra deres foresatte og noen av deres kroppsøvingslærere.

Hva er kroppsøvingfaget?

Mine analyser av prosjektdeltagernes fortellinger viser tydelig at deres erfaringer og oppfatninger om hva kroppsøvingfaget er, i stor grad påvirker ungenes muligheter og

erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingsfag. For å nyansere det bildet ungene gir av kroppsøvingsfaget innledningsvis, vil jeg videre presentere noen caser med utspring i ungenes narrativer. Deretter vil jeg ved bruk av en gruppesamtale og et seminar presentere noen glimt fra henholdsvis foreldrenes og kroppsøvingslærernes beretninger om kroppsøvingsfaget. De glimtene som først presenteres av ungenes erfaringer, har til hensikt å belyse hva de opplever blir vektlagt i faget på de ulike trinnene, og hvordan dette influerer på deres deltagelse og læring.

Kroppsøvingsfaget på barneskolen

Den første du får møte, er Astri. Hennes case er typisk for hva barna på mellomtrinnet opplever er innholdet i faget, og gjenspeiler også det ungdommene og de eldste i mitt prosjekt har meddelt om hva som vektlegges av aktiviteter i faget på barneskolen. Når det gjelder hvilken betydning innholdet har for deres opplevelser og deltagelse i faget, er fortellingen typisk for noen, men ikke for alle, noe jeg vil utdype etter å ha presentert noen glimt fra Astri sine erfaringer med faget.

‘Jeg liker aller best svømming’

Astri hiver etter pusten idet hun er ferdig med to av fire runder. Elevene i klasse 5A og 5B har fått beskjed av lærerne om å løpe opp trappene og rundt tribunene fire ganger. ‘Jeg må stoppe litt’ sier Astri halvhøyt til seg selv, mens hun kjenner på at det føles som om hun mister pusten.

‘Kom igjen, Astri! Vi har to runder til’ roper Stina idet hun og flere andre løper forbi henne. Astri setter seg ned et øyeblikk, og ser på lærerne som setter frem utstyr nede i gymsalen. Elevene har fått beskjed om ikke å være i veien når lærerne henter frem utstyret de skal bruke etter oppvarmingen. Det er derfor de løper her oppe.

‘Jeg lurer på hva vi skal gjøre i dag?’ spør Astri, henvendt til Mira, som er på vei mot henne.

‘Jeg tror vi skal ha stasjoner i dag også’, svarer Mira, mens de løper videre sammen.

‘Nå må dere komme ned!’ roper Elisabeth, en av gymlærerne. Det er hun som har hovedansvaret for gymmen. ‘I dag skal vi ha stasjoner igjen, sånn som sist’, meddeler hun.

‘Jippi!’ roper Jonathan,

‘Å nei, ikke nå igjen’, utbryter Isak.

Elisabeth enser ikke tilropene, men fortsetter i stedet ufortrødent med instruksene: ‘Fotball, basket, landhockey og kanonball. Alle skal innom alle stasjonene i løpet av timen! Når jeg blåser i fløyta, skal dere bytte stasjon med en gang! Dere som får gule vester starter med fotball, røde starter med kanonball, grønne skal spille basket, og til slutt, dere som får blå vester, begynner med landhockey’, fortsetter Elisabeth. ‘Kom igjen, da er det bare å komme seg på plass! Vi har ingen tid å miste!’ Hun nærmest skysser dem av gårde for at de skal komme fortest mulig i gang.

På vei hjem fra skolen går Astris tanker tilbake til gymmen. Bortsett fra løpingen i starten var det gøy med gym i dag. Hun er glad i gymmen, selv om det av og til blir for slitsomt. Men det merker hun som oftest ikke før lenge etterpå. De gjør mye morsomt. Læreren fikk et hefte fra fysioterapeuten hennes, med masse leker i. De leker haien kommer, stiv heks og masse andre leker. Det hender de gjør det til oppvarming også, det er mye morsommere enn løpingen på tribunen. Det hender at de også har hinderløyper der de skal stupe kråke, balansere på benker, hoppe i rockeringer, gå baklengs på tau og masse annet rart. Det er også gøy. Men det jeg liker aller best er svømmingen, som vi har en time hver uke. Astri smiler bare ved tanken. Da dykker vi, vi hopper fra stupebrettet og øver på crawl. De har fått ny svømmelærer, som lærer dem hvordan de skal svømme crawl, på riktig måte.

‘Astri! Skal du sitte på?’ Astri snur seg og ser at moren hennes har svingt inn i busslommen like bak henne.

‘Jeg kommer’! roper Astri tilbake, idet hun småløper mot bilen. Beina kjennes tunge etter all løpingen, så det blir godt å få skyss, tenker hun før hun setter seg inn i bilen.

Hva forteller Astris historie om kroppsøvfaget på barneskolen, og hvilke innblikk får vi av hennes opplevelser med faget? Innholdet i faget ser ut til å bestå av mye lek, tradisjonelle ballspillaktiviteter, løping, ulike hinderløyper og svømming. Det Astri forteller om erfaringer med innholdet i faget, er i samsvar med det også de andre prosjektdeltagernes forteller om kroppsøvfaget i barneskolen. Astri uttrykker at hun er glad i kroppsøvfaget, og at de gjør mye morsomt i timene. Dette er hovedinntrykket hun gir gjennom det hun meddeler av opplevelser med faget, selv om hun også gir uttrykk for at det av og til blir for slitsomt. Med

unntak av Emilie deler alle de andre prosjektdeltagerne opplevelsen av å ha hatt positive erfaringer med faget i barneskolen. Emilie forteller om sine tidligere opplevelser med kroppsøving på barneskolen:

‘Det var mye ballspill, kanonball for det meste og langball. Av og til var det hinderløyper (...) Det kunne jeg være med på (...). Jeg satt mye på benken. (...) jeg glemte gymtøy hver gang, fordi jeg ikke ville være med i gymmen. For det var vondt. De (les: lærerne) tvang meg til å gjøre øvelsene, når jeg var med i gymmen (...). Gymmen var ikke noen bra opplevelse i hvert fall. Jeg gruet meg.’

Marion og Henrik har i likhet med Astri også fortalt at de opplever kroppsøving som et fag de liker, til tross for at de har svært ulik grad av deltagelse i faget. Marion sitter i elektrisk rullestol og har ulike erfaringer med deltagelse i faget fra to forskjellige skoler i løpet av den perioden jeg hadde kontakt med henne. Første gang jeg snakket med henne, hadde hun kroppsøving, men var i varierende grad med på aktiviteter sammen med klassekameratene.

Marion fortalte om sin deltagelse i faget:

‘... av og til er det noen aktiviteter jeg ikke kan være med på, for eksempel sånne løpsstafetter og sånn ..., så da pleier jeg heller å sitte og sprette en ball ..., eller så pleier jeg og en venninne å gjøre noen sånne egne stafetter (...). Av og til spretter jeg ball alene.’

På spørsmål om hva hun tenker er grunnen til at hun ikke deltar i ulike aktiviteter, svarer hun:

‘Jeg tenker at det er på grunn av at jeg sitter i rullestol ..., så da ... det er bare sånn ... jeg kan liksom ikke gjøre noe med det ..., men ... det er bare å prøve å finne på noe annet gøy.’

Marion begrunner sin manglende deltagelse med at hun sitter i den elektriske rullestolen sin, til tross for at hun i kroppsøving ikke bruker rullestolen, men i stedet beveger seg nede på gulvet. Jeg tolker det som et uttrykk for hennes funksjon, og at hun ikke kan gå eller løpe uten forflytningshjelpemidler. I noen få sammenhenger forteller hun at hun også har brukt skinner, hvis det er aktiviteter der hun kan stå. Jeg får imidlertid inntrykk av at det er noe hun sjelden gjør. I forbindelse med andre intervjuer som ble gjennomført etter at hun hadde startet på ny skole, hadde hun ikke kroppsøving. Hun hadde kroppsøving i tre uker før det ble besluttet at hun skulle ha svømming med fysioterapeut i stedet for kroppsøving.

Henrik opplever stor forskjell på sine muligheter for deltagelse i kroppsøving i perioder med og uten brudd, og når han som følge av brudd må bruke manuell rullestol. Ved første gangs intervju brukte han manuell stol, og fortalte dette om sine erfaringer med kroppsøvingfaget:

‘Jeg klarer jo ikke å løpe, det er det, det mest går ut på. De spiller sånn fotball, og håndball og sånn ..., men når jeg ikke har brudd, så er jeg med på alt. Noen uker nå så har jeg jo ikke fått vært med på gymtimen i det hele tatt. Fordi jeg sitter i rullestolen. Jeg sitter og ser på. Det er noen andre som har glemt gymtøy, som må sitte og se på også, så da sitter jeg og snakker med dem. Det er mange ganger jeg ikke har vært med, fordi jeg sitter i rullestol.’

Ved andre intervju, fem måneder senere, bruker ikke Henrik rullestolen i kroppsøving mer, men han har fortsatt litt problemer med å løpe.

‘Jeg er nesten med på alt. Bortsett fra Tarzan-sisten da, da skal man drive og slenge seg i tau og sånn. Det kan jeg ikke. Da kan jeg jo skade meg og sånn. Ja, og så må jeg løpe så mye (...). Men jeg er nesten med på alt. Det er bra (...) jeg får lov å være med, og det er gøy. Det er gøy med gym.’

Disse få glimtene viser at rullestolen karakteriseres som en barriere for ungenes deltagelse, fordi aktivitetene som det legges vekt på i faget, ikke gjør det mulig å delta når de sitter i rullestol. Dette kan tolkes som om Marion og Henrik ekskluderes fra faget, fordi de ikke passer inn i det som praktiseres i faget. Denne ekskluderingen blir spesielt synlig for Henrik, som opplever å få innpass i faget når han ikke har behov for rullestolen, mens han utestenges i perioder der han må bruke den manuelle rullestolen sin.

Barna og de unges erfaringer fra barnetrinnet synes altså å være like når det gjelder hva det blir lagt vekt på av aktiviteter i faget. Mulighetene for egen deltagelse i faget varierer imidlertid, noe Marions, Henriks og Emilies erfaringer vitner om.

Kroppsøvingfaget på ungdomsskolen

Hva vektlegges av innhold i faget på ungdomstrinnet, og hvilken betydning har det for ungdommenes deltagelse og læring i faget? For å få belyst dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i Thomas sine erfaringer med kroppsøvingfaget. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i hans narrativ, fordi jeg anser hans ‘case’ for å være både typisk, og unikt, og derfor kan bidra til å belyse kompleksiteten i prosjektdeltagernes erfaringer på

ungdomstrinnet. Med det inkluderer jeg også de eldste prosjektdeltagerne, som også har fortalt om sine erfaringer med kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen. Fortellingen til Thomas er typisk, fordi hans erfaringer med faget i hovedsak gjenspeiler hvilke aktiviteter det legges vekt på på ungdomstrinnet. Men jeg anser historien som atypisk i forhold til hans gjennomgående positive erfaringer med faget, og hans egen tilnærming til faget. Mange får nemlig mer negative erfaringer med faget jo eldre de blir.

‘Jeg synes det er artig med ballspill, da’

‘Inn til ribbeveggen alle sammen!’ kommanderer Martin, mens han følger de sist ankomne med blikket. Noen av niendeklassingene, de som kom tidlig inn i gymsalen, har plantet seg godt til rette i tjukkasen og registrerer knapt at Martin forsøker å samle flokken. ‘Kom igjen! På plass!’ brøler Martin på nytt. Omsider våkner også de som halvt sitter og halvt ligger på tjukkasen, og kreker seg av gårde til ribbeveggen. Det er ikke lett å lure seg unna, til tross for at de er fire klasser som har gym samtidig. Martin er som en hauk over dem. Han er streng, men snill. De liker den nye læreren. Mange av elevene står imidlertid allerede parat ved ribbeveggen. Thomas også.

Endelig gym, tenker Thomas. Det er et av ukas høydepunkter. Det er litt mer seriøst nå på ungdomsskolen, men det er fortsatt et av de artigste fagene. Det er gymmen som er på suveren topp, tror han da ..., enda. Han er ikke så fryktelig glad i bare å sitte på rumpa og skrive ... Thomas sine tanker blir avbrutt av Martin, som fortsetter med sine kommandoer.

‘Inndeling til tre! Si tallet høyt etter hvert som jeg peker på dere’, roper Martin. Martin gjentar også tallet høyt etter hvert som han beveger seg raskt bortover linjen av elever, som mer eller mindre er flinke til å følge med på tellingen. ‘Enerne skal ha teori om øktplaner først, sammen med Roar. Toerne blir her og har rumpefotball, sammen med meg. Dere som ble treere, skal starte med sirkeltrening hos Bernt i gymsalen ved siden av. Vi ruller etter 20 minutter!’ roper Martin. ‘Kom igjen! Det er bare å sette i gang!’

Thomas smiler. Han har allerede funnet frem den myke ballen de bruker. Krabbefotball er det han liker best i gymmen. Synd de ikke har det så ofte. I krabbefotball greier han like mye som de andre, om ikke mer enn de andre. Han skyver seg rundt på knærne og klarer å komme seg like fort rundt som de andre. ‘Yes!’

Det ble mål!' hylér Thomas. Han snur seg for å 'shake hands' med lagkameraten Rikard, før de skynder seg tilbake i forsvar.

I dag var det jo kjempebra, tenker Thomas idet han er kommet inn i dusjen i sin egen garderobe. Nesten like gøy som stikkball, og innebandy! Når de har fotball, er han dommer. Da blir det ikke fullt så mye aktivitet på ham, selv om han ruller rundt på banen. Han liker å bli svett. Det må være ordentlig trening liksom. Volleyballen og basketballen blir det verre med. Da får han finne på noe annet. Det hender at de har flere aktiviteter på én gang, så da får han vel være på den andre gruppen, som ikke spiller volleyball ... Det må han huske å snakke med Martin om. Det bruker å gå greit. Ellers er han litt spent på neste gymtime. Da skal de ha turntest.

'Kommer du?' roper Rikard. Det er kameraten som venter utenfor.

'Ja, jeg kommer straks', svarer Thomas. De har avtalt å slå følge inn til sentrum før de drar hjem hver til sitt.

Denne casen, som består av min fremstilling av Thomas sine erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget, indikerer at fagets innhold i stor grad består av ulike ballspill. I den forbindelse synliggjør hans historie at hans egen deltagelse er aktivitetsavhengig. Det er noen ballspill (volleyball og basket) som gjør det vanskelig for ham å delta, mens andre ballspillaktiviteter (krabbefotball, stikkball og innebandy) er lettere å tilpasse på en slik måte at han kan delta. I tillegg til ballspillene erfarer Thomas at kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet blant annet består av styrketrening, og at teori introduseres som en del av faget. Testing av ferdigheter i ulike aktiviteter er også blitt en del av faget.

Jeg nevnte i innledningen til historien til Thomas at den på ulike måter virker atypisk for ungdommenes opplevelser med kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for mitt inntrykk er Thomas sin genuine interesse for å være aktiv og delta i faget, hans oppfatning om at kroppsøving fortsatt er et av favorittfagene hans, og hans beskrivelse av kroppsøvingsfaget som et av ukas høydepunkter. Det som også kjennetegner Thomas sine erfaringer og opplevelser med faget, er hans iver etter å finne løsninger for de bevegelsesoppgavene (aktivitetene) han står overfor, enten alene eller i samarbeid med læreren. Dette ser ut til å styrke hans muligheter til å være aktiv i kroppsøvingstidene. Historien til Thomas anser jeg derfor som spesielt interessant og relevant for å belyse hva som kan bidra til at deltagelse i faget kan være mulig. Hva er det som gjør at Thomas har så positive erfaringer med faget? Det vil jeg utdype i neste kapittel.

Kroppsøvningsfaget i den videregående skolen

For å belyse kroppsøvningsfagets innhold i videregående skole og dets betydning for de unges deltagelse og læring på dette nivået i opplæringsløpet, har jeg valgt ut to caser. Du vil her få møte Daniel og Anne. Deres fortellinger synliggjør blant annet hvilke aktiviteter det legges vekt på i videregående skole. Det jeg også finner interessant, er at Anne som følge av negative opplevelser med faget på ungdomsskolen selv sørger for å få fritak fra faget på videregående, mens Daniel fortsatt 'står i' opplevelsen av å bli utestengt fra felles aktiviteter sammen med klassekameratene. Du får nå først et glimt fra Daniels erfaringer, og deretter et innblikk i Annes historie.

'Det er sinnssykt mye løping'

Emma setter seg godt tilbakelent i sofaen og drar pleddet over seg. Med kaffekoppen i den ene hånden og avisen i den andre, ser hun frem til en liten stund for seg selv etter en lang dag på skolen. Lærerjobben er krevende, men hun liker det. Hun rekker knapt å bla opp avisen før det smeller i ytterdøra. 'Er det deg Daniel?' roper Emma. Det er ingen som svarer. Hun hører bare lyden av noen som kommer trampende opp trappen.

Daniel kaster fra seg gymbagen inne på badet, kaster et blikk inn i stua før han haster videre inn på soverommet sitt, og slenger døra kraftig igjen. Av ansiktsuttrykket hans skjønner Emma at det er best å la sønnen være i fred. Det forundrer meg ikke om det er gymmen nå igjen, tenker Emma. De har kranglet om gymmen i flere uker nå.

Dritt! Drit! Drit! Daniel slenger puta i veggen ... Hele kroppen rister. Han er drittlei av nok en gang å tilbringe gymtimen med å trække på den fordømte spinningssykkelen oppe på styrketreningsrommet. I hele høst har det bare vært løping. Løping, løping, løping. Sinnssykt mye løping! Å løpe langt, det kan jeg bare ikke, tenker Daniel. Han tenker på alle de timene der han enten ikke har vært med, eller der alternativet har vært å sitte på den evinnelige spinningssykkelen. Jeg skjønner ikke hvorfor læreren aldri har forslag til noe annet jeg kan gjøre? Etter at Daniel begynte på videregående, er gymmen noe han helst vil slippe. Han tenker tilbake på dagens gymtime og ser for seg klassekameratene, som løper runde etter runde nede på fotballbanen. Det tar liksom aldri slutt. De løper 3000 meter. Testløp.

Læreren har sagt at de skal ha styrketrening neste gang, og så etter hvert dans, basket, volleyball, landhockey og badminton. Men jeg vet ikke om jeg orker å bli med. Jeg

ser bare mørkt på det med gymmen nå. Før var det artig med gym. På ungdomsskolen satt jeg ikke på trimsykkelen, da gjorde vi andre ting. Da kunne jeg være med på mye liksom. Ikke bare sånn tull og styr, og liksom standardkrav ... sånn som det er blitt nå. Daniel sukker tungt. Tankene blir avbrutt av at telefonen ringer. Han leter febrilsk i sekken for å finne telefonen før den slutter å ringe. 'Hei', nærmest roper Daniel inn i telefonen.

'Jeg lurte på om du ville være med og sykle?' spør Jonas, kameraten hans.

'Ja, så klart. Jeg kommer om et kvarter, må bare hive innpå en brødskive først', svarer han. De negative tankene om gymmen fordufter på et blunk og erstattes av en forventning om å trikse på BMX-sykkelen. Det er noe av det morsomste han vet!

'Jeg har fritak, men fortsatt teoretisk gym'

'Jippi! Jeg fikk fritak. Endelig!' Anne tør omsider slippe ut noen gledeshyl idet hun ser venninnen komme mot seg i gangen.

'Hva har skjedd?' spør Nora forundret.

'Jeg har vært inne hos rådgiveren, og hun fortalte at jeg har fått innvilget fritak fra gymmen. Husker du jeg fortalte om det for en stund siden?' Nora nikker. 'Det gikk lett som bare det. Jeg fortalte bare legen at jeg ville ha fritak. Han vet jo at jeg er aktiv på fritiden og sånn ... Han er heldigvis veldig grei og forståelsesfull. Legen sendte bare en anbefaling om fritak til skolen vår, og så var det ordnet. Du aner ikke hvor glad og lettet jeg er. Men jeg skal fortsatt ha teorien da, teoriprøver og egne oppgaver og sånt, og det er jo greit, for da har jeg likevel muligheten for å få karakter i faget', fortsetter Anne.

'Så bra Anne! Vi får snakkes mer om det senere. Nå må vi skynde oss. Mattetimen starter hvert øyeblikk, og du vet jo at Bjørn ikke liker at vi kommer for sent', sier Nora, som allerede har begynt å småløpe bortover gangen.

Vel hjemme igjen etter en lang skoledag, og en kjapp gåtur for å lufte bikkja, sitter Anne krumbøyd over mattebøkene. Programfaget hun har valgt, er litt vanskelig, men hun er glad hun valgte flere av realfagene på videregående. Hun trives med det. Dessuten gir det henne flere muligheter med tanke på yrkesvalg senere. Hun kjenner

at hun ikke har så mye energi igjen, og tankene går tilbake til gymmen. Jeg er glad jeg nå kan bruke energien på noe annet enn gymmen. Ja, bruke energien på lekser, og det hun har lyst til å gjøre.

Jeg er bare så lei gymmen. Anne kjenner at hun blir irritert bare ved å tenke på gymlæreren hun hadde i niende og halve tiende. Erfaringen med å krangle seg til forståelse sitter fortsatt i kroppen. Kanskje det er derfor jeg ikke liker gym? Hun liksom stiller spørsmålet ut i lufta. Han var jogger. Det å jogge rundt det vannet var liksom det han likte best. I hvert fall var han veldig sprek. Ja, og da måtte vi også selvsagt gjøre det. Løpe runden. Det tror jeg nok var vanskelig for flere faktisk, ikke bare for dem som hadde en kronisk sykdom ..., men kanskje bare fordi de rett og slett ikke var så flinke i sport. For han syns nok helst at alle skulle være sportsidioter, som bare var glad i gym! Jeg var alltid en av dem som nesten kom sist når vi løp runden. Heldigvis var det noen venner som ville løpe sammen med meg.

Jeg prøvde å fortelle det til gymlæreren. Det at jeg hadde et syndrom, og at det var litt vanskelig for meg. Ja, særlig, svarte han bare. Det er sant liksom, gjentok jeg ..., men han ville ikke forstå. Er det rart jeg ikke vil ha gym? Jeg kunne ikke være med på håndball og diverse kampsporter heller. Det tåler jeg ikke. Men jeg kan jo gjøre andre ting. Anne tenker tilbake på barneskolen. Da var hun med på det meste. I hvert fall er det det hun kan huske. På ungdomsskolen ble det verre. Mer seriøst liksom. Alle skulle være superflinke i alle idrettene ..., i alt liksom.

Gymlærerne gjør vel det de selv liker best. Det er jo noen gymlærere som er veldig interessert i fotball, og da holder de på med det hele tiden. Sånn som han joggeren også da, masse jogging. Vanlig gym er jo liksom turn, stupe kråke, stafetter og ballsport, da. Håndball, fotball og sånt. Ja, og så er det pensum, og det som står i læreboka. Det vi må gjennom, liksom. Det blir veldig deilig å slippe gymmen. Hun smiler bare ved tanken.

‘Anne? Sitter du oppe enda?’ spør Anita. Moren hennes står i døråpningen til rommet hennes og lurert på hvor lenge hun har tenkt å jobbe. ‘Husk at det blir en lang dag i morgen også.’ Anne nikker.

‘Jeg skal slutte nå’, svarer Anne og pakker sammen mattebøkene sine. Jeg får fortsette i morgen, ... leksene skal ikke være ferdig før på fredag. Men hun vet hun må porsjonere kreftene sine litt, så det er lurt å begynne tidlig.

Hva forteller så historiene til Daniel og Anne om kroppsøvingsfagets innhold i videregående skole? I likhet med ungdomstrinnet fremheves ballspill og løping som hovedaktiviteter i faget, men i tillegg nevnes dans og turn. Teori synes å ha fått en mer fremtredende plass både i form av egne teoriprøver, lærebok og egne arbeidsoppgaver. Dette synes å være spesielt fremtredende i Annes historie, fordi hun har fritak fra den praktiske delen av faget. Hennes fortelling sier også noe om legens rolle for å få innvilget fritak, siden legeerklæring kreves for å få fritak i kroppsøving. Dette er i seg selv interessant, fordi det reiser spørsmålet om hvorvidt legene har kunnskap og kompetanse til å vurdere om deltagelse i kroppsøving er mulig og hensiktsmessig for den enkelte eleven. Ellers er testing og måling av elevenes prestasjoner også blitt en del av faget på videregående. Det at elevene helst skal være flinke og glade i sport, er noe Anne har inntrykk av, og noe som hun mener er vanskelig for flere, ikke bare for henne som har en kronisk sykdom.

Fortellingene gjenspeiler en aktivitetsavhengig deltagelse både for Daniel og Anne. Daniels fortelling bærer bud om en segregerende praksis, der Daniel opplever å bli stigmatisert gjennom å bli plassert på spinningssykkelen over en lengre periode. Annes fortelling illustrerer hvor viktig det er at læreren forstår og har tillit til hennes erfaringer og opplevelser. Hennes erfaringer med manglende forståelse fra lærerens side på ungdomsskolen gjør at hun selv aktivt velger bort faget på videregående. I tillegg til aktivitetene fremhever alle prosjektdeltagerne lærerens rolle som avgjørende for sin deltagelse i faget, noe jeg vil utdype nærmere i neste kapittel.

Hva er mitt budskap med ‘diktet’ og casene? Mine tolkninger av ungenes fortellinger om innholdet i faget vitner om et tradisjonsbundet fag med hovedvekt på idrett. Når jeg stiller spørsmål om innholdet i faget, bærer fortellingene også bud om en oppramsing av aktiviteter, noe som illustreres spesielt i diktet om kroppsøvingsfaget. Det kan synes som om ungenes erfaringer med innholdet i liten grad samsvarer med læreplanen i faget, for den legger vekt på mange andre aspekter enn det å være igjennom flest mulig aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Et gjennomgående trekk i ungenes fortellinger er at det vies mye plass til ballspill og løpsaktiviteter opp gjennom alle trinnene i opplæringsløpet, og at dans og friluftsliv

vektlegges i liten grad. Lekaktiviteter og svømming er aktiviteter som det legges vekt på på barnetrinnet, men i mindre grad på høyere trinn. Ellers introduseres teori som en del av faget på ungdomstrinnet, som ledd i at elevene skal lage øktplaner og selv lede aktiviteter i faget. I videregående skole får teori økt oppmerksomhet gjennom bruk av lærebøker, arbeidsoppgaver og teoriprøver. Testing blir en del av faget på ungdomsskolen og ser ut til å få økt oppmerksomhet i faget på videregående. Annen nasjonal forskning om kroppsøvfingsfaget har vist tilsvarende funn om faget (Berggraf Jacobsen et al., 2001).

Ungenes narrativer bringer frem et hovedbudskap om en aktivitetsavhengig deltagelse og at fagets innhold i stor grad er fastsatt. Selv om flere er kritiske til dagens kroppsøvfingsfag, er det tydelig at de ikke erfarer at det er mulig å endre fagets innhold. Flere av ungene opplever derfor ofte at de stenges ute fra fellesopplæringen i faget, fordi de ikke passer inn i fagets konstruksjon. Dette vil jeg utdype videre både i kapittel 4 og kapittel 5. Ungenes beretninger tyder også på at de opplever økt grad av utfordringer med tanke på deltagelse i faget jo høyere opp i skoleløpet de kommer. I den forbindelse sier flere at de når et slags 'metningspunkt' i 'kampen' for å kunne delta i faget, og at dette får konsekvenser for hvorvidt de fortsatt ønsker å delta i faget eller ikke.

Foreldres syn på kroppsøvfingsfaget

Jeg har til nå tatt for meg barna og de unges erfaringer med innholdet i kroppsøvfingsfaget. For å kontekstualisere deres erfaringer, skal jeg nå belyse foreldrenes perspektiver på faget. Jeg har i den forbindelse valgt å rekonstruere noen av deres fortellinger i form av en gruppesamtale, der jeg selv er den som leder samtalen. Gruppesamtalen finner sted som ledd i at kompetansesentret arrangerer kurs for barn og unge med sjeldne diagnoser, og deres foreldre. Utvalget av foreldre er gjort på en slik måte at de samlet sett både gjenspeiler en variasjon i erfaringer og synspunkter vedrørende kroppsøvfingsfaget, samtidig som de på mange måter er typiske for det foreldregruppen har av oppfatninger av og erfaringer med kroppsøvfingsfaget.

Gruppesamtale om kroppsøvfingsfaget

'Hei alle sammen. Jeg heter Ellen Berg Svendby og er spesialpedagog/idrettspedagog her på kompetansesentret.'

'Og jeg heter Jostein Olsen og er spesialpedagog i kroppsøving og idrettspedagog, sånn som Ellen.'

‘Hvis dere har sett på programmet, vet dere at vi skal ha gruppesamtaler om kroppsøvfingsfaget i formiddag, og så håper jeg at dere alle blir med på aktiviteter i gymsalen i morgen ettermiddag. Aktivitetene i gymsalen blir lagt opp på en slik måte at alle kan være med ... både dere som er foreldre, og barna og ungdommene deres. Av erfaring fra tidligere kurs vet vi imidlertid at kanskje spesielt foreldre kan kvie seg for å bli med i gymsalen. Hvis det er tilfelle for noen av dere, ber vi om at dere tar kontakt med meg eller med Jostein, så kan vi si litt mer om hva det går ut på. Det bruker å være veldig populært for barna og ungdommene at dere som foreldre blir med, så vi håper at flest mulig vil delta i morgen’, fortsetter jeg.

‘Nå til dagens gruppesamtaler. Siden dere er så mange, har vi delt dere inn i to grupper. Mia og Reidar, Anette og Oscar, Rita og Vegard, Karen og Andreas og Tone blir sammen med meg i dette rommet. Hanne, Emma, Hilde og Steinar, Ingrid og Espen, og Anita, dere blir med Jostein og finner et annet rom. Vi møtes her igjen om 45 minutter’, sier jeg. Det tar litt tid før den andre gruppen er ute av rommet, så jeg sjekker programmet og ser at de har hatt gruppesamtale også dagen før. Det betyr at reglene for gruppesamtaler er introdusert, og de har sikkert hatt presentasjonsrunde for hverandre. Da kan jeg gå rett på dagens tema.

‘Det vi skal snakke om nå, er hovedsakelig innholdet i kroppsøvfingsfaget. Det vil si hva dere tenker om hva kroppsøvfingsfaget er, og hva det betyr for ungenes deltagelse i faget.’

‘Det er jo veldig variert’, sier Mia. ‘Forskjellige ballspill, og forskjellige hinderløyper, og leker. Det er kanonball og fotball. Det er stiv heks og sånn stasjonsgreier. Det er jo veldig variert. Men ballspill er jo veldig sånn ..., det blir mye brukt. Det er mitt inntrykk da, i hvert fall etter det datteren vår, Astri, forteller om gymmen i 5. klasse.’

‘Ja, det er mest ballsport’, utbryter Andreas, som er faren til Henrik, som også går på mellomtrinnet.

‘Ja, det er liksom ballspill i år’, gjentar Karen og rister oppgitt på hodet. ‘Det har de ettertrykkelig sagt. Vi hadde ansvarsgruppemøte for en stund siden, og da snakket vi om gymmen ...’, fortsetter Karen, før Andreas avbryter henne igjen.

‘Ja, de henviser til læreplaner og alt mulig mellom himmel og jord. Når vi har kommet med forslag så har det bare vært sånn ... rullegardin ned.’

‘De har mest fokus på lagidrett’, sier Andreas. ‘Ja, bortsett fra svømmingen, da. Der har han fått være med til tross for at han har oppnådd målene allerede. Det er jo bra! Ellers er jeg litt bekymret for ungdomsskolen. Jeg har fått beskjed om at når han kommer opp i klassetrinnene, blir det vanskeligere å få karakter. Da blir det heller sånn at han blir fritatt for gym i stedet for faktisk å få prøve seg på sine premisser. Det synes jeg er veldig uheldig. Han trenger jo å være med på gym. Men når det er sagt, så tror jeg det går litt bedre i gymmen etter at lærerne ble sendt på kurs på kompetansesenteret.’

‘Så noen av lærerne har vært på kurs her?’ spør jeg.

‘Ja. Han er i hvert fall litt mer med. Tror vi da. Han sier i hvert fall det. Men han sier også at han ikke er med på alt. At det blir på en måte mye dødtid’, svarer Karen. ‘Jeg har vært litt imot de ballspillene. At de liksom skal spille kamp hver gang. Jeg er opptatt av at Henrik i hvert fall skal være med i gymmen, da. Ikke bare være den som må sitte på sidelinja og se på hver gang’, fortsetter Karen.

‘Jeg er også litt bekymret for ungdomsskolen må jeg si’, sier Mia. ‘Jeg vet jo at gymlærerne der er veldig glad i coopertesten. Og jeg tenker, skrekk og gru ...’

‘Tenker dere at det er noe de må gjøre i kroppsøving?’ spør jeg.

‘Nei, men gymlæreren mener at de skal gjøre det. Og jeg tenker vel at vi får banke i bordet og si at det ikke er aktuelt. Og så tenker jeg ... kan vi gjøre det? Jeg tenker at gymmen er et nedprioritert fag. Man vet egentlig ikke som foreldre ... hva kan jeg kreve? Jeg kan godt gå inn i matte og si ... Det her er ikke godt nok! Dere må gjøre noe! Men i gym har jeg ikke nok kompetanse på det. Har for lite peiling rett og slett. Det synes jeg er vanskelig’, sier Mia.

‘Nå har jeg dessverre ikke lest noen sånne læreplaner i kroppsøving, men de virker litt rigide på hva de skal gjennom, liksom’, sier Tone. ‘De skal ha gjort det og det ... enten man kan eller ikke kan. Nå vil de også ha en uttalelse i forbindelse med Julie sin diagnose – der hun går nå, på videregående. Nå vil de ha en bekreftelse til’.

‘Legeerklæring tenker du på?’ Jeg avbryter Tone for å få oppklart hva hun mener.

‘Ja, og at hun har den diagnosen hun har, for tydeligvis å sette en riktig karakter. Antageligvis vil de også ha det for at hvis Julie sier at det greier jeg ikke å gjøre, så

har de en bekreftelse på at det er enkelte ting hun ikke klarer å få til. Sånn som løping for eksempel. Ellers har vi vel fått informasjon om hvor vi kan gå og finne hva som er målsettinger i faget. Jeg burde sikkert lest ... Det har i hvert fall ikke vært tema på foreldremøter’, fortsetter Tone.

‘Hvis det har vært tema på foreldremøter, så har det vært det praktiske rundt faget’, kommenterer Mia. ‘Det er liksom garderoben ... skal vi dusje eller ... de må ha innesko og sånt. Det er ikke snakk om innhold ... det innholdsmessige. Det er jo sånn som jeg har nevnt, at kroppsøving er nedprioritert. Det er ikke fokus på det. I andre fag er det jo en briefing på hva de skal igjennom i de ulike fagene. I kroppsøving er det mer læreravhengig. Plan for kroppsøving i Astri sin klasse, og eldstejenta vår i 8. klasse, ligger ikke på skolenettet. Mens det gjør det for yngstejenta vår som går i 2. klasse’, fortsetter Mia. ‘Jeg sjekket det for en stund siden ... fordi ... er det noe vi diskuterer med skolen, så er det ofte gymmen, eller tur-dager og sånt.’

‘Jeg forstår jo at når de må følge læreplanen, og de har turn eller dans eller ... at det ikke er så enkelt. Thomas sier jo ikke så mye, naturlig nok kanskje, siden han er tenåring og går i 9. klasse ...’, smiler Anette. ‘Men hvis jeg spør ham direkte, så kan han si ... nei jeg kastet ball. Og da forstår jeg at ... ok ... nå har de ikke greid det. Nå har de ikke tenkt godt nok igjennom det. Han skal jo ikke bare kaste ball. Det har liksom vært nå på ungdomstrinnet, det da. Det har vært lite av det før. Det er sikkert læreplanen som gjør det. Jeg vet ikke, men jeg har inntrykk av at på barneskolen så sto de mer fritt til å kunne gjøre sine ting, og da greide de å tilrettelegge bedre for han også.’

‘De hadde i hvert fall basket så sent som i går’, skyter Oscar, faren til Thomas, inn. ‘Jeg snakket med han i går kveld, og da fortalte han at det ikke var helt enkelt. Det var tungt, og det var kast på avstand. Han var med på øvelsene først, men var ikke med på å spille kamp. Da fant han på noe annet. Ellers har det jo vært mye jogging i hele høst.’

‘Ja, det var løping i hver gymtime’, tilføyer Anette.

‘Da sa det seg selv at Thomas måtte finne på noe med assistenten. Da blir det manuell rullestol ..., eller senere fikk han jo armsykkelen ..., så da kunne han bruke den’, sier Oscar. ‘Så det har vært noen episoder da, men for det meste så tror jeg han er sammen

med de andre i klassen. Jevnt over så har det vel egentlig fungert relativt bra’, fortsetter han.

‘I motsetning til Thomas, så har ikke Marion, datteren min, kroppsøving’, forteller Vegard. ‘Når hun flyttet fra moren, og til meg og Rita, fikk vi henne fort inn til fysioterapeut. Ja, og så har hun svømming sammen med andre som har problemer. Jeg vet ikke helt hvordan hun skulle kunne vært med i gym. Hun hadde kroppsøving i starten, men så fikk hun svømmingen på samme dag, og det ble for slitsomt for henne rett og slett. Dessuten så er det jo mye ting de gjør i kroppsøvingsundervisningen som hun gjerne ikke kan være med på. Eller så er det at hun må ha et eget opplegg. Ja, så hele den kroppsøvingsdelen, synes jeg, ble litt vanskelig for Marion. Hun sitter i elektrisk rullestol, og min erfaring med kroppsøving er jo at det er mye ballspill, og mye løping. Ja, sånn som dere allerede har vært inne på. Det er ikke mange aktiviteter der du kan sitte der, altså.’

‘Vi må dessverre avrunde nå ... så dere får en pause før vi skal samles igjen om en kort stund. De andre kommer vel snart inn her, tenker jeg. Fint at dere ville dele så mye med hverandre. Vi fortsetter som sagt etterpå, men da i plenum.’

Hva slags budskap gir disse glimtene fra foreldrenes fortellinger om kroppsøvingsfaget? Foreldrenes narrativer har en rekke fellestrekk med barna og de unges fortellinger om faget. Dette er kanskje ikke så overraskende sett i lys av at foreldrenes beretninger om faget i første rekke er basert på hva barna og de unge formidler av sine erfaringer med faget. I tillegg gjenspeiles foreldrenes forestillinger om kroppsøvingsfaget av det de opplever skolen legger vekt på i møter (i hovedsak ansvarsgruppemøter), og til dels også av deres egne erfaringer med faget.

Mine analyser av foreldrenes beretninger viser i likhet med ungenes narrativer at det er ballspill og løping det legges mest vekt på i faget, og at det skaper utfordringer med tanke på ungenes deltagelse. Testing anses også som en del av faget, og det vekker bekymring fra foreldrenes side med tanke på ungenes muligheter til å delta og prestere i faget. De fleste foreldrene gir uttrykk for at det ikke gis informasjon fra skolens side om kroppsøvingsfagets innhold og målsettinger på foreldremøter. Hvis kroppsøvingsfaget er gjenstand for diskusjon i dette forumet, handler det om praktiske forhold ved faget. Foreldrene gir i den forbindelse klart uttrykk for at kroppsøving er et fag som nedprioriteres, og de oppfatter det derfor som et lavstatusfag. Dette gjør det kanskje ekstra vanskelig, når foreldrene opplever at det er nettopp

kroppsøvningsfaget som gir den største utfordringen for deres barn, og derfor er noe de ønsker å drøfte med skolen. Samtidig formidler enkelte foreldre at de opplever det som utfordrende at de selv mangler kunnskap om kroppsøvningsfaget, fordi det da blir vanskelig å si fra om at det som tilbys av opplæring i faget, ikke er godt nok. Læreplanen tillegges stor vekt med tanke på innholdet i faget, og det er en utbredt oppfatning blant foreldrene at det er visse aktiviteter som må være med i faget, til tross for at de innrømmer at de selv ikke har lest planen. Denne oppfatningen bygger ofte på foreldrenes erfaringer med at skolen formidler denne typen forestillinger om faget, og at dette er noe som skolen og/eller lærerne ikke kan gjøre noe med.

Kroppsøvningslærernes syn på faget

Både ungenes og foreldrenes narrativer indikerer at lærerne på ulike måter har betydning for hva det blir lagt vekt på i faget, og at de dermed selvsagt også har innvirkning på hvilke erfaringer og opplevelser barna og de unge har med kroppsøvningsfaget. Jeg vil derfor her belyse hva kroppsøvningslærerne legger vekt på av innhold i faget, og belyse hva de mener har betydning for innholdet i faget. For å få innblikk i dette har jeg valgt å iscenesette et kroppsøvningslærerseminar.

Kroppsøvningslærerseminar om kroppsøvningsfaget

Det er sol fra skyfri himmel, og det årlige kroppsøvningsseminaret ved Høgskolen i Bremnes er godt i gang. Etter flere innledende foredrag er det nå tid for gruppediskusjoner. Som stipendiat har jeg fått i oppdrag å lede en av gruppene og har omsider fått samlet gjengen ute i vestibylen. ‘Kan vi sette oss ute på plenen? Vi kan vel ikke sitte inne i dette fine været?!’ konstaterer Martin før jeg rekker å svare på spørsmålet han nettopp har stilt. ‘Er det greit for dere andre?’ spør jeg. Alle nikker bekræftende. ‘Jeg skal bare hente meg en kaffekopp først, så kommer jeg’, sier Vidar, som allerede er på vei mot kantina. Et par til slår følge med Vidar, mens vi andre går ut for å finne en plass der vi kan slå oss ned.

‘Alle fornøyd?’ Jeg smiler ved tanken på de kaffetørste og solhungrige lærerne, som sikkert snart er i feriemodus, siden vi er et godt stykke ut i juni. Blikkene rettes omsider mot meg, så jeg begynner: ‘Hei. Jeg heter Ellen og er stipendiat. Jeg har fått i oppdrag å lede diskusjonen i denne gruppa, og temaet vi er bedt om å diskutere, er hva kroppsøvningsfaget er og bør være. Det vil si hva tenker du om innholdet i faget?’

Hva legger du vekt på? Hvilke ønsker har du for faget? Er det noe som bør endres/utvikles? Og til slutt, hva tenker du er med på å påvirke innholdet i faget? Vi har cirka en og en halv time til disposisjon. Jeg hører selv, når jeg sier det nå, at det høres veldig ambisiøst ut, men dere får forsøke å rette søkelyset mot det dere mener er viktig. Jeg skal prøve å styre diskusjonen så godt jeg kan. Høres det greit ut?’

‘Ja’, sier Benedikte, og jeg ser de andre også nikker.

‘Er det noen som vil hive seg frempå og starte?’ spør jeg. Jeg er spent på om noen plukker opp ballen. Erfaringsmessig kan det plutselig bli helt stille i starten i sånne grupper.

‘Jeg synes allsidighet er viktig!’ Alle rundt bordet vender seg mot Martin, som har tatt ordet. ‘Jeg synes at elevene må igjennom den tekniske friidrettsbiten. Det er en allsidig viktig del. Jeg føler vel også at vi må gjennom en del ballspill, og så svømmer vi selvfølgelig altfor lite. Vi har bare noen få timer i 8. klasse, og det er altfor lite’, konstaterer han.

‘Hva er det som gjør at du trekker frem akkurat disse aktivitetene, Martin?’ spør jeg.

‘Nei, for jeg synes at det gir en allsidighet ... Hadde jeg vært en sånn maratonmann, som bare skulle ha dem til å løpe hele tiden, fordi det interesserer meg? Sånn er ikke jeg. Gymmen er jo ikke for meg, den er jo for elevene. Jeg synes i hvert fall at det er viktig at de har fått vært innom og prøvd mange ulike idretter ... gjennom 8., 9. og 10. Det ser jeg på som veldig viktig.’

‘Jeg må si meg veldig enig med deg Martin’, sier Benedikte, som lener seg forover og er tydelig engasjert. Og hun fortsetter: ‘Allsidighet er liksom hjertebarneret mitt det, helt siden lærerutdanningen. Der var det nemlig lagt veldig vekt på allsidighet. Vi fikk grundig innføring i alle aktiviteter, og da ... det ligger jo i meg da. Jeg har jo lyst til at elevene mine skal bli kjent med det også. Dessuten er jeg veldig opptatt av at elevene er flinke på forskjellige områder, og jeg synes det er veldig viktig for den eleven å få vist faktisk ... du er steingod i turn, du. Det at elevene får mulighet til å få vist hva de kan, synes jeg er kjempeviktig! Uansett om det er turn, ski eller dans. Jeg synes de skal lære seg et bredt spekter av aktiviteter. For jeg ser veldig ofte at ..., nei, vi tar det vi er gode på, vi lærere, og så underviser vi i det. Men vi trenger ikke å være det. Så jeg synes det er veldig viktig å komme innom alle de aktivitetene som faktisk står i

kunnskapsløftet. At de skal bli kjent med dans, de skal bli kjent med ski, og ... de skal bli kjent med basket, orientering og det å være ute, friluftsliv, ligge over på tur. Jeg tror at det er altfor mange i norsk skole som 'safer', og så tør vi ikke å ta turn for eksempel, fordi det kan jeg ikke selv. På skolen vår gjennomfører vi elevundersøkelser av og til, og da tar jeg som regel med kroppsøving for å se ... og da er det veldig ofte mange som sier at det blir for mye ballspill. Så det med allsidighet er viktig!

'Det er klart at blir det for mye ballspill i gymmen, er det mange som ikke får vist andre sider, og som sikkert blir litt lei av gym, kanskje. Eller at de mister litt gløden og gleden ved å være i aktivitet', skyter Jonas inn. 'I tillegg til det du har nevnt Benedikte, så mener jeg vel at kroppsøvfaget må utfordre elevene på grunnleggende motoriske ferdigheter, og balanseøvelser og sånn. Det bør ligge til grunn for det vi gjør, som en basis, tenker jeg. I hvert fall i barneskolen, der jeg jobber!'

'Jeg skulle gjerne jobbet mer med det i videregående også, jeg', kommenterer David. 'Jeg er jo en sånn fyr som er veldig glad i ... i og med at jeg driver på med breakdans ... så er jeg veldig glad i sånn teknikk og koordinasjon gjennom lek, mer enn jeg er glad i ballspill. I en drømmeverden kunne jeg nok kanskje undervist mer i sånne ting. Det å undervise sånn type dans, litt turn, ja, prøvd å finne på en del leker hvor man kunne utfordre den typen sanser. Men så har jeg jo forsøkt på det, og erfaringen av det, er at det er veldig mange av elevene som ikke tør ... som ikke vil.'

'Da blir jeg litt nysgjerrig. Hva er det da de ikke tør?' spør Benedikte.

'Dansen ..., jeg har prøvd å undervise i breakdans, og da er det to i klassen som er kjempeinteressert, og så er det veldig mange som vil prøve å gjemme seg. Så er det en del som bare setter seg ned og ikke vil gjøre noe. Sånn sett er det mye lettere å drive med ballspill. Da har de i hvert fall fått beveget seg litt', svarer David.

'Det at det er kjente aktiviteter, tenker du på? At det er lettere?' spør jeg.

'Ja, tradisjonelle aktiviteter. Spille fotball. Det fenger mange, og de som ikke liker det, synes det er greit med basket. Så det å alternere mellom ulike ballspill ... da får man de fleste med. Stor sett hele tiden. Sånn er det i hvert fall på den yrkesfaglige skolen

der jeg jobber. Kanskje dere har andre erfaringer?’ spør David og kikker bort på Mette, som også jobber i videregående.

‘I fotball er det veldig stor nivåforskjell på elevene, så det synes jeg ikke alltid fungerer så bra. Hjørnefotball fungerer kanskje, men i vanlig fotball ... da er det mange som står stille. Så da er det bare de beste som løper. Det samme gjelder håndball egentlig, men det bruker vi ikke så mye på skolen vår. Ellers har vi en veldig fastlagt plan på hvilke aktiviteter som skal gjøres i 1., 2. og 3. klasse hos oss, med utgangspunkt i vår egen tolkning av læreplanen, da. Det er vel mye av de samme aktivitetene som allerede er nevnt, tror jeg, men vi legger i hvert fall vekt på ulike ballspill, friidrett, turn, orientering, dans og trening av fysiske egenskaper. I tillegg har vi teoriøkt i 3. klasse, og så har vi oppgaver de må gjøre på nettet i 2. klasse. Ellers kjører vi et omfattende testbatteri, der vi tester elevenes utholdenhet, styrke og spenst, og så vurderer vi teknisk utførelse i enkelte idretter. Elevene får karakterer etter hva de presterer. Vi har en felles plan som alle kroppsøvlingslærerne styrer etter, og så tilpasser vi det selsagt litt til hvilke klasser vi har. Om det er allmennfag eller yrkesfag for eksempel’, avrunder Mette.

‘Fint, da er vi kommet et stykke på vei ..., så da er det vel på tide med en kort pause? Jeg ser dere ser litt signe ut etter hvert ..., så det er vel kanskje noen som trenger påfyll i kaffekoppene sine’, sier jeg med et smil. ‘Vi starter om ti minutter igjen folkens!’ Det er allerede et par stykker som er på vei til kantina, så jeg tar i litt for å være sikker på at de hører meg. Jeg registrerer at Martin og Jonas er i full gang med å diskutere kveldens Champions League-kamp, mens jeg er på vei inn for å hente vannflasken min. Det er kommet noen få skyer på himmelen, men det er fortsatt godt og varmt til å være midt i juni. Typisk eksamensvær, tenker jeg og erindrer tiden da jeg jobbet på videregående og satt bøyd over besvarelsene i finværet.

‘Da er vi alle samlet igjen, ser det ut til. Det er bra! Dere har nå sagt litt om hva innholdet i kroppsøvlingsfaget er, og noen av dere har også kommet inn på hvilke ønsker dere har for innholdet i faget. Jeg ønsker nå at dere skal si litt om hva dere tenker har innvirkning på innholdet i faget. Altså: Hva mener du er med på å påvirke innholdet i dine kroppsøvingstimer? Kanskje du Gunnar vil starte nå?’ Jeg kikker bort på Gunnar, som til nå ikke har vært frempå for å si noe.

‘Jeg har vært så mange år i gamet at jeg vet hva som fungerer, og vet hva vi skal igjennom. Så jeg bruker erfaringene mine på gymtimene. Jeg sitter ikke i timevis og planlegger dem. Ting sitter i deg ..., du vet utmerket godt hvordan du skal gjøre ting. Jeg må derfor innrømme det at jeg ikke har akkurat finlest læreplanene. Vi har vel en lokal læreplan som noen andre har utarbeidet ..., men jeg har liksom en grunnleggende trygghet på at det jeg gjør med barna i gymsalen ..., det kan ikke være mye galt. Så jeg lar heller det styre meg enn kanskje læreplanen. Men det er klart at ingrediensene er jeg jo litt nøye å få med meg. Det er ball ..., og du kan jo ramse opp de tingene som du skal presentere for barna da. Det handler ikke om at ... sånn som det kanskje ofte er, at disse fotballguttene griner seg til fotball i hver gymsal, ikke sant? Det er jeg som styrer, og det er jeg som har et program. Et allsidig program i forhold til det vi skal gjennomføre. Jeg har vel vært mest opptatt av å finne forskjellige leker og spill og sånn, som ikke innebærer for mye venting. For meg er det viktig å finne aktiviteter hvor alle er i stor aktivitet så mye som mulig av gymtimene.’

‘Hvilke aktiviteter tenker du på da?’ spør jeg.

‘Nei, altså. Vi har jo noen ballspill ... kanonball, dansk stikkball er jo aktiviteter der alle er med hele tiden. Vi har volleyball, hvor veldig mange er med hele tiden, og vi har sirkeltreninger hvor du ruller rundt, ikke sant? Alle er med, ikke sant? Skifte stasjoner. Skal du spille basketball, kan du jo på en måte sørge for at det spilles på tvers, så du får to baner hver vei. Alle er stort sett med hele tiden. Setter vi i gang med fotball og innebandy, så kjører jeg det på tvers. Det blir intervaller da. Med minst mulig ventetid. Sånn at minst mulig av gymtimen går bort, kan du si. Jeg synes det er viktig at aktivitetsnivået er høyt, sånn at når de først har en gymsal, så skal de på en måte være svette når de går ut. Utnytter tida’, svarer Gunnar.

‘Enig Gunnar! For meg er nettopp det et av kjennetegnene på en god gymsal. Mest mulig aktivitet for flest mulig i en kroppsøvingstime, er liksom det jeg også tenker, da’, kommenterer Benedikte.

‘Det jeg tenker, er jo at kroppsøving skal være et inkluderende fag for alle elever. At de skal oppleve gleden med å være i fysisk aktivitet, og at alle skal føle at de mestrer og føler fremgang i ...’

‘Opplever du at du klarer det?’ spør jeg.

‘Både og’, svarer Jonas. ‘Det er klart det er en utfordring, men det er klart at alle har et eller annet med seg i kroppsøvningsfaget som gjør at de vil få en mestring. Nå er det noen som får det veldig mye oftere enn andre, men jeg tror at jeg klarer å gi alle elever i hvert fall noen opplevelser der de føler fremgang og glede med mestring’, svarer Jonas. ‘I motsetning til Gunnar føler jeg at læreplanen styrer mye av det jeg gjør. Jeg mener at det som er i læreplanen i dag, er innenfor det som jeg mener er viktig å ha med i kroppsøvningsfaget, på barnetrinnet. Jeg har nevnt før at jeg synes både grovmotorikk og balanseøvelser er viktig som basis i faget. Hadde jeg imidlertid fått bestemt helt selv, så ville jeg kanskje nedprioritert noe av det jeg sliter mest med selv, sånn som dans for eksempel. Men jeg synes jo det er viktig å ha noe å forholde seg til, og jeg synes jo det er greit å ha de målene som er i dagens læreplan.’

‘Det jeg til nå har oppfattet at dere sier, er at kroppsøvningsfagets innhold og aktiviteter hovedsakelig består av tradisjonelle idretter, men at også dans og friluftsliv er en del av faget. I tillegg har noen vært inne på det med lek, løpsaktiviteter, styrketrening, utholdenhetstrening, samt teori på ungdomsskolen og i videregående. Ja, og så har noen av dere vært inne på det med testing. Stemmer det overens med de oppfatningene dere selv har om faget?’ spør jeg.

‘Ja, det vil jeg si’, sier Martin.

‘Ja, absolutt!’ utbryter Mette. De sier det nærmest i kor. Jeg registrerer at de andre rundt bordet også nikker.

‘Kan det tenkes at faget burde inneholde noe annet enn det dere har snakket om i dag? Er det mulig? Er det noe dere ønsker?’ spør jeg. Jeg ser av ansiktsuttrykkene hos flere at de ser litt forbauset ut.

‘Jeg hadde absolutt ønsket det’, utbryter David. ‘Det er jo så mange idretter i dag som ikke er tradisjonelle gymidretter. For eksempel skateboard. Det er mange som driver på med det. Hadde jeg hatt muligheten, skulle jeg gjerne hatt en time med skating, jeg. Ikke minst på grunn av det som Benedikte har vært inne på tidligere. Det med at elevene skal ha mulighet til å vise hva de kan, og til og med kan utvikle seg videre på det man har en spesiell interesse for. Det er jo spesielt viktig for dem som ikke har interesse for eller er motivert for å drive på med de tradisjonelle gymaktivitetene som

vanligvis er en del av gymmen. Breakdans er vel kanskje ikke så vanlig det heller akkurat ..., men at det ikke er lett å undervise i, har jeg jo allerede sagt litt om.’

‘Det med skatingen som du nevner. Tror du det er mulig? Tror du at du hadde fått det til hvis du hadde bestemt deg for det?’ spør jeg.

‘Ja, det hadde jeg nok. Men da er jeg kanskje litt avhengig av at de elevene som skater, har eget skateboard’, sier David.

‘Tenker du da at utstyrsbiten kan være problematisk?’ spør jeg.

‘Å finne en plass å gjøre det på, det hadde jeg klart. Tror jeg. Men så er det jo ikke sånn at hele klassen er skatere. Det er kanskje tre, ikke sant, og så har du 15 andre ... Mulig det er litt feigt av meg, men jeg føler nok ellers også at fasilitetene og utstyret vi har der jeg jobber, er dårlig. Så det er litt vanskelig å gå noe særlig utenom de rammene vi har. Hadde jeg hatt utstyret og muligheten til det så ... Men det har jeg kanskje? Det er vel bare opp til meg kanskje?’

‘Jeg håper vel egentlig på at elevene selv skal komme med noe utradisjonelt, jeg da’, sier Martin. ‘Vi skal snart ha et opplegg der elevene selv skal planlegge og lede aktiviteter i kroppsøving. Da håper jeg at jeg får mye dans. Mye musikk og aerobic, og sånne ting. Det er masse jenter som danser både jazzballett og sånne ting. Så jeg håper faktisk jeg får en del bevegelser til musikk. Ikke bare den tradisjonelle innebandyen og stikkballen og litt løping ute. Jeg håper de kan være litt kreative og tenke annerledes. Ellers håper jeg også jeg får taekwondo. Jeg har nettopp fått en ny gutt i klassen, som er fra Afghanistan. Nasjonalidretten der er jo en eller annen form for kampsport. De er veldig gode på det der. Han gutten går på taekwondo, så jeg håper at han kan ha et opplegg på det, når han blir litt tryggere i klassen. Det skal jeg snakke med ham om.’

‘Jeg tenker at det hadde sikkert vært stilig det, å ha litt mer utradisjonelle aktiviteter. Men det er ikke sånn at jeg har fått spørsmål om å ha noen aktiviteter som jeg ikke har hørt om’, meddeler Jonas.

‘Hva tror du det skyldes, da?’ spør jeg. ‘Nei, kanskje det er sånn de er vant til. At de bare gjør det de får beskjed om. Så tenker de ikke så mye mer over det. Så ser de vel

begrensningene fort de også, på ting vi kan gjøre i gymmen. Vil jeg tippe’, svarer Jonas.

Etter Jonas' siste kommentar er det ingen andre som ser ut til å ville ta ordet. Det er for så vidt like greit, tenker jeg, idet jeg ser på klokka og oppdager at vi er litt på overtid. ‘Da er det faktisk på tide å avrunde. Dere har vært engasjerte og meddelsomme. Jeg håper dere har opplevd seansen her som nyttig, og at dere ser verdien av å fortsette å diskutere hva kroppsøvfingsfaget er og bør være i dagens skole. I morgen er det tid for det temaet du Jonas så vidt berørte, nemlig om det å skape inkluderende læringsmiljøer i faget. Takk for i dag alle sammen. Lykke til videre med seminaret!

Jeg pakker sammen notatene mine og går tilbake til kontoret mitt. De var overraskende enige om innholdet i faget ... Eller kanskje det ikke er så overraskende likevel? tenker jeg idet jeg låser opp døra til kontoret mitt.

Kroppsøvfingsfagets konstruksjon influerer i stor grad på ungenes deltagelse i faget

For å forstå kompleksiteten i det å skape inkluderende læringsmiljøer i kroppsøving, har det først vært sentralt å forstå diskurs(-er) innenfor faget, for å belyse hva som kan sies, gjøres og erfares.

Aktivitets- og helsediskurs i sentrum for oppmerksomheten

Fortellingene om kroppsøvfingsfaget levner ingen tvil om at det er det *aktivitetssentrerte* faget som står i sentrum for oppmerksomheten, når både elevene, foreldrene og kroppsøvfingslærerne beretter om hva de erfarer, og hva de anser som innholdet i faget. At kroppsøvfingsfaget domineres av en aktivitetsdiskurs, er i tråd med annen forskning (Kirk, 2010; Larsson & Redelius, 2008; Öhman & Quennerstedt, 2008) og kommer til uttrykk på ulike måter. For det første er det tydelig at prosjektdeltagerne erfarer og mener at faget skal inneholde et bredt spekter av aktiviteter (‘multi-activity programme’) (Kirk, 2010). I kroppsøvfingslærernes beretninger blir dette uttrykt direkte som et mål for faget. I tillegg er allsidigheten fremtredende i alle prosjektdeltagernes narrativer, ved at de ramser opp mange ulike aktiviteter når jeg stiller spørsmål om innholdet i faget. For det andre identifiseres fagets aktivitetsdiskurs gjennom prosjektdeltagernes oppfatninger om at det er viktig at ungene er i mest mulig aktivitet i timene. Benediktes utsagn om at målet med hennes

undervisning er ‘mest mulig aktivitet for flest mulig i en kroppsøvingstime’, er i så måte typisk for mange av prosjektdeltagernes fortellinger om faget og influerer selvsagt på hvordan opplæringen foregår. Dette vil jeg belyse videre i neste kapittel.

Hvorfor betraktes det som viktig å gi et slikt tilbud i kroppsøving? Fagets aktivitetsdiskurs, identifisert som et ‘bredt spekter av aktiviteter’ og ‘mest mulig aktivitet’, legitimeres med utgangspunkt i en helsediskurs. Begrunnelsen for at det er viktig at faget inneholder et bredt spekter av aktiviteter, bygger på en oppfatning om at et kroppsøvingstilbud med mange aktiviteter vil gi flere elever mulighet til å finne noe de liker, og at dette forhåpentligvis kan bidra til at de fortsetter med aktivitet resten av livet. I tillegg gis det uttrykk for at denne typen aktivitetsdiskurs gjør det mulig for flere av elevene å vise hva de er gode på. Oppfatningen om at mest mulig aktivitet er viktig i faget, er basert på forestillingen om at elevenes aktive deltagelse i kroppsøvingstimene er et skritt i riktig retning for å oppnå god helse, og at det er viktig å utnytte den tiden man har til disposisjon i faget. Koblingen mellom fagets aktivitetsdiskurs og helse, som et viktig legitimeringsgrunnlag for denne typen diskurs, blir spesielt fremtredende når jeg stiller spørsmål om hvorfor de mener faget er viktig i skole- og samfunnskonteksten. Jeg velger derfor å illustrere dette gjennom diktene ‘Helsegevinsten for Norge’, som er basert på lærernes og foreldrenes narrativer, og diktet ‘Kroppsøving er viktig’, som er tuftet på ungenes legitimering av faget.

Helsegevinsten for Norge

Det er lurt å trene.

Bli svett.

Forebygge sykdom.

Bli svett.

Det hjelper å trene.

Bli svett.

Bevege seg riktig.

Bli svett.

Ikke sitt stille.

Bli svett.

De må trene mer.

Bli svett.

Det er viktig å trene.
Bli svett.
Det er forskningsmessig
Dokumentert.
Bli svett.
De må ta vare på egen helse.
Bli svett.
Vi må få med oss alle.
Bli svett.
Det er helsegevinsten
For Norge.

Dette diktet formidler et budskap om at kroppsøvingfaget identifiseres sterkt med helsediskursen. Mine analyser av foreldrenes og kroppsøvingslærernes narrativer viser tydelig at både fagets legitimitet og oppfatninger om hva ungene skal lære i kroppsøving, knyttes til kroppsøving som et helsefag. Det innebærer at faget skal og bør legge vekt på trening, fordi det anses som viktig for å forebygge sykdom, og det anses som viktig som ledd i det å ta vare på egen helse. Jeg finner det interessant at de fleste i så stor grad legger vekt på det å bli svett, og det å unngå å sitte stille. Det moraliserende aspektet fremheves ofte i form av oppfatninger om at barn og unge nå til dags er så late og sitter så mye stille, og at dette er svært uheldig. Dette kobles med bekymringer for overvekt og fedme. Kroppsøvingfaget oppfattes som viktig blant annet fordi det er med på å sikre at elevene er i bevegelse i hvert fall én gang i uken. Det at kroppsøvingfaget er et obligatorisk fag som skal nå alle, er noe også mange fremhever som viktig i et samfunnsperspektiv, ikke bare for det enkelte individet.

De fleste ungene i dette prosjektet formidler i likhet med foreldrene og kroppsøvingslærerne at kroppsøving er et viktig fag. Deres begrunnelser for fagets verdi i skolen illustreres i form av diktet 'Kroppsøving er viktig'.

Kroppsøving er viktig

Kroppsøving er viktig.

Vi skal trene,
holde oss i form,
bli friskere
i kroppen,
styrke muskulaturen,
vedlikeholde
funksjon

Kroppsøving er viktig.

Ta pause
fra bokfagene.
Ha det gøy.
Det er viktig
å bli sterk.
Da orker man mer.
Alle har jo godt av gym.

Kroppsøving er viktig.

Vi skal trene på
fysiske måter,
ikke bare akademiske.
Man skal jo ta vare på kroppen sin.
I gymmen får vi
trent kroppen vår,
ikke bare sitte stille.

Kroppsøving er viktig.

Dette diktet synliggjør at det er mange fellestrekk mellom ungenes, foreldrenes og kroppsøvingslærernes oppfatninger om fagets verdi i skole- og samfunnskonteksten. Legitimeringen av faget er i stor grad tuftet på et instrumentelt perspektiv, der fagets nytte begrunnes ut fra noe man ønsker å oppnå. Diktet formidler spesielt et budskap som er i tråd med en fysiologi- og aktivitetsdiskurs, der faget skal bidra til å fremme helse gjennom det å ta vare på kroppen (Öhman & Quennerstedt, 2008; Tinning & Glasby, 2002). Mange av prosjektdeltagernes beretninger trekker frem et moraliserende aspekt, i form av en forventning og en plikt til å ta vare på kroppen sin, det vil si også en form for individualisme som innebærer at enkeltindividet må ta ansvar for egen helse (Tinning, 1990). Det å lære å ta vare på kroppen sin fremheves som spesielt viktig for barn og unge med funksjonshemning, og faget betraktes av flere som ekstra viktig for disse ungene. Det argumenteres spesielt med at faget har en funksjonsforbedrende verdi, gjennom at trening er nyttig for å vedlikeholde og forbedre ungenes funksjon i hverdagen. Kroppsøvingsfaget oppfattes i et slikt perspektiv som behandling, der trening er middelet som fører til funksjonsforbedring. Mange av prosjektdeltagernes narrativer formidler i så måte et budskap om en medisinsk forståelse av funksjonshemning, noe jeg vil utdype i kapittel 5.

Tanken om at kroppsøvingsfaget også kan være nyttig for såkalt akademiske ferdigheter, og således nyttig for andre fag i skolehverdagen, er også et av de tydelige budskapene som er fremtredende i flere av prosjektdeltagernes fortellinger. I tillegg til at faget i stor grad verdsettes på bakgrunn av dets instrumentelle verdi, formidler mange av prosjektdeltagerne også fagets egenverdi. Budskapet i den forbindelse handler om at fagets verdi knyttes til bevegelsesglede og mestring. Det vil si at det skapes rom for at ungene føler glede ved å bevege seg, at de får mulighet til å utvikle seg og mestre ulike bevegelsesoppgaver, og at det skjer i fellesskap med andre. Hovedbudskapet i prosjektdeltagernes beretninger viser tydelig at kroppsøvingsfaget anses for å være et viktig fag, først og fremst for å trene kroppen i en ellers teoretisk skolehverdag.

At fagets aktivitetsdiskurs, og kroppsøvingsfaget generelt, i så stor grad kobles mot helsediskursen, er ikke overraskende sett i lys av fagets historiske kontekst og dagens dominerende helsediskurs i samfunnet for øvrig. Som nevnt i kapittel 1, har kroppsøvingsfagets legitimitet lenge vært knyttet til helse og har i de senere årene først og fremst vært basert på forestillinger om befolkningens økende stillesittende livsstil og risikoen for fedme og sykdom (Burrows & Wright, 2004; Dowling, 2010; Gard, 2004). Denne studien viser, i likhet med annen forskning (Green, 2010), at kroppsøving anses for å være et velegnet

middel til å oppnå god helse gjennom fagets aktivitetsdiskurs, og at dette sjelden problematiseres. Prosjektdeltagernes beretninger støtter opp under en forståelse av helse som handler om å dyrke kroppen (helseisme), der et bestemt kroppsideal ('mesomorfisme') verdsettes. Det formidles et budskap om at det er viktig å være sterk, veltrent og slank, og god helse skal oppnås ved at ungene selv lærer å ta vare på egen helse (individualisme). Kroppsøvningsfaget slik det kommer til uttrykk i denne studien, kan derfor, som nevnt i kapittel 1, betraktes som et disiplineringsprosjekt, der barn og unges kropper skal reguleres og styres, slik at de oppfyller kravene til det moderne kapitalistiske samfunnet (Evans & Davis, 2004a; Evans, et al., 2008). Jeg finner det imidlertid litt overraskende at ingen av prosjektdeltagerne ser ut til å problematisere den direkte koblingen mellom kroppsøving og helse, tatt i betraktning at flere av ungene har særdeles negative erfaringer med faget, og at de i varierende grad får mulighet til å delta i faget. Hvis kroppsøvningsfaget bidrar til god helse, og dette anses som et av fagets hovedmål, hvorfor er det da slik at noen stenges ute fra faget, uten at noen gir uttrykk for at det er problematisk? Er helse noe som bare blir oppfattet som viktig for dem som har forutsetninger for å delta i faget slik det konstrueres i dag? Hva betyr det å ha god helse, og hvordan kan man oppnå god helse? Forskning har etter hvert problematisert den snevre helsediskursen, som er dominerende i kroppsøvningsfaget og samfunnet for øvrig, og det er satt et kritisk søkelys mot den direkte koblingen mellom fysisk aktivitet, kroppsøving og god helse (Dowling, 2010; Evans et al., 2008; Tinning & Glasby, 2002; Tinning, 2010). Fagets legitimitet tuftet på en direkte kobling mellom kroppsøvningsfagets aktivitetsdiskurs og helsediskurs er med andre ord problematisk.

Kirk (2010) problematiserer i tillegg kroppsøvningsfagets aktivitetsdiskurs ved å hevde at den kjennetegnes av en undervisningspraksis og læring i faget som sjelden stikker dypere enn at ulike idrettsteknikker/idretter blir introdusert. Det vil si at det ikke gis en grundig opplæring i faget, og dermed er grunnlaget for livslang deltagelse i fysisk aktivitet og idrett svært svakt. Dette er noe som også kan identifiseres i fortellingene i denne studien, for eksempel gjennom følgende uttrykksmåter: 'det å bli kjent med', 'det å bli presentert for' og 'det å gå igjennom mange aktiviteter'. Et betimelig spørsmål er hva elevene lærer innenfor en slik aktivitetsdiskurs. For å illustrere ungenes synspunkter på dette har jeg valgt å presentere et dikt som er basert på Lindas synspunkter og erfaringer med innholdet i faget, men som også er typisk for de fleste barna og ungdommene i prosjektet.

Hva skal man lære i gym?

Hva skal man lære i gym?

Jeg vet ikke – mot kanskje ...

Hva kan man lære i gym?

Jeg vet egentlig ikke.

Vi snakker ikke om det.

Hva jeg har lært i gym?

Ingen anelse.

Hva skal man egentlig lære i gym?

Vi kan det jo på en måte fra før.

Gym er liksom

fritime.

Jeg vet *egentlig ikke*

hva man kan lære i gym.

Budskapet i dette diktet dreier seg om at elevene ikke ser på kroppsøvingfaget som et læringsfag, men derimot som et slags avbrekk fra de teoretiske fagene. Dette er kanskje ikke så overraskende sett i lys av at den kunnskapen som blir verdsatt i skolen og samfunnet, er av mer teoretisk og akademisk karakter (Shilling, 1993), til tross for at kroppsøvingfaget i skolen er definert som et allmenndannende fag og ett av flere kjernefag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Lindas oppfatning av læring i faget forsterkes trolig av at læring er et ikke-tema i kroppsøving, slik hun erfarer det. I tillegg går det frem av diktet at det hun erfarer at de gjør i kroppsøving, er noe hun kan fra før. Dette kan kanskje forklares med aktivitetsdiskursen, der mange av de samme aktivitetene repeteres hvert år opp gjennom skolegangen og dermed blir introdusert mange ganger (Kirk, 2010). At ungene i liten grad opplever at de lærer noe i faget, kan også ses i lys av at kroppsøvingslærerne i denne studien i hovedsak retter oppmerksomheten mot aktivitetene i faget og i mindre grad mot arbeidsmåter og læring i faget. Denne studien støtter i så måte opp under tilsvarende funn i den begrensede forskningen som er gjennomført i Norge (Berggraf Jacobsen et al., 2001). Både det at søkelyset i liten grad rettes mot læring og ulike pedagogiske tilnæringsmåter, og at det i stor

grad tas for gitt hvilke aktiviteter som skal være en del av faget, influerer i stor grad på ungenes læring og deltagelse. Hva kjennetegner så de aktivitetene som vektlegges i faget?

Kroppsøvfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs

Mine analyser av prosjektdeltagernes narrativer viser tydelig at kroppsøvfagets dominerende aktivitetsdiskurs i stor grad identifiseres i form av en bestemt idrettsdiskurs, med vekt på tradisjonelle konkurranseidretter. Denne studien viser derfor i likhet med annen forskning (Augustad, 2003; Penney & Evans, 1999; Kirk, 2010; Öhman & Quennerstedt, 2008) at kroppsøvfaget domineres av en idretts-/konkurransediskurs. Fagets 'performance codes' (Evans & Penney, 2008) dreier seg her, som nevnt i kapittel 1, i hovedsak om å oppnå idrettslige ferdigheter (prestasjonsdiskurs) og er tuftet på en forståelse av at det eksisterer en riktig måte å utføre bevegelser på i den enkelte idretten. Prosjektdeltagernes beretninger viser at denne snevre bevegelsesdiskursen gjør det vanskelig for mange av ungene å delta og oppleve mestring i kroppsøvfaget, slik det er konstruert i dag. Ungenes narrativer tyder på at de i liten grad får mulighet til å utvikle seg og mestre ulike bevegelsesoppgaver i bred forstand. Deres beretninger viser også at de sjelden får mulighet til å vise hva de er gode på i idrett og fysisk aktivitet, og det ser ut til at de i liten grad erfarer at kroppsøvfaget tilbyr opplæring i aktiviteter som de kan fortsette å drive på med videre i livet. Deres erfaringer står derfor i kontrast til formålet for kroppsøvfaget slik det er skissert i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Disse erfaringene står også i kontrast til kroppsøvlærernes legitimering av fagets aktivitets- og idrettsdiskurs, som jeg har belyst ovenfor.

Fagets prestasjonsdiskurs kommer spesielt til uttrykk i prosjektdeltagernes narrativer ved at bruk av tester blir erfart som en del av innholdet i faget, og at denne testingen særlig brukes i vurderingsøyemed i ungdomsskolen og videregående skole. Fortellingene tyder på at det først og fremst dreier seg om testing av fysiske egenskaper (styrke og utholdenhet), men at også vurdering av hvorvidt elevene utfører bevegelser på riktig måte (teknisk utførelse), er en del av fagets prestasjonsdiskurs. Kroppsøvfagets testkultur inneholder med andre ord bestemte standarder, normer og krav hentet fra konkurranseidrett, og formidler dermed bestemte krav om ferdigheter og evne elevene bør ha for å bli ansett som gode/flinke i faget. Denne typen praksis støtter opp under tradisjonelle maskuline verdier (styrke, aggresjon) og kan sies å være tuftet på olympiske idealer ('higher, stronger, faster') (Penney, 2002). Barn og unge med funksjonshemming vil i en slik snever forståelse av evne ofte ha liten mulighet

til å inneha en identitet som flink og mestrende elev i faget, fordi flere av disse testene ikke er mulig å gjennomføre for dem. At slike tester erfares som problematiske og stigmatiserende for ungene i prosjektet, er ikke overraskende, siden de er basert på 'funksjonsfriske' prestasjoner og et relativt snevert syn på det å kunne bevege seg. Jeg stiller derfor spørsmålet: Hva har denne typen testkultur med det å være utdannet/dannet i kroppsøving å gjøre? Flere av ungene opplever at en slik testkultur både er ekskluderende og demotiverende for deres deltagelse i faget, og den må sies å være i strid med ambisjonene om en inkluderende skole. Testing i den form som prosjektdeltagerne beretter om, er heller ikke uttrykt i kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Jeg vil utdype dette temaet videre i kapittel 5, i forbindelse med at denne typen evnediskurs i kroppsøvingfaget ser ut til å bidra til å skape annerledeshet.

Jeg har tidligere i dette kapitlet nevnt at de fleste ungene mener at kroppsøving er et viktig fag i skolehverdagen. Enkelte av ungdommene formidler imidlertid motstridene fortellinger når jeg stiller spørsmål om fagets verdi i skolen, noe som etter min tolkning i hovedsak har sitt utspring i fagets dominerende diskurser (idretts-, prestasjons- og helsediskurs). Fagets idretts- og prestasjonsdiskurs fører til at ungene ikke opplever at faget passer for dem, og at det derfor ikke er viktig. Enkelte hevder derfor at faget burde være frivillig og ikke obligatorisk. Samtidig influeres de sterkt av kroppsøvingfagets og samfunnets moraliserende helsediskurs og budskapet om 'å ikke være lat'. Disse ungdommene formidler, i likhet med alle de andre prosjektdeltagerne, et budskap om at fysisk aktivitet, trening og bevegelse er viktig for deres hverdag og noe de både liker og bør gjøre. Dette gjør at de likevel mener at det er viktig å ta del i faget, til tross for de utfordringene de møter. Disse ungdommene kan derfor sies å stå i et krysspress mellom ulike verdier, og dette oppleves av flere som meget frustrerende. Anne er den eneste av ungdommene i prosjektet som aktivt velger å søke fritak, med bakgrunn i hennes negative erfaringer med kroppsøvingfaget (jf. Annes fortelling tidligere i dette kapitlet). Det at elever velger å 'forlate' faget når de føler motstand mot den måten faget blir drevet på, er i tråd med annen forskning (Hunter, 2004).

At kroppsøvingfaget fortsetter å være dominert av en idretts- og prestasjonsdiskurs, kan nok i stor grad forklares med den sterke neo-liberalistiske og markedsorienterte tenkemåten som gjennomsyrrer dagens samfunn, og dermed også skolesystemet (Arnesen et al., 2007; Barton, 2004; Hargreaves, 2003). Noe av forklaringen ligger imidlertid nok også i den historiske arven, der blant annet skolestevner og idrettsmerketaking ble en naturlig del av skole- og kroppsøvingkulturen. Augestad (2003) belyser hvordan den sterke idrettsdiskursen på 1950-

og 60-tallet nærmest fikk skolen til å bli et laboratorium for å måle helse og normalitet. Stoppeklokka, målebåndet og krittet ble ifølge Augestad (2003) nødvendige hjelpemidler for å måle elevenes fysiske ferdigheter og utviklingsmønstre. Videre påpeker han at stoppeklokka og målebåndet også gjorde det mulig å rangere elevene, fordi disse instrumentene ga grunnlag for en objektiv og universell standard (Augestad, 2003). I 1970-årene ble det økt motstand mot denne prestasjonsmålingen (Augestad, 2003), men både denne studien og annen forskning (Berg Ottesen, 2011; Jonskås, 2009) tyder på at dagens vurderingspraksis i faget i stor grad fortsatt er tuftet på denne type prestasjonsdiskurs.

Fagets konstruksjon og praksiser i dag må, som nevnt i kapittel 1, forstås i lys av den historiske konteksten og politiske kamper om hva som bør oppfattes som viktig i faget, og hva som bør læres i faget (Augestad, 2003; Jenssen & Pedersen Gurholt, 2007, Kirk, 2010). Aktivitets- og idrettsdiskursen har ifølge Kirk (2010) vært dominerende i skolens kroppsøvfingsfag siden midten av 1900-tallet, og har vært svært «motstandsdyktige» mot endringer. At disse diskursene har stått sentralt også for kroppsøvfingsfaget i Norge, underbygges av Augestad (2003) og Berggraf Jacobsen et al. (2001, 2002). Sett i lys av denne historiske konteksten er det kanskje ikke så overraskende at denne studien viser at kroppsøvfingsfaget per i dag også identifiseres og kjennetegnes av disse diskursene. Jeg vil videre belyse andre aspekter av betydning for kroppsøvfingsfagets konstruksjon som kan bidra til å forklare hvorfor prosjektdeltagernes narrativer om kroppsøvfingsfaget er som de er, gjennom min fremstilling av deres tolkninger av deres egen livsverden.

'Jeg gjør det jeg mestrer' – kroppsøvfingslærerne reproducerer hegemoniet

Institusjonaliseringen, og reproduksjonen av kroppsøvfingsfagets dominerende diskurser, kan ifølge Kirk (2010) blant annet forklares med kroppsøvfingslærernes habitus og deres lærersosialisering. At lærernes interesser, erfaringsbakgrunn og utdanning har betydning for innholdet i faget, er noe også denne studien viser. Dette underbygges av forskning av både nyere og eldre dato, og av forskning både nasjonalt og internasjonalt (Dowling Næss, 1996, 1998, 2001; Dowling, 2002; Lawson, 1983a, 1983b; Larsson, 2009; Mordal Moen, 2011). Historiene innledningsvis gir flere eksempler på at både barna, lærerne og foreldrene både erfarer og har en oppfatning av at lærerens bakgrunn og interesser virker inn på innholdet i faget. Annes fortelling kan være illustrerende i så måte, fordi hun erfarer og har en oppfatning om at kroppsøvfingslærerne gjør det de liker best. Hun begrunner dette med å vise

til at når læreren er en 'jogger', må selvsagt også elevene løpe, og når kroppsøvlingslæreren er fotballinteressert, blir det mye fotball.

Historiene til kroppsøvlingslærerne Benedikte og Martin indikerer også at lærernes interesser og egne ferdigheter har betydning for innholdet i faget. Benedikte erfarer og har en oppfatning av at lærere underviser i det de er gode på selv, mens Martin understreker at han ikke er en sånn maratonmann, som skal ha elevene til å løpe hele tiden. Både Benedikte og Martin er kritiske til en praksis der lærernes interesser og ferdigheter er så styrende for innholdet i faget, og de argumenterer for at dette ikke bør være styrende. For som Martin sier: 'Gymmen er jo ikke for meg, den er jo for elevene.' Benedikte på sin side understreker at læreren ikke trenger å være god (i betydningen gode ferdigheter) i det han eller hun skal undervise i. Deres fortellinger synliggjør imidlertid at det de legger vekt på i egen undervisning, hovedsakelig er basert på en tradisjonell idrettsdiskurs og aktivitetsdiskurs. Hvorfor blir det slik?

Kirk (2010) hevder at kroppsøvlingsfagets idé og praksis understøttes av at de kroppsøvlingslærerne som rekrutteres til faget, opprettholder og dermed reproducerer det hegemoniet av dominerende diskurser som råder i faget. Dette må også kunne sies å gjelde denne studien, når en ser på hvilken bakgrunn og hvilke erfaringer de deltagende kroppsøvlingslærerne har, og deres innfallspport til det å være kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærerne har alle vært idrettsaktive innenfor tradisjonelle konkurranseidretter, de har mestringsopplevelser og positive erfaringer med å delta i idrett, og flere er også blitt ansett for å være talentfulle i de konkurranseidrettene de har drevet med (se s. 37). Kroppsøvlingslærernes narrativer viser at deres habitus (Bourdieu, 1995) har hatt stor innvirkning på deres valg om å ta fordypning og/eller utdanning innenfor kroppsøving. De fleste har også vært trenere på fritiden. Dette er i tråd med en studie av Jacobsen (2010), som også viser at mange kroppsøvlingslærere har jobbet eller fortsatt jobber som trenere i tillegg til å være kroppsøvlingslærere, og at mange av dem har gjennomført ett eller flere trenerkurs. Det at flere av lærerne også er trenere, støtter opp under idretts- og prestasjonsdiskursen i faget og er med på å forsterke oppfatningen om kroppsøvlingsfaget som idrett. Martin forteller blant annet at hans kollegaer har god kompetanse til å undervise i kroppsøving, til tross for at ingen av dem har formell utdanning i faget. Dette begrunner han med at de har vært på nasjonalt nivå i sine konkurranseidretter. Det at trenererfaring og trenerutdanning oppfattes som relevant kompetanse, og at dette ikke ses på som problematisk for kroppsøvlingsfagets praksis, er noe også Dowling Næss (1996, 1998) har påpekt.

Alle lærerne har med andre ord erfaringer som skapes og gjendannes innenfor disse diskursene, som ser ut til å dominere både kroppsøvingsfaget nasjonalt og internasjonalt. Det er derfor kanskje ikke så rart at disse lærerne i liten grad ser ut til å utfordre den praksisen som utøves i faget, fordi den i så stor grad samsvarer med den habitus (Bourdieu, 1995) og den fysiske kapital (Shilling, 1993) de selv innehar før de inntar kroppsøvingslærerrollen. Den måten faget konstrueres på, oppfattes dermed som den eneste og riktige måten å praktisere og tenke om faget på (Kirk, 2010). Dette understøttes av at også utdanningen av kroppsøvingslærere i stor grad reproducerer kroppsøvingfagets idé og praksis, bygd på de samme diskursene (Dowling, 2006, 2011; Mordal Moen, 2011).

‘Det vi må igjennom’ – Læreplanen forplikter og ‘ekskluderer’

Barton stilte allerede i 1993 spørsmålet om hvorvidt det var mulig for barn og unge med funksjonshemming å nå målene som var satt for faget (Barton, 1993). Overskriften her anskueliggjør det jeg oppfatter som typisk for det flere av elevene, foreldrene og kroppsøvingslærerne erfarer og har av synspunkter rundt læreplanens betydning for innholdet i faget. Bakgrunnen for at jeg har satt anførselstegn rundt ‘ekskludering’, er at jeg vil synliggjøre at det ikke er planen i seg selv som ekskluderer barn og unge fra deltagelse, men hvordan planen tolkes og iverksettes av skolen, og av kroppsøvingslærerne.

Jeg vil her først og fremst belyse dette med utgangspunkt i det Gudem (1993) betegner som ‘læreplan i praksis’, det vil si iverksetting og realisering av læreplanen i selve undervisningen. Det mange av prosjektdeltagerne har til felles, er at de mener at det er noe ‘vi må igjennom’. Det de da henviser til, slik jeg tolker det, er den oppfattede og erfarte læreplanen – det vil si henholdsvis en tolkning av den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen slik barn og unge erfarer den i undervisningen (Gudem, 1993).

Kroppsøvingslærerne henviser først og fremst til sin tolkning av den formelle læreplanen (den offisielle politiske teksten), mens foreldrene og ungenes synspunkter i hovedsak baserer seg på lærerens og skolens informasjon, og det ungene erfarer i undervisningen.

Det jeg finner spesielt interessant, er at læreplanen tolkes og erfares av mange som så styrende at det oppfattes som ‘naturlig’ at noen av elevene ekskluderes fra fellesskapet i faget. Enkelte ganger blir også noen av ungene ekskludert helt fra opplæringen i faget. Dette kan illustreres ved følgende eksempler:

‘(...) så du står mellom det de andre skal igjennom i fagplanen da ... og de tingene vi skal undervise i ... så er det jo ikke alltid disse aktivitetene passer handikaket til Marion (...).’ (Gunnar, kroppsøvingslærer)

Tone, moren til Julie, påpeker i sin fortelling at hun opplever at lærerne er rigide på hva de skal igjennom. Hun opplever at det er noe som skal gjennomgås uansett om det er noe elevene kan eller ikke kan gjøre. Anette, moren til Thomas, henviser og begrunner Thomas sin manglende deltagelse i fellesskapet i enkelte kroppsøvingstimer med at ‘det er læreplanen som gjør det’.

Et annet aspekt som jeg også opplever som interessant, men likevel ikke så overraskende ut fra fagets dominerende aktivitetsdiskurs, er at det er aktivitetene som presenteres når det er snakk om hva man skal igjennom, og det er aktivitetene som nevnes som grunn når barn og unge ekskluderes fra deltagelse i faget. Riktignok nevner kroppsøvingslærerne at læreplanen er styrende for det elevene skal lære i faget, men det blir i liten grad lagt vekt på kompetansemålene i faget og lærerens vurderinger og tolkninger av dem. Dette kan skyldes at lærerne formidler at de i stor grad er enige i det som oppfattes som sentralt i den formelle læreplanen, og at de fleste opplever at planen er forpliktende for det de skal gjøre i praksis. Gunnar, derimot, den eldste av lærerne, innrømmer at han først og fremst baserer sin undervisning på erfaring, og han begrunner det med at han vet hva som fungerer. Dette er i tråd med forskning som viser hvordan lærere forholder seg til sin praksis etter mange års erfaring i skolen (Sikes, 1988; Templin et al., 1991; Dowling Næss, 1996, 1998, 2001). Det Gunnar har formidlet om at aktivitetene i fagplanen ikke passer Marion, fordi hun har en funksjonshemming, er derfor trolig basert på hans iverksatte læreplan basert på gamle fagplaner, mer enn hans tolkninger av dagens formelle læreplan.

Ut fra det jeg nå har presentert, synes det som om at både lærerne, elevene og foreldrene i liten grad har en oppfatning om at det finnes valgmuligheter med tanke på innholdet i faget. Fagets konstruksjon tas med andre ord for gitt, og prosjektdeltagernes beretninger tyder på at det ikke tas i betraktning at alle tekster, også læreplantekster, inneholder mange diskurser og tolkningsmuligheter (Gundem, 1999; Engelsen, 1993; Penney & Evans, 1999). Enkelte av foreldrenes narrativer tyder riktignok på at de etterlyser en bredere forståelse av fysisk aktivitet og idrett i kroppsøvingsfaget, og de påpeker i den forbindelse at det vil kunne skape rom for større grad av deltagelse for alle barn og unge, uansett forutsetninger.

Tiden, rommet og utstyret influerer på fagets institusjonalisering og reproduksjon

Kirk (2010) påpeker at også tiden faget har til disposisjon i skolen, har betydning for fagets institusjonalisering og reproduksjon. I tillegg vil også rommet (som oftest gymsalen) og utstyret som brukes i opplæringen, ha betydning for kroppsøvningsfagets konstruksjon (Augestad, 2003; Berggraf Jacobsen et al., 2001, 2002). I denne studien er det få av prosjektdeltagerne som i særlig grad retter oppmerksomheten mot rammebetingelsene for fagets praksis. David forteller imidlertid at mangel på utstyr kan være en barriere i forhold til det å la mer utradisjonelle aktiviteter få innpass i faget, sånn som for eksempel skateboard. I tillegg er han inne på at mangel på rom kan være en utfordring når elever har behov for eget og tilpasset opplegg. Gunnar forteller om hva han anser som optimal klassestørrelse for at aktiviteter skal fungere, og flere snakker om det å utnytte tiden i undervisningssammenheng. Det sistnevnte er i stor grad knyttet til aktivitetsdiskursen, som jeg har omtalt tidligere, og får konsekvenser for hvordan undervisningen foregår. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel, der jeg vil belyse hvordan lærernes pedagogikk og didaktiske overveielser har betydning for det å skape inkluderende læringsmiljøer og tilpassede opplæringstilbud for barn og unge i prosjektet.

Jeg finner det interessant at temaet får så lite oppmerksomhet. En forklaring kan være at lærerne tar disse forholdene for gitt, og at det ikke er noe de opplever at de kan få gjort noe med. Det kan blant annet skyldes at kroppsøvningsfaget oppfattes som et lavstatusfag, både av lærerne og foreldrene i denne studien, noe som også annen forskning har påpekt (Paechter, 1998; Ommundsen, 2005). Eller det kan være slik at lærernes oppfatninger av hva som skal foregå i kroppsøvningsfaget, er forenlig med de arenaene/rommene og det utstyret de har til disposisjon. Det vil i så fall også bygge opp under idrettsdiskursen og det tradisjonsbundne kroppsøvningsfaget (Augestad, 2003).

Andre studier har imidlertid hatt større oppmerksomhet rettet mot at rammefaktorer spiller en rolle for muligheten til å oppfylle læreplanens intensjoner, og hvorvidt dette påvirker trivselen til kroppsøvningslærerne. Studier av Berggraf Jacobsen et al. (2001, 2002) har vist at lærerne mente at det var et klart misforhold mellom målsettingene for faget i L97 og den tiden som var avsatt til faget, mens Jacobsen (2010) sin studie viste at lærerne opplevde mangel på ressurser til utstyr og transport som det mest problematiske for egen trivsel som kroppsøvningslærer.

Måten faget konstrueres og reproduseres på, begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø

Dette kapitlet synliggjør på flere måter at kroppsøvfingsfagets konstruksjon har stor betydning for ungenes erfaringer med faget, fordi måten faget blir praktisert på, ser ut til å begrense mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det at faget domineres av en aktivitetsdiskurs, gjør at ungenes deltagelse og læring er aktivitetsavhengig. Dette blir spesielt fremtredende ved at kroppsøvfingsfagets aktivitetsdiskurs i stor grad identifiseres med en relativt snever idretts- og prestasjonsdiskurs, og at de 'kravene' som stilles, ofte ikke er mulig å oppnå for unger som har en funksjonshemming. Til tross for at den formelle læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009a) kan tolkes på ulike måter, ser det ut til at fagets praksis fortsatt er tuftet på 'gamle' og 'vedtatte' sannheter. Kroppsøvfingsfaget fremstår derfor som et konservativt fag, som i liten grad har utviklet og endret seg, til tross for politiske ambisjoner om en inkluderende skole og utvikling av nye bevegelsesformer i samfunnet for øvrig. Det er flere som etter hvert har argumentert for at fagets konstruksjon må baseres på andre bevegelsesformer og verdier enn den tradisjonelle idrettsdiskursen (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Tinning, 2010), slik at kroppsøvfingsfaget i større grad kan være en læringsarena for flere enn det som er tilfelle i dag (Hunter, 2004). Et sentralt spørsmål i den forbindelse er hvorvidt det i dagens neo-liberalistiske samfunn er mulig å utfordre kroppsøvfingsfagets dominerende verdier, som i stor grad kan sies å være de samme diskurser og ideologier som faget er blitt dominert av i mange år.

I neste kapittel skal jeg rette søkelyset mot om det er mulig å skape et likeverdig og inkluderende kroppsøvfingsfag for alle, i en tid da faget, og skolen for øvrig, reproduserer bestemte diskurser og influeres av neo-liberalistiske strømninger.

Kapittel 4

Et 'inkluderende' kroppsøvingsfag – med stort gap mellom politikk og praksis

Å føle seg til bry

Alt er
så
vanskelig.
De sier at
alt
er så vanskelig.

Det er visstnok
min
skyld
at jeg
ikke kan
delta i gym.

Hva skal
jeg
gjøre?
Jeg får
ikke
beskjed.

Hun ser
meg
ikke.
Det virker
i hvert fall som
hun ikke bryr seg.

Fysio
eller
gym?
Hva
skal
jeg gjøre?

Jeg
vet
ikke.
Det er jo
hun
som bestemmer.

På fredag
er det
ballspill igjen.
Det kan
jeg ikke
gjøre.

Jeg skjønner
ikke
hvorfor
vi ikke
kan danse
eller svømme.

Hun vet
at det
er noe jeg mestrer.
Men det
hjelper så lite.
Hun tar ikke hensyn.

Planen
må
følges.
Hun
kan ikke
forandre på det.

Vi har
hatt møte
på møte.
Men det
skjer
ingenting.

De sier
at
alt er så vanskelig.
Det
går jo ut over
de andre.

Derfor blir
jeg plassert
på tribunen.
Der skal jeg
sykle,
og se på de andre.

Det er ikke
gøy
der oppe alene,
og se på de andre
som har
det gøy.

Jeg føler
meg
alene.
Det er
ingen
som bryr seg.

Jeg vil jo
være sammen
med de andre.
Jeg liker
ikke
å føle meg utenfor.

Jeg vil jo
være
med i gym.
Jeg syns jo
det er
artig å trene.

Men nå
tør jeg
ikke si mer.
Hun blir
bare sur.

Hun syns nok
det er
mye å gjøre.
Lage plan,
ha møte,
fikse alt.

Det
er
bare ting
jeg
ikke
kan gjøre.

Hun gir
ingen
tilbakemeldinger,
verken
skryt
eller kritikk.

Jeg har gode
og
dårlige dager.
Men jeg
gjør
mitt beste.

Men det
hjelper
så lite.
Hun
forstår
det nok ikke.

Det er visstnok
jeg
som er problemet.
Jeg føler
meg bare
til bry.

Hun
burde
prøve
å forstå
hvordan
jeg har det.

Hun
burde
prøve
å høre på
hva jeg
har å si.

Jeg
elsker jo
å svømme.
Jeg
elsker
å ri.

Jeg
liker jo
aktivitet.
Helst
sammen
med andre.

Men i gymmen
på skolen
føler jeg
meg
bare
til bry.

Rom for alle

Inkludering

handler om

å bli sett

og

hørt.

Tillit,

trygghet,

å føle tilhørighet.

Å ha

det bra,

å føle

seg vel.

Inkludering

handler om

å bli sett

og

godtatt.

Samhold,

felleskap,

å være sammen.

Å godta

alle som de er,

å få være

seg selv.

Inkludering
handler om
å bli sett
og
møtt.

Åpenhet,
likeverd,
å føle seg respektert.

Å bli tatt
på alvor,
å bli
forstått.

Inkludering
handler om
å bli sett
og
hørt.

Læring,
utvikling,
å føle
mestring.

Å gi og
få,
å ha lov til
å feile.

Inkludering
handler om
å bli sett
og
godtatt.

Samarbeid,
dialog,
å bli involvert.

Å ta vare
på hverandre,
å få tid
for seg selv.

Inkludering
handler om
å bli sett
og
møtt.

Aksept for
forskjellighet,
å føle seg
verdsatt.

Å lytte,
gi og få tilbakemeldinger,
å ha
det gøy.

Inkludering
handler om
at det skal være
rom for alle.

Sett i lys av hverandre bringer diktene frem et hovedbudskap om at det er et stort gap mellom retorikken om en inkluderende opplæring og det som faktisk erfares i praksis. Selv om det ene diktet er bygd på Emilies historie, forteller mange barn og unge om lignende erfaringer. Diktet 'Rom for alle' er basert på foreldrenes og lærernes fortellinger om inkludering, og hva de mener er viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle, men diktet er også representativt for ungenes syn på fenomenet. Internasjonal forskning viser, som nevnt i kapittel 1, tilsvarende funn (Barton, 2009; Fitzgerald, 2005; Fitzgerald & Kirk, 2009; Smith, 2009). Hvorfor er det slik? Jeg har i forrige kapittel synliggjort at kroppsøvingsfagets konstruksjon, som er basert på en aktivitets- og idrettsdiskurs, synes å være en bremsekloss for det å skape inkluderende læringsmiljøer i faget. I dette kapitlet vil jeg ta for meg andre områder som barna og de unge erfarer som betydningsfulle for deres opplevelser med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingsfag. I den forbindelse vil jeg spesielt belyse hvordan fenomener som inkludering og tilpasset opplæring forstås og erfares i kroppsøving. Følgende temaer har vist seg å være viktige for mange av mine prosjektdeltagere: interaksjonen mellom elev og lærer, ungenes erfaringer og muligheter for medvirkning og hvordan undervisningen legges opp. Jeg vil i dette kapitlet også kontekstualisere barnas og de unges syn ved å hente inn foreldres og noen læreres erfaringer med og synspunkter på de temaene som blir belyst.

Et sentralt spørsmål er hvorfor prosjektdeltagernes narrativer er som de er. Jeg vil her belyse hvordan fortellingene kan tolkes og forklares, og jeg vil reflektere over hva de kan gi oss av innsikt i kompleksiteten i det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag.

Et inkluderende kroppsøvingsfag – gode intensjoner, men vanskelig i praksis

Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer viser at deres forståelse av fenomenet inkludering i stor grad samsvarer med den politiske retorikken om en inkluderende skole. Deres beretninger tyder imidlertid på at de i varierende grad erfarer at intensjonene med en

inkluderende opplæring følges opp i praksis. Jeg vil derfor utdype prosjektdeltagernes syn på inkludering og tilpasset opplæring og fortløpende belyse i hvilken grad de erfarer at deres konstruksjon av disse fenomenene og de politiske ambisjonene om en inkluderende opplæring ser ut til å bli fulgt opp i praksis. I den forbindelse vil jeg spesielt legge vekt på hvilke diskurser som ser ut til å dominere, og hvordan disse diskursene influerer på ungenes opplevelser med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfingsfag.

Fra politisk hold er det ingen tvil om at skolen skal arbeide for å skape inkluderende læringsmiljøer og drive tilpasset opplæring for alle. Vi har imidlertid, som nevnt i kapittel 1, lite kunnskap om hvordan de politiske ambisjonene om en inkluderende skole og et inkluderende kroppsøvfingsfag følges opp i praksis, og vi har forholdsvis lite kunnskap om hvordan elever, lærere og foreldre forstår og erfarer inkludering og tilpasset opplæring. Det å få økt innsikt i hvordan disse fenomenene forstås, er viktig, fordi de influerer på hvordan praksis utøves (Sikes, Lawson & Parker, 2007). Hva vil det si å tilby barn og unge et tilpasset og inkluderende kroppsøvfingsfag?

Visjoner om et inkluderende kroppsøvfingsfag med vekt på fellesskap

Et av hovedbudskapene i prosjektdeltagernes fortellinger synes å være at kroppsøvfingsfaget både skal og bør være et fag for alle. Denne studien samsvarer derfor med forskning som har vist at både elever, foreldre og lærere støtter opp under inkludering på et generelt nivå, og at dette anses som et av hovedprinsippene for skolens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006; Flem & Keller, 2000).

Diktet 'Rom for alle' illustrerer at prosjektdeltagernes fortellinger bærer bud om at man ønsker og har et håp om at det inkluderende kroppsøvfingsfaget skal kjennetegnes av verdier som fellesskap og tilhørighet. Disse diskursene om fellesskap og tilhørighet er spesielt fremtredende i elevenes fortellinger, der det tydelig fremgår at de ønsker å være sammen med klassen, også i kroppsøvfingsfaget. Fellesskapsdiskursen er også fremtredende i læreres og foreldres beskrivelser og refleksjoner om fenomenet inkludering. Dette kan synes å være i tråd med fellesskapsdiskursen, som nevnt i kapittel 1, der fellesskap anses for å være en grunnleggende verdi og noe av kjernen i det å skape inkluderende læringsmiljøer (Arnesen et al., 2007; Bachmann & Haug, 2004, 2006; Dale, 2008; Nordahl, 2009; Slee, 2011).

Prosjektdeltagernes forståelser av inkludering som fellesskap er i tråd med de utdanningspolitiske visjonene for en inkluderende fellesskole i Norge (Opplæringsloven, 1998; St.meld. nr 18 (2010–2011); Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Flere av lærerne i dette prosjektet relaterer fenomenet inkludering til det å skape et godt læringsmiljø for alle, knyttet til ønsket om fellesskap og tilhørighet, men også omsorg og trivsel. Det å føle seg vel, det å ha det bra og det å ta vare på hverandre beskrives av prosjektdeltagerne som viktige kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø. Lærerne fremhever at det å fremme et godt klasse- og læringsmiljø, fordrer at man aktivt arbeider med dette over tid. Det vil med andre ord innebære en forståelse av inkludering som prosess (Bachmann & Haug, 2006; Sikes et al., 2007; Slee, 2011) og ikke som et statisk fenomen.

Hvordan erfarer så ungene dette i praksis? Erfarer de at det som tilbys av opplæring i kroppsøving, er for alle, og innenfor fellesskapets 'rammer'? Diktet 'Å føle seg til bry', i innledningen av dette kapitlet, og flere av ungenes beretninger ellers i denne avhandlingen tyder på at de i varierende grad erfarer at kroppsøvingfaget er tuftet på en fellesskapsdiskurs. Det virker med andre ord å være lett å slutte seg til den tilgjengelige diskursen om en inkluderende skole, tuftet på fellesskap. Hvem vil vel være uenig i at fellesskap, tilhørighet, omsorg og trivsel er viktig i skole og samfunn? Denne studien, og funn i annen forskning, viser imidlertid at intensjonene om en inkluderende opplæring er vanskelig å følge opp i praksis, både i kroppsøvingkonteksten (Fitzgerald, 2005; Fitzgerald & Kirk, 2009; Smith, 2009) og når det gjelder opplæringen ellers i skolen. Som nevnt tidligere begrunnes disse utfordringene med at skolens oppdrag er basert på ulike og ofte motstridende syn og verdier. Det som synes å være fremtredende i denne studien, er at kroppsøvingfagets konstruksjon, slik faget fremstår i dag (jf. kapittel 3), ser ut til å medvirke til at opplæringstilbudet preges av segregerende og ekskluderende praksiser (Slee, 2011), det vil si praksiser som i stor grad er tuftet på en individrettet forståelse av inkludering, fremfor fellesskap (Nordahl, 2009; Slee, 2011). Jeg vil videre belyse hvilke segregerende og ekskluderende praksiser som skapes i faget, hvordan disse erfares av barna og de unge, og jeg vil reflektere over hvorfor denne typen praksiser skapes i dagens 'fellesskapsskole'.

Segregerende og ekskluderende praksiser tas for gitt som 'naturlig'

Mange av fortellingene i denne avhandlingen inneholder et budskap om at ungene opplever forskjellige segregerende og ekskluderende praksiser i kroppsøvingfaget. Det er mye som tyder på at opphavet til disse praksisene først og fremst har sitt utspring i fagets dominerende ideologier og diskurser (aktivitets-, idretts- og prestasjonsdiskurs), og at kroppsøvingfagets konstruksjon ser ut til å tas for gitt (Kirk, 1992a, 2010; Tinning, 2010).

Disse segregerende og ekskluderende praksisene synes først og fremst å være kjennetegnet av at ungene ikke får mulighet til å delta i klassens læringsfellesskap. Dette kommer til uttrykk i praksis på ulike måter. For det første er det noen som faktisk ikke har kroppsøving som del av deres opplæringstilbud på skolen. For det andre er det flere som i lengre perioder opplever å bli utestengt fra fellesskapet gjennom å bli plassert på ergometersykel og/eller i styrketreningsrommet. For det tredje er det et par av elevene som erfarer at bruk av assistent er skolens løsning på at de ikke 'passer inn' i fagets opplæringstilbud. For det fjerde erfarer mange av ungene at det å sitte på benken, og det å bli tilskuer til det som foregår av undervisning, ofte er 'løsningen' når elevene i hele og/eller deler av timene ikke har mulighet til å delta på det som foregår av aktiviteter i faget. For det femte erfarer noen at opplæringstilbudet består av å gjøre styrkeøvelser eller andre øvelser alene inne i gymsalen ved siden av de andres fellesaktiviteter, i et hjørne av gymsalen. For det sjette erfarer spesielt én elev at rullestolen konstrueres som et eksklusjonskriterium med tanke på hans deltagelse i faget. I perioder der han sitter i rullestolen, erfarer han at han må sitte og se på de andre, mens i perioder da han ikke har behov for rullestolen, opplever han å kunne delta stort sett på lik linje med de andre. For det syvende ser det ut til at fysioterapibehandling fremstår som et 'naturlig' valg fremfor opplæring i kroppsøving når kroppsøvingsfagets konstruksjon oppfattes og erfares som stigmatiserende og ekskluderende.

Disse segregerende og ekskluderende praksisene skapes i skolen til tross for politiske ambisjoner om en inkluderende skole og prosjektdeltagernes visjoner om et inkluderende kroppsøvingsfag. Kroppsøvingslærernes fortellinger tyder i liten grad på at de ser på dette som problematisk, mens flere av elevene og foreldrene uttrykker både frustrasjon og stiller seg til dels kritisk til den praksisen som utøves. Til tross for noen kritiske røster ser det ut til at fortellingene i all hovedsak frembringer et budskap om at disse segregerende og ekskluderende praksisene tas for gitt, de er 'naturlige'. Med andre ord ser det ut til at disse praksisene er institusjonalisert og kan, ifølge Slee (2011), være basert på en form for 'collective indifference'. Dette kan tolkes i retning av at man i skole- og kroppsøvingskulturen ser bort fra at de segregerende og ekskluderende praksisene kan oppleves som stigmatiserende og kan føre til isolering og marginalisering. Disse praksisene oppfattes derimot som 'naturlige', og det stilles derfor i liten grad spørsmål om det kan skapes andre praksiser, som kan gi elevene et mer inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Dette kan skyldes at de diskursene som er dominerende i faget i dag, har vært gjeldende i mange år, og at de i stor grad tas for gitt. Fagets konstruksjon kan, som nevnt

i kapittel 1, også forsterkes av at de verdiene som faget i stor grad er tuftet på, kan sies å være forenlige med de verdiene som vektlegges i dagens neo-liberalistiske samfunn. Fagets 'sannheter' og hegemoni kan derfor være vanskelig å utfordre.

Jeg har ovenfor skissert noen av de segregerende praksisene som ungene i dette prosjektet erfarer i møtet med kroppsøvfingsfaget i dagens skole. Slee (2011) understreker at det er viktig å identifisere disse praksisene som ledd i å kunne forstå hvordan inkluderende og/eller ekskluderende praksiser konstrueres. Jeg skal videre utdype noen av eksemplene ovenfor for å gi et bedre bilde av hvordan disse praksisene konstrueres, og for å belyse hvilke konsekvenser de får for ungenes deltagelse og læring i faget.

'Assistent som løsning på sånne typer elever': En institusjonalisert og til dels segregerende praksis

Bruk av assistent ser ut til å være et av de virkemidlene skolene ofte bruker når elever har behov for praktisk bistand eller på andre måter har behov for hjelp og støtte i skolehverdagen (Asbjørnslett, 2005; Hemmingsson, Borell & Gustavsson, 2003). Bruk av assistent ser ut til å fremtre som en institusjonalisert praksis også i kroppsøvfingsfaget, uten at det i særlig grad drøftes hvilken funksjon og rolle assistenten skal ha i opplæringen. I tillegg tyder fortellingene på at det virker som skolene er lite opptatt av om bruk av assistent kan medvirke til å skape inkluderende og/eller ekskluderende praksiser eller til å fremme læring. Forskning har vist at bruk av assistent kan være positivt og/eller negativt på flere måter, blant annet når det gjelder barns selvstendighet, relasjoner til medelever, og hvorvidt dette medvirker til inkluderende og/eller ekskluderende praksiser i skole og kroppsøvfingssammenheng (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Hemmingsson et al., 2003; Skår & Tamm, 2001).

I denne studien illustreres bruk av assistent som institusjonalisert praksis blant annet ved at en av lærerne slår fast at assistent er det skolen anser som løsningen i kroppsøving for denne typen elever (les: elever med funksjonshemming). Læreren påpeker samtidig at 'løsningen' på at elever trenger ekstra støtte i opplæringen i andre fag, er faglærere, og ikke assistenter. En slik bruk av assistenter skyldes fagets lavstatus og at det representerer en enkel og ressursbesparende måte å løse utfordringen på. Dette er i tråd med funn i annen forskning (Morley et al., 2005). Læreren peker samtidig på at bruk av assistent ofte fører til en segregerende form for opplæring, fordi assistentene er ufaglærte og dermed ikke kan gå inn og styrke det faglige og pedagogiske opplæringstilbudet i særlig grad. Bruk av assistent fører for eksempel til at Marions opplæringstilbud ofte består i å sprette ball mens assistenten ser

på, eller at de kaster ball sammen. Det synes å være en praksis som minner mer om tidsfordriv og en form for oppbevaring enn et likeverdig opplæringstilbud. For Thomas sin del fører også bruk av assistent i kroppsøving til dels til segregerte løsninger, men han opplever også at hans assistent er med på å finne alternativer som gjør at han kan delta sammen med noen av klassekameratene. Det er personavhengig og preget av tilfeldigheter. Foreldrene til Thomas forklarer da også Thomas sine positive erfaringer og deltagelse i kroppsøving med en interessert og initiativrik assistent, som gjør som best han kan for at Thomas skal ha et aktivitetstilbud, og da helst sammen med andre. Denne praksisen synes imidlertid først og fremst å støtte opp under aktivitetsdiskursen og ser i liten grad ut til å ha sitt utspring i læringsmål. Kroppsøving oppfattes som et treningsfag og ikke et læringsfag.

Fortellingene i denne studien tyder altså på at bruk av assistent i forbindelse med opplæringstilbudet i kroppsøving skaper en segregert praksis, og det ser derfor ut til at assistent som tiltak i kroppsøvingsfaget sjelden bidrar til et mer inkluderende opplæringstilbud. Slee (2011) påpeker at skolens praksis med at elever med særskilte behov plasseres hos ufaglærte assistenter eller spesialister⁴⁵ (les: spesialpedagoger), gjør at lærere kan konsentrere seg om de 'vanlige' barna og den 'vanlige opplæringen', og de kan dermed se bort fra 'den spesielle eleven', som trenger noe annet enn det som betegnes som 'vanlig'. Dette kan ifølge Slee (2011) oppleves som stigmatiserende og kan skape en følelse av å være 'den andre' ('an additional student' eller 'an educational other'). Dette vil jeg utdype nærmere i neste kapittel, siden det gjennomsyrrer mange aspekter av ungenes erfaringer.

Det som ser ut til å være fremtredende i mine data, er at assistent velges fremfor spesialpedagogiske tiltak når elever ikke synes å 'passe' inn i det ordinære opplæringstilbudet. Det er kun én elev som har fått vedtak om spesialundervisning, ellers tyder fortellingene på at spesialundervisning, og påfølgende krav om individuelle opplæringsplaner, er noe som skolene i liten grad informerer om eller drøfter som en mulighet i tilknytning til kroppsøvingsfaget. Selv i situasjoner der det har endt med at elever ikke har kroppsøving, virker det ikke å ha vært oppe som tema, til tross for at dette er en grunnleggende rettighet elever har når det ikke blir ansett som mulig å tilby et opplæringstilbud innenfor rammen av den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998). Dette forklares til dels med at det ikke er tradisjon for at elever får spesialundervisning i kroppsøvingsfaget, men også at spesialundervisning er noe som knyttes til teoretiske fag. Det

⁴⁵ I denne studien betraktes også fysioterapeuter som spesialister, noe jeg vil utdype litt senere i kapitlet.

førstnevnte illustreres i casen om Marion i kapittel 5, og det sistnevnte illustreres i casen om Thomas og Martin litt senere i dette kapitlet. Det jeg i kapittel 1 har diskutert vedrørende spenningsfeltet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, ser derfor ut til ikke å være et anliggende for kroppsøvfingsfaget og dets opplæringstilbud. Dette mener jeg er interessant, for det gir signaler om hva som verdsettes av verdier og kunnskap i dagens skole- og samfunnskontekst. Samtidig opplever jeg det som tankevekkende, fordi denne formen for praksis bærer bud om at elever, som har behov for ekstra pedagogisk og faglig oppfølging i praktisk-estetiske fag, ikke nødvendigvis får det likeverdige opplæringstilbudet de har krav på.

‘Jeg blir sendt opp på styrketreningsrommet’: Plassering fremfor opplæring?

En annen segregerende praksis som ser ut til å være en gjenganger i de eldste elevenes fortellinger, handler om det å bli plassert på spinningssykkelen/ergometersykkelen eller på styrketreningsrommet når kroppsøvfingsfagets konstruksjon ‘stenger dem’ ute fra deltagelse i fellesskapet. Både Daniels, Emilies og Julies fortellinger bærer bud om at dette oppleves som både stigmatiserende og isolerende, og noe de anser som både lite motiverende, kjedelig og negativt. Fortellingene tyder helt klart på at de ønsker seg bort fra disse segregerte løsningene, og de plasserer ansvaret for å tilby et bedre opplæringstilbud på læreren. Med unntak av Emilie viser fortellingene at disse segregerte praksisene skapes uten at det er noe som synes å være drøftet med læreren og/eller andre. Når jeg i tittelen har valgt å bruke ordet ‘plassering’, er det fordi beretningene til disse ungdommene ikke gir inntrykk av at disse praksisene preges av opplæring. Ingen av elevene gir uttrykk for at aktivitetene de driver på med, er knyttet til noen bestemte opplæringsmål eller kompetansemål, de har ikke fått noen form for arbeidsoppgaver, og de har ikke fått noen form for tilbakemeldinger, og det til tross for at dette har vært praksiser/aktiviteter som har vedvart over tid.

Det som er beskrevet ovenfor, kan på mange måter sies å tegne et dystert bilde av den praksis som utøves i kroppsøving. Kan disse fortellingene forklares på andre måter? Med utgangspunkt i det som tidligere er nevnt om kroppsøvfingsfagets konstruksjon, kan det tenkes at lærerne har basert denne praksisen på fagets dominerende aktivitets- og helsediskurs. Det vil si at det oppfattes som bedre at elevene er i aktivitet enn at de ikke gjør noe, når de først ikke kan delta i det som er det fastsatte opplegget. Noen lærere vil kanskje også mene at en slik praksis er i tråd med det å gi tilpasset opplæring til den enkelte, noe som kan tolkes i

retning av en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Det vil si at elevene faktisk får mulighet til å gå på styrketreningsrommet og/eller velge å sykle på ergometersykkelen når de ikke kan delta i fellesopplegget sammen med klassen. En annen forklaring er at oppmerksomheten til læreren først og fremst rettes mot det vanlige opplæringstilbudet i faget, og at han eller hun ikke anser det som mulig å følge opp de elevene som må ha alternative opplegg. Det kan følgelig ses på som et ressursproblem. I valget mellom å følge opp enkeltelever og klassen som helhet prioriteres medelevene og den 'vanlige opplæringen'. Fra mitt forskerståsted kan det også tolkes i lys av en form for 'collective indifference' (Slee, 2011), der lærerne synes å ta for gitt at denne praksisen er det som er mulig å skape innenfor 'rammen' av dagens konstruksjon av faget.

Fysioterapibehandling som alternativ til opplæring i kroppsøving

Fysioterapibehandling fremfor opplæring i kroppsøving ser ut til å være et alternativ for to av elevene i denne studien. Marion har ikke lenger kroppsøving som fag, men har i stedet opplegg i basseng, ledet av en fysioterapeut. Emilie skal i utgangspunktet ha kroppsøving, men det er gitt åpning for at hun av og til kan gå til fysioterapeut i stedet. Emilie erfarer imidlertid at det er vanskelig å stå i valget mellom kroppsøving og fysioterapi hver uke. Hun vil helst delta i kroppsøving sammen med klassekameratene, men erfarer at kroppsøvingsfagets ekskluderende praksis gjør at fysioterapi, ut fra min tolkning, oppleves som en 'nødutgang'. Det å dra til fysioterapeuten blir altså en måte å komme seg vekk fra en marginalisert og stigmatiserende situasjon på. Dette illustreres i diktet 'Å føle seg til bry'.

Hvorfor er det interessant at fysioterapi synes å være et naturlig alternativ til opplæring i kroppsøving i ungenes skolehverdag? For det første er en slik praksis med på å støtte opp under en segregerende praksis i en inkluderende skole. For det andre tyder en slik praksis på at man ikke ser ut til å skille opplæring i kroppsøving fra fysioterapibehandling, siden man oppfatter det slik at begge praksisene dreier seg om trening og fysisk aktivitet. Når kroppsøvingsfagets konstruksjon og tilhørende diskurser (aktivitetsdiskurs, fysiologisk diskurs, helsediskurs) har sitt fokus på trening fremfor læring, er det kanskje ikke så rart at fysioterapi ses på som et naturlig alternativ når elever med funksjonshemming ikke helt passer inn i kroppsøvingsfagets bestemte konstruksjon. For det tredje kan fysioterapibehandling knyttes til en medisinsk forståelse av funksjonshemming (Barton, 1998; Thomas, 2002), der man anser det som viktig at barn og unge med funksjonshemming får mulighet til funksjonsforbedrende tiltak for å fungere best mulig i hverdagen. For det fjerde kan det tyde

på at det å plassere barn og unge med en funksjonshemning hos spesialist (her fysioterapeut) (Slee, 2011), kan fremstå som en naturlig løsning i skolekulturen, fordi skolen og kroppsøvingslærerne selv ikke opplever at de har den kompetansen som skal til for å gi disse elevene et opplæringstilbud i faget (Morley et al., 2005). For det femte kan en slik praksis tolkes i retning av en erkjennelse av at det ikke finnes opplæringsmuligheter i kroppsøving for enkelte barn med fysiske funksjonshemninger. Dette bringer meg videre til neste tema, nemlig hvilke begrunnelser som gis for segregerende og ekskluderende praksiser.

Rasjonale for segregerende og ekskluderende praksiser

Jeg har nå belyst hvilke segregerende og ekskluderende praksiser som erfares av barna og de unge i deres møte med kroppsøvingsfaget. Det er imidlertid vel så viktig å få innsikt i hvorfor disse praksisene skapes (Slee, 2011). Med andre ord: Hva slags rasjonale ligger til grunn for konstruksjon av segregerende og ekskluderende praksiser? Jeg har allerede belyst noen av dem, men ønsker å utdype og komplettere bildet her.

Tanker om at inkludering går ut over de andre, virker å være et gjennomgående trekk i spesielt lærernes fortellinger, men kommer også til uttrykk blant foreldre og de eldste ungdommene. Det synes å være en utbredt oppfatning at det å inkludere elever med funksjonshemning i kroppsøving, har negative konsekvenser for medelevene, og da først og fremst ved at bestemte aktiviteter da ikke er mulig å gjennomføre. Det er eleven med funksjonshemning som defineres som problemet, ikke selve kroppsøvingsfagets konstruksjon (Slee, 2011). Denne typen praksis er i tråd med det jeg i kapittel 1 har betegnet som en individrettet og smal forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, og en medisinsk forståelse av funksjonshemning. I stedet for å skape endringer i kroppsøvingsfagets konstruksjon (innhold, undervisning) skapes segregerte løsninger som tas for gitt som 'naturlige'. Noen av foreldrene og noen av de eldste ungdommene tar imidlertid til orde for at endringer i kroppsøvingsfagets konstruksjon derimot vil kunne skape et mer inkluderende fag for alle, og derfor kan ha positive ringvirkninger for medelevene.

Et annet rasjonale for segregerende og ekskluderende praksiser synes å handle om at disse praksisene er til det beste for eleven (Slee, 2011). For eksempel tyder fortellingene til noen av prosjektdeltagerne på at både fysioterapibehandling og fritak fra den praktiske delen av faget ses på som gunstig for elever med funksjonshemning. At dette kan oppfattes som det beste for eleven, kan ha sitt utspring både i en avviksdiskurs, en medisinsk diskurs og en fysiologisk diskurs, men det kan også være for å unngå stigmatiserende situasjoner

(løsninger) innenfor rammen av dagens konstruksjon av kroppsøvingsfaget. Det sistnevnte vil jeg utdype nærmere i neste kapittel.

Spesialundervisning synes å være det som ofte skaper segregerende praksiser i skolekulturen, når elever ikke passer inn i den ordinære opplæringen (Slee, 2011). Spesialundervisning anses ofte i den forbindelse som den beste løsningen for elever med funksjonshemming i andre fag. Jeg synes det derfor er interessant at spesialundervisning som segregert løsning i kroppsøving ikke i særlig grad synes å være en del av skolens agenda. Jeg har tidligere i dette kapitlet nevnt at oppfatningen om kroppsøving som et lavstatusfag kan være en medvirkende årsak til at ufaglærte assistenter settes inn som tiltak i kroppsøving, men ikke i andre fag. At spesialundervisning heller ikke i særlig grad vurderes som aktuelt i kroppsøving, kan nok også relateres til fagets status i skole- og samfunnskonteksten. Økonomi vil således spille en rolle i det å konstruere inkluderende og/eller ekskluderende praksiser (Slee, 2011).

Manglende kompetanse hos kroppsøvingslærerne er noe som både i denne studien og annen forskning oppgis som en forklaring på hvorfor det er vanskelig å skape inkluderende læringsmiljøer i faget for alle (Lieberman, James & Ludwa, 2004; Morley et al., 2005). Det er kanskje derfor ikke så rart at fritak og fysioterapibehandling konstrueres som segregerte løsninger. Fortellingene gir noen glimt av lærernes ønske om å diskutere hvordan det er mulig å skape et inkluderende læringsmiljø for alle i kroppsøving, men samtidig gis det inntrykk av at dette i liten grad følges opp i praksis, verken i kroppsøvingsseksjonen, i skolemiljøet eller med eksterne samarbeidspartnere. Til tross for at enkelte lærere gir uttrykk for at de mangler kompetanse med tanke på å skape inkluderende læringsmiljøer for alle, formidler de, noe overraskende etter mitt syn, lite behov for kompetanseheving i form av kurs og etterutdanning. Dette kan tolkes som at de egentlig ikke er så interessert i å endre praksis for å oppfylle intensjonene om et inkluderende kroppsøvingsfag for alle, noe som er i tråd med funn i annen forskning (Goodwin, 2009). Det ser derfor ut som om de segregerte praksisene lever 'sitt eget liv', uten at det problematiseres i nevneverdig grad. Det er imidlertid gjenstand for en viss diskusjon i forbindelse med skole-hjem-samarbeidet. Dette belyses videre i kapittel 6.

Denne studien tyder altså på at segregerte og ekskluderende praksiser er dominerende i kroppsøvingsfagets praksisfelt når det gjelder barn og unge med funksjonshemming. Segregerte løsninger virker å bli mer fremtredende i ungdomsskolen og i videregående opplæring, men er også en del av fagets praksis på mellomtrinnet. Til tross for ulike

segregerende praksiser virker det som om flere av ungene både trives med og ser på kroppsøvingsfaget som en viktig del av sin skolehverdag. Fortellingene tyder på at det som er spesielt avgjørende for ungenes opplevelser og deres deltagelse i faget er den mellommenneskelige relasjonen mellom elev og lærer.

Å skape inkluderende læringsmiljøer fordrer god relasjon mellom elev og lærer

Det å skape en god relasjon mellom elev og lærer ser ut til å være svært viktig i prosjektdeltagernes forståelse av fenomenet inkludering. Diktet 'Rom for alle' illustrerer at inkludering oppfattes som å bli sett, møtt, hørt og forstått, og de verdiene som ser ut til å bli tillagt vekt, er blant annet trygghet, tillit, tilhørighet, gjensidighet og respekt og aksept for forskjellighet. At mellommenneskelige forhold anses å ha betydning for det å skape inkluderende læringsmiljøer, og følgelig anses for å være en viktig del av lærernes profesjonalitet, er i samsvar med annen forskning (Arnesen, 2002, 2004; Bachmann & Haug, 2006; Fitzgerald, 2005; Flem et al., 2004; Moen, 2004). De verdiene som omtales, ser også ut til å være i tråd med politiske intensjoner, der demokrati og likeverd regnes som grunnleggende verdier i skolens arbeid med å skape inkluderende læringsmiljøer (St.meld. nr 18 (2010–2011)).

Hvordan erfares så dette i praksis? Opplever ungene at de har en god relasjon til kroppsøvingslæreren sin, og hva betyr det for dem og deres deltagelse og læring i kroppsøving? For å belyse betydningen av relasjonen mellom elev og lærer vil jeg presentere en case som synes å være typisk for mange av prosjektdeltagernes erfaringer i kroppsøving. Ellers vil også Emilies beretning, fremstilt i diktet 'Å føle seg til bry', i innledningen av dette kapitlet, og dessuten flere glimt fra andre fortellinger i denne avhandlingen, vise hvor viktig relasjonen til læreren er for deres deltagelse og læring i faget. Du skal nå få et glimt av Julies erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget. I den forbindelse vil du også møte kroppsøvingslæreren hennes, David.

'Kroppsøving – på godt og vondt': Relasjonen til læreren er avgjørende

'Kom igjen! Tre minutter igjen ... Dere jobber bra sammen nå. Stå på!' Julie hører gjenklangen av Davids stemme i den gamle, nedslitte gymsalen, mens hun sentrer ballen til Ulrikke, som står fremme like ved mål. Kanskje de rekker å score et mål til? Hjørnefotball er noe hun synes er morsomt. Da får hun de små pausene hun trenger

for å henge med de andre. Løping er vanligvis ikke så bra for knærne hennes. Men dette tåler hun. Ulrikke rekker akkurat å få lempet ballen i mål idet læreren blåser i fløyta. ‘Da er det to nye lag på banen!’ roper David. Julie og Ulrikke setter seg ned på benken langs veggen for å se på de andre, som allerede er i aksjon.

‘Julie! Kan jeg få et par ord med deg?’ Julie snur seg og ser at det er David som spør. ‘Ja, så klart.’ Julie blir med et stykke bort fra medelevene.

‘Jeg lurte bare på om det går bra med deg?’

‘Ja, det går helt fint’, svarer Julie litt forbauset. Hun har enda ikke vent seg helt til at læreren er så genuint interessert i hvordan det går med henne, til tross for at de har hatt David snart et halvt år nå.

‘Dessuten lurer jeg på om du vil sykle i stedet for å løpe i neste gymtime? Da skal vi nemlig ha 1500 meter.’

‘Ja, det vil jeg gjerne. Knærne mine tåler ikke at jeg løper så langt.’

‘Ja, det er nettopp det jeg tenkte på’, svarer David. ‘Det er bare å si fra hvis det er andre ting du ikke kan gjøre, så kan vi inngå en avtale om et eller annet. Det er jo ikke alltid så lett for meg å vite hva du kan og ikke kan gjøre. Det vet du jo best selv’, fortsetter David. ‘Men det finnes alltid noe du kan gjøre. Vi finner en løsning på det. Vi snakkes senere også, da’, sier David mens de går tilbake til de andre.

Julie setter seg ned på benken igjen og kan nesten ikke tro det hun nettopp hørte. David spurte henne, liksom. Hun ble faktisk litt sjokkert, men samtidig veldig glad. Det er kanskje ikke så rart at gymmen er noe hun har begynt å glede seg til igjen.

Tankene hennes vandrer tilbake til fjoråret. Da syntes hun det var kjempekjipt med gym. Da kom hun ikke overens med gymlæreren i det hele tatt. Hun prøvde å snakke med Agnete, læreren, om sykdommen sin, men følte ikke at hun helt ble trodd. Agnete krevde til og med legeerklæring, liksom ... Hva skulle hun egentlig med den? Trengte hun bevis for at hun faktisk hadde en diagnose, og at hun hadde plager med leddene sine? Hadde hun vondt i knærne sine, så jugde hun jo ikke om det! Den dag i dag er hun fortsatt usikker på om Agnete virkelig forsto. Det virket liksom ikke som om hun trodde på henne. I fjor satt hun ofte på benken og så på. Men du får jo liksom ikke noen karakter for å sitte på benken og vente og se på dem heller. Hun erindrer at

hun i fjor endte opp med å få 2 i gym. Hun innrømmer overfor seg selv at det nok også hadde med hennes egen motivasjon å gjøre ..., men hun ga liksom opp litt. Det hjalp liksom ikke å gjøre sitt beste. Det var liksom ikke godt nok. Hun opplevde at de aldri fikk ros. Det var ingen tilbakemeldinger å få. Hun tok liksom aldri del i dem. Julie tenker at er det noe 16–19-åringer trenger, så er det litt ros. I hvert fall de som sliter litt med selvtilliten, og som sliter litt med å løpe og sånne ting. De trenger et smil, og et ‘Yes! du har klart det’, liksom.

Agnete bestemte liksom alt. Hadde Julie vært gymlærer, så ville hun i hvert fall hørt med klassen om hva de likte å gjøre og sånn. I hvert fall hørt på dem. Det er liksom viktig å komme oss i møte. Sånn som David gjør ... Julie er glad hun har David som lærer. Ikke at det er så veldig forskjellig, egentlig. Hun er stort sett med på de samme aktivitetene som de hadde i fjor. Det hender hun må stå over noen øvelser eller aktiviteter nå også, men det er liksom greit. Han tror på henne. David er mye mer interessert, liksom. Han kan mer, og han får med alle. Han får alle interessert, rett og slett, og han er en veldig sånn støttespiller. Vi får mer ros. Det er litt sånn ... klapper oss på skulderen og sier ‘kjempebra’. Det føles godt. Hun har tenkt på at hun føler seg på en måte mer godtatt nå. Rett og slett akseptert, for den hun er, tross plagene hun strever med. Det er ikke alltid like lett å henge med når man har vondt og kroppen ikke lyster slik man helst skulle ønske.

David kom henne i møte allerede første gymtimen. Han hilste på henne og lurte på hvordan det gikk. Han fortalte da at han allerede hadde snakket med kontaktlæreren hennes om sykdommen hun hadde. Julie hadde selv informert kontaktlæreren og bedt henne snakke med gymlæreren. Nå kan hun slappe av. Han stoler på at hun gjør som best hun kan. Endelig er det noen som forstår. Nå er det gøy med gym!

‘Julie! Nå er det vår tur igjen.’ Ulrikke dulter borti henne og får henne til å våkne. Tankene om fjorårets negative opplevelser fordufter idet spillet er i gang.

‘Bra jobba folkens! Men husk å plassere dere sånn at de andre kan sentre til dere!’ roper David fra sidelinja. David ser på Julie og tenker at han nesten har vanskelig for å tro at Julie nesten ikke var med i gymmen i hele tatt i fjor. Det har hun i hvert fall fortalt. David opplever at hun alltid gjør så godt hun kan, og hun jobber veldig bra. Hun er flink til å ta hensyn til sykdommen sin. Men han har skjønt at det også er noe hun synes det er vanskelig å snakke om. Det virker som om det plager henne, og noen

ganger skjønner han at det er sårt for henne. De har ikke fått snakket så mye om det, men begge har vært klar over at begge vet. Han husker spesielt da hun fortalte om sine problemer med å løpe. Hun sa noe sånt som at hun aldri ville kunne løpe fort, fordi hun hadde korte bein og ... hun ville aldri kunne gjøre det bra.

David er glad Julie er med på gymmen nå. Det tyder på at han kanskje får frem noe bra i henne, som gjør at hun kan stå på og jobbe. Julie henger godt med i de fleste aktiviteter, men han merker at når det dreiser seg om ting som utfordrer henne på sykdommen, så er hun ikke så veldig tøff. Da prøver hun ikke så hardt, og det er vel kanskje ikke så rart? David tror hovedgrunnen til at Julie ser ut til å trives med gymmen nå, er at han ser henne, lytter til henne og forsøker å formidle at hun får lov til å være seg selv. I tillegg finner de fleksible løsninger når ting er litt vanskelige å gjennomføre. Det gjelder jo bare ikke å være så firkantet på hva man skal igjennom. Han skjønner at det kan oppleves som vanskelig. Han har noen kollegaer som er sånn selv ... og det har jo Julie allerede erfart. Det syns han er trist.

‘Da skal vi avslutte!’ roper David etter å ha blåst i fløyta. ‘Da kan dere tøye ut hver for dere. Spør hvis det er noen tøyingsøvelser dere har glemt.’ David går rundt og sjekker at de gjør øvelsene riktig, samtidig som han småprater med elevene sine. Han liker virkelig å jobbe med ungdommer. Det er derfor han er her.

Både Julies og Emilies narrativer kan være illustrerende for den betydning som interaksjonen mellom elev og lærer har for deres opplevelser i faget. I tillegg gir disse fortellingene glimt fra hvordan tilpasset opplæring forstås, noe jeg vil utdype senere i kapitlet. Hvorfor erfares relasjonen mellom elev og lærer som så avgjørende for elevenes deltagelse og læring i faget?

Relasjonen mellom elev og lærer skaper inkludering og/eller ekskludering

Det er kanskje ikke så overraskende at relasjonen mellom elev og lærer ser ut til å ha stor betydning for hvorvidt ungene erfarer et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfingsfag siden det er et viktig forhold i all undervisning og læring. Dette er spesielt fremtredende i ungenes fortellinger, men kommer også til uttrykk til en viss grad i foreldrenes og lærernes narrativer. Det at elevene har en fysisk funksjonshemming i møtet med kroppsøvfingsfagets gitte konstruksjon, kan naturlig nok by på en rekke utfordringer. Det er derfor forståelig at hovedbudskapet i fortellingene er at det er ekstra viktig for disse

elevene å ha en god relasjon til læreren. Forskning har i de senere årene i økende grad rettet oppmerksomheten mot hvilken betydning de relasjonelle forholdene mellom eleven og læreren har for den pedagogiske praksisen, læringsmiljøet og læringsarbeidet i skolen (Nordahl, 2004; Mausethagen & Kostøl, 2009). Arnesen (2004) understreker at det pedagogiske nærværet er et viktig grunnlag for å skape inkluderende praksiser. Det pedagogiske nærværet handler om å skape læringsarenaer i skolen der lærernes arbeid preges av engasjement og interesse for andre, innlevelse og innsikt i elevenes læring, variasjon og fleksibilitet – og at det er viktig at lærerne er medmennesker.

Hvordan kan så relasjoner forstås? Nordahl (2002) definerer relasjoner som hvilken innstilling man har, eller hvilken oppfatning man har av andre mennesker. Implisitt i dette ligger også hva andre mennesker betyr for en. Han påpeker videre at relasjoner også vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av en, og hvordan andre forholder seg til en selv. Det å skape gode relasjoner handler derfor i stor grad om kommunikasjon og sosialt samspill, og verdier som anerkjennelse og respekt, omsorg, gjensidighet og tillit (Arnesen, 2004; Mausethagen & Kostøl, 2009; Nordahl, 2004).

Prosjektdeltagernes forståelse av inkludering fremhever som nevnt relasjonelle forhold av betydning for det å skape inkluderende læringsmiljøer. Slike relasjonelle forhold står også sentralt i ungenes beretninger om egne erfaringer med kroppsøvingfaget. Fortellingene bærer samtidig bud om at konstruksjonen av relasjonelle forhold er kontekstavhengig og må ses på som komplekse prosesser. Nordahl (2004) understreker da også at den relasjonen man har til andre mennesker, er avhengig av den personen man møter, situasjonen man befinner seg i, og de handlingene man utfører overfor hverandre. Narrativene i denne studien viser en rekke eksempler som kan være illustrerende for dette, og de synliggjør på ulike måter hvilke konsekvenser relasjonene synes å ha for ungenes erfaringer og deltagelse i kroppsøvingfaget.

Daniel opplever for eksempel at han blir respektert og forstått, og at han har en god dialog og et godt samarbeid med kroppsøvingslæreren i 10. klasse. Han deltar for det meste i kroppsøving sammen med sine klassekamerater, og erfarer at hans kroppsøvingslærer, Benedikte, legger til rette for at han kan delta på egne premisser. Kroppsøvingfaget er noe av det han liker best på skolen. På videregående, derimot, opplever han ikke å få et likeverdig opplæringsstilbud. Han har liten kontakt med læreren og opplever at læreren tar lite initiativ og har lite ønske om å tilrettelegge faget slik at Daniel kan delta sammen med

klassekameratene. Kroppsøvningsfaget er blitt noe han misliker sterkt. Se narrativet om Daniels erfaringer på side 72 i kapittel 3.

Det jeg spesielt finner interessant, er at ungenes opplevelser av segregerende praksiser i faget ser ut til å være mindre emosjonelt belastende når relasjonen mellom elev og lærer erfares som god. I motsatt fall, der relasjonen mellom elev og lærer beskrives som fraværende, ser det ut til at kroppsøvningsfaget oppleves som negativt når segregerende praksiser dominerer fagets konstruksjon. Dette kan skyldes flere forhold. For det første ser det ut til at en god relasjon mellom elev og lærer fører til at eleven i større grad kan ta del i de beslutningene som tas om hva vedkommende skal gjøre i faget. For det andre ser en god relasjon ut til å skape større forutsigbarhet om hvorvidt eleven kan delta i faget fremover i tid, noe som ser ut til å virke tryggende og skape mindre engstelse i forkant av kroppsøvingstimer. For det tredje tyder fortellingene på at en god relasjon er viktig med tanke på åpenhet og informasjon, og at dette i mindre grad skaper rom for å bli mistenkeliggjort⁴⁶ for de plagene man har. Det å bli forstått, og det å bli trodd på, trekkes frem som spesielt viktig. For det fjerde ser det ut til at respekt og forståelse for forskjellighet er noe som i større grad kommer til uttrykk i narrativer der elevene opplever at de har en god relasjon til læreren. I den forbindelse fremheves det som viktig at eleven opplever at det er rom for at man kan utføre bevegelser og aktiviteter på ulike måter, og at deres kompetanse og erfaringer med fysisk aktivitet anerkjennes og verdsettes.

Når relasjonen mellom elev og lærer ikke oppleves som god, ser dette ut til å få ulike konsekvenser for elevene i denne studien. For Anne fører det til at hun aktivt velger å søke fritak fra faget, mens Julie, Daniel og Emilie i større grad trekker seg bort og unnlater å delta. Både Julie, Daniel og Emilie ser imidlertid ut til å oppleve et press til å delta i kroppsøvningsfaget, til tross for negative opplevelser. Julie og Emilie begrunner dette med at de ikke ønsker å bli oppfattet som late. De influeres med andre ord i stor grad av helsediskursen, som dominerer både kroppsøvningsfaget, skolen og samfunnet for øvrig. Daniel har fått beskjed av ledelsen på skolen om at karakteren i kroppsøving er viktig for hans muligheter til å få lærlingplass, noe som understøttes av beretninger om næringslivet i mediene. Bakgrunnen for denne typen narrativer er trolig en forestilling om at det eksisterer en direkte kobling mellom det at elever har god karakter i kroppsøving, og det at de er fysisk

⁴⁶ Spesielt de ungene som har 'skjulte' funksjonshemninger, erfarer enkelte ganger at lærerne ikke tror på dem når de forteller om sine plager, fordi disse plagene ikke er direkte synlige. Flere opplever derfor å bli mistenkeliggjort når de, som følge av plager som skyldes diagnosen, ikke kan delta i enkelte aktiviteter i faget. Dette illustreres for eksempel i Annes fortelling i kapittel 3, side 73

aktive og har en kropp som er fysisk sterk. Dette støtter opp under kroppsøvingfagets 'performance codes', jf. kapittel 1. Til tross for at Daniel er fysisk aktiv i fritiden og kan sies å inneha den forventede fysiske kapitalen, utfordres ikke den nevnte koblingen mellom kroppsøving og en sterk fysisk kropp. Elevene opplever i så måte en uholdbar situasjon, der kravet til deltagelse i kroppsøving står sterkt, samtidig som fagets konstruksjon synes å skape situasjoner som virker stigmatiserende og er med på å marginalisere flere av ungene. Det sistnevnte vil jeg utdype i neste kapittel.

Kroppsøvingslærernes fortellinger i denne studien ser også ut til å fremheve relasjonen til elevene som sentralt for deres arbeid. Flere av dem nevner i den forbindelse at det nettopp er samværet, og gleden ved å jobbe med barn og unge, som har vært noe av bakgrunnen for at de har søkt seg til læreryrket, og at de fortsatt trives som lærere. Dette er i tråd med annen forskning om lærersosialisering (Larsson, 2009). Lærerne i denne studien ser det som en av sine hovedoppgaver å skape et godt læringsmiljø, nettopp gjennom det å skape gode relasjoner til elevene sine. Det er i den forbindelse verdt å nevne at jeg ikke fikk rekruttert kroppsøvingslærerne til de elevene som ikke opplevde å ha en god relasjon til kroppsøvingslæreren sin (i prosjektperioden). Kroppsøvingslærerne som deltok, synes imidlertid å ta kroppsøvingfagets konstruksjon for gitt, og det ser ut til å være liten grad av fleksibilitet og variasjon i det opplæringstilbudet som tilbys i faget. Dette fører blant annet til at relasjonen til elever med funksjonshemming i hovedsak ser ut til å bestå i å skape segregerte praksiser, der eleven har mulighet for å være i aktivitet. Elevene i studien gir da også klart uttrykk for at det er lærerens hovedoppgave å sørge for å skape et opplæringstilbud de kan delta i. I de tilfellene elevene erfarer at de på ulike måter ekskluderes fra deltagelse i faget, forklarer de dette med at læreren ikke har klart å skape et tilpasset opplæringstilbud. Dette kan kanskje være med på å forklare hvorfor de fleste elevene, til tross for segregerte tilbud, ser ut til å trives i faget. De klandrer ikke seg selv, men læreren, for fraværet av et inkluderende kroppsøvingfag. Dette kan nok forklares med at også elevene tar kroppsøvingfagets konstruksjon for gitt, og at de i liten grad problematiserer og/eller forsøker å utfordre fagets hegemoniske praksis. De fleste elevene ser ut til å godta at faget konstrueres på en bestemt måte, og de synes å innrette seg etter dette. Segregerte praksiser virker kanskje derfor også som en 'naturlig' konsekvens av fagets konstruksjon sett fra elevenes ståsted, og vil i enkelte situasjoner medvirke til at de er tilskuere mer enn deltagere i deler av og/eller hele kroppsøvingstimer. Larsson & Redelius (2008) påpeker at det for

elevene kan være vanskelig å protestere mot fagets hegemoni, og at de derfor ikke har noe annet valg enn å 'godta' de diskursene som er rådende i faget, og i samfunnet ellers.

Inkludering forutsetter informasjon og åpenhet

Jeg har tidligere nevnt at informasjon og åpenhet anses som viktig for å skape en god relasjon mellom elever og lærere. Ungenes og foreldrenes narrativer viser at de er spesielt opptatt av at informasjon og åpenhet om ungenes funksjonshemming er en viktig forutsetning for det å skape et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud i kroppsøving. Deres begrunnelser for at dette er viktig, ser først og fremst ut til å handle om å skape trygghet, unngå skader og unødige belastninger, skape forutsigbarhet, unngå misforståelser, skape forståelse for behov for ulike former for tilrettelegginger, og at det som nevnt kan være med på å skape gode relasjoner mellom elevene og læreren. Kroppsøvingslærerne, derimot, ser ut til å være delte i oppfatningen om hvorvidt det er nødvendig med informasjon om diagnosen for å kunne tilby et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud. Prosjektdeltagernes beretninger tyder på at de har ulike erfaringer med hvordan forhold rundt åpenhet og informasjon blir fulgt opp i praksis, og hvilken betydning dette har for ungenes deltagelse og læring i skole- og kroppsøvingskonteksten. Jeg skal utdype dette videre i både kapittel 5 (i tilknytning til normalitet og/eller annerledeshet), og kapittel 6 (om skole-hjem-samarbeidet).

Inkludering handler om involvering og medvirkning

Samarbeid, dialog og involvering står sentralt i prosjektdeltagernes forståelse av inkludering, og medvirkning anses som viktig for å kunne skape et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud i kroppsøving. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at de mellommenneskelige relasjonene tillegges så stor verdi, siden det trolig vil kunne skape muligheter for medvirkning. Spesielt barna, de unge og foreldrene i studien fremhever betydningen av å komme frem med sine egne erfaringer og sin egen kompetanse som ledd i å støtte opp under og synliggjøre muligheter for deltagelse i faget.

Forskning om inkludering legger også vekt på medvirkning som en sentral del av skolens arbeid med å skape inkluderende læringsmiljøer, og da først og fremst knyttet til skolen som demokratisk arena (Haug, 2004). Det å erkjenne at elevene er sentrale aktører i egne læringsprosesser, er i mange år blitt fremhevet som sentralt i skolens arbeid (Nordahl, 2004), og elevmedvirkning har derfor fått relativt stor oppmerksomhet, både fra politisk og

pedagogisk hold. Håstein & Werner (2003) har i den forbindelse argumentert for at elevene og lærerne må medvirke gjensidig i utformingen av opplæringstilbudet, for at skolen skal lykkes i å gi tilpasset opplæring.

En av de tingene som prosjektdeltagerne har fremhevet som sentralt for å skape et inkluderende kroppsøvingsfag og å drive tilpasset opplæring, har følgelig handlet om medvirkning. I hvilken grad erfarer prosjektdeltagerne at dette følges opp i praksis? Julies og Emilies fortellinger gir noen glimt av deres erfaringer med elevmedvirkning. Jeg vil likevel belyse dette ytterligere gjennom å presentere en case som er basert på fortellingene til Thomas og hans kroppsøvingslærer, Martin.

‘Vi er vel litt sammen om det’: Erfaringer med elevmedvirkning i kroppsøving

‘Til neste gang skal dere lese kapittel fem, som handler om valg og verdier.’ Martin avrunder religionstimen med å gi instruksjoner til 9.-klassingene om hva som skal skje neste gang. Samtidig minner han seg selv på at han må huske å snakke med Thomas om gymmen.

‘Thomas, kan du komme hit et øyeblikk?’ Martin ser at de andre er på vei ut av klasserommet og øyner en sjanse for å snakke med Thomas på tomannshånd.

‘Ja, hva er det?’ responderer Thomas.

‘Jeg lurte på om vi kan se på kroppsøvningsplanen frem mot jul. Jeg har satt opp en halvårsplan i kroppsøving for klassen, og jeg har en del tanker om hva du kan være med på eller ikke. Men jeg ville gjerne snakke med deg om det, og høre hva du tror du kan gjøre.’

‘Det er greit’, svarer Thomas.

‘Hvis du ser på planen her, så har vi orientering først. Det tenker jeg du klarer fint, bare med noen få justeringer hva terrenget angår. Da kan du vel bruke armsykkelen din, sånn som du gjorde da vi hadde løping tidligere i høst?’

‘Ja, det kan jeg vel.’

‘Så har vi en periode med egentrening. Da kan jo du legge opp det som passer best for deg, så det bør være uproblematisk. Utfordringen blir når vi skal ha en lengre periode

med ballspill. Vi skal ha både fotball, håndball, basket og volleyball. Der tenker jeg vel at du kan delta på noe, men at du ellers må ha eget opplegg med assistenten din.’
‘Ja, ballspill er jo litt trøblete, bortsett fra rumpefotball og innebandy da. Det er jo noe jeg kan være med på sammen med de andre. Ellers kan jeg jo være dommer også’, kommenterer Thomas.

‘Ja, det er klart du kan. Vi får gjøre avtaler underveis når vi begynner med ballspillene. Videre skal dere ha en gruppeoppgave, der dere skal lede en gymaktivitet for klassekameratene deres. Det tenker jeg du skal delta på. Til slutt før jul har vi satt opp dans. Det tenker jeg også at du kan være med på.’

‘Ja, dessverre’, svarer Thomas med glimt i øyet. Det er ikke akkurat det han liker best å holde på med.

‘Fint, da vet du litt om hva som kommer, Thomas. Jeg har allerede snakket med assistenten din om opplegget fremover ..., så hvis det er ting som blir vanskelig, får du og han finne på noe annet. Trene styrke for eksempel. Høres det greit ut?’

‘Ja, det er vel greit’, svarer Thomas litt nølende. Han vil jo helst være sammen med de andre.

‘Ta kontakt med meg hvis det er noe annet du lurer på fremover, da, Thomas. Vi skal få det til på et vis’, avslutter Martin.

Idet Thomas er på vei ut av klasserommet, tenker Martin på at han synes det går overraskende bra å ha Thomas med i gymmen. Han må imidlertid alltid ha en ekstra tanke på ham. Men det er klart at det er snakk om vilje. Vilje fra deres side og vilje fra elevens side. Martin kjenner han blir irritert bare ved tanken på diskusjonen de hadde i fjor. Kontaktlæreren til Thomas i fjor mente at han skulle ha IOP⁴⁷ i gym, noe han var helt uenig i. Det er jo mer hvis du har læringsproblemer ... at du som lærer ikke når frem med normale læringsstrategier på tilpasset ... på teoretisk kunnskap. Det er nok IOP-er her på ungdomskolen vår som det er. Alle barn skal jo møtes og trenger tilpasset opplegg ut fra det nivået de er på, og da trenger ikke Thomas IOP. Det har han sagt til foreldrene til Thomas også, selv om han fikk inntrykk av at de nok ønsket

⁴⁷ Elever som ikke kan få tilfredsstillende opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning. Ved vedtak om spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

at sønnen skulle få IOP i gym. Martin innrømmer for seg selv at han da slipper å skrive halvårsrapporter to ganger i året også ... Han synes at det tar altfor mye tid. Martin tenker det er praktisk for han selv ..., men han ser jo at det ikke trengs. Hva er vitsen da?

Men vi må jo gjøre noen vrier, tenker Martin. Noen ganger er det mulig å tilpasse reglene eller aktiviteten på en slik måte at Thomas delvis kan være med. Andre ganger går det ikke. Martin har snakket både med Thomas, fysioterapeuten hans og foreldrene om at når det er ting han ikke kan gjøre, så må han ut på alternativ trening, sammen med assistenten sin. Når Thomas var bortreist en uke, hadde de gymtimer som Thomas overhodet ikke kunne vært med på. Det hadde ikke gått på grunn av handikaket hans. I andre fag trenger han ikke bekymre seg for Thomas i det hele tatt. Da gir eleven med Aspergers syndrom, eleven med ADHD, skolevegreren og to–tre fremmedspråklige større grunnlag for bekymring. Nå skal jo alle inkluderes for enhver pris uansett ..., det syns han ikke noe om. De får jo ikke de ressursene de trenger. Kommuneøkonomien styrer det, enten man liker det eller ikke. Sånn er det bare ... Ikke rart at det er mange med ADHD-diagnose ..., det er sånn man får vedtak og utløst ressurser.

Martin pakker sammen bøkene og går tilbake til arbeidsplassen sin. Det var hans siste time med klassen for i dag. Nå gjenstår å planlegge undervisningen for morgendagen. Han kjenner at han er sliten, men samtidig klarer han ikke å la være å tenke på hvor givende det er å jobbe med disse ungdommene. Det er noe han liker, selv om det til tider sliter ham helt ut.

På vei ut av klasserommet husker Thomas forrige gymtime. Da var det jo kjempebra. Både sirkeltreningen, rumpefotballen og teoriøkta var noe han kunne delta i, på lik linje med de andre. Han liker best å være sammen med de andre. Selv om Martin har sagt at han kan gå ut for å ha egentrening med assistenten når det er ting han ikke kan være med på, prøver han som regel å tilpasse aktivitetene og øvelsene til seg selv likevel. Hvis ikke det går, finner han selv på noen øvelser han kan gjøre inne i gymsalen. Er det noe han er flink til, så er det nettopp det å se løsninger! Det har han jo gjort siden han var liten. Han bryr seg ikke om at han av og til må gjøre andre ting enn de andre. Han liker jo å være i aktivitet.

Thomas triller bortover den lange gangen for å komme til heisen. Han kjenner på at han begynne å bli litt lei alle omveiene for å komme seg ut av den gamle skolebygningen. Men det er ikke noe han får gjort noe med. Idet han omsider kommer seg ut, får han øye på Rikard, en av bestekameratene sine.

‘Hvor ble du av?’ spør Rikard. ‘Jeg har snakket med Martin om gymmen. Hva jeg kan være med på og sånt.’

Thomas er glad for at han kjenner Rikard så godt. De kan snakke om det meste. Han kjenner for så vidt hele klassen ganske godt etter hvert. De tenker nok ikke på at han sitter i rullestol til vanlig. Det er bare i gymmen at han av og til ikke får gjort akkurat det samme som de andre. Det er de jo også vant med etter hvert. Det er liksom ikke noe problem.

Til tross for den oppmerksomheten elevmedvirkning har fått i skolen de senere årene, ser det ut til at dette i liten grad har fått betydning for opplæringstilbudet i kroppsøving. Prosjektdeltagernes forståelse av elevmedvirkning synes først og fremst å dreie seg om hvorvidt elevene får mulighet til å bestemme innhold eller type aktivitet i kroppsøvingstimene, og kobles i liten grad til hvordan opplæringen skal foregå. Det virker som om det i liten grad drøftes hvordan elevmedvirkning kan forstås og/eller praktiseres i kroppsøvingsfaget.

Elevmedvirkning innenfor rammen av kroppsøvingsfagets gitte konstruksjon

Denne studien samsvarer med funnene til Berggraf Jakobsen et al. (2001, 2002), som i studier omkring L97 og kroppsøvingsfaget fant at søkelyset i stor grad var rettet mot innhold eller type aktivitet fremfor ulike arbeidsmåter, og at elevmedvirkning i liten grad var gjenstand for oppmerksomhet. Elevene og lærerne i min studie forteller at elevene, som oftest sporadisk, kan få mulighet til å bestemme hvilke aktiviteter de skal holde på med, og da som regel som en start eller en avslutning på en time. Lærerne gir for øvrig eksempler på at enkelte elever kan få lede aktiviteter de er gode på, og at læreplanen på ungdomstrinnet legger opp til at alle elevene skal lede idrettsaktiviteter for klassekameratene. Kun én av lærerne forteller at hun ved hver skolestart gjennomfører en skriftlig kartlegging, der elevene selv kan informere om ulike forhold som er av betydning for deres deltagelse i faget, for eksempel egne interesser, erfaringer med fysisk aktivitet og mulige begrensninger (sykdom, engstelse eller annet). De

andre lærerne forteller at de baserer sin kartlegging av elevene først og fremst på observasjon, at de etter hvert blir godt kjent med elevene, og at dette danner noe av grunnlaget for det opplæringstilbudet som gis.

Lærernes fortellinger bærer bud om at de i liten grad ser ut til å ha reflektert over hva elevmedvirkning kan være, og de gir uttrykk for at de i liten grad drøfter dette i skole- og kroppsøvingssammenheng. Deres beretninger bærer derfor preg av at elevmedvirkning ikke er noe disse lærerne og skolene jobber systematisk med. Men noen av elevene i denne studien får i større grad enn klassekameratene mulighet til å medvirke i hva de skal gjøre i kroppsøving. Fortellingene viser på den andre siden at denne formen for elevmedvirkning synes å forekomme først og fremst når eleven med funksjonshemning ikke kan delta i de aktivitetene som læreren har lagt opp til. Noen få opplever imidlertid at de også kan få medvirke i beslutninger som gjør at de fortsatt kan ha aktiviteter sammen med klassen innenfor 'rammen' av faget, slik det konstrueres for fellesskapet. I tillegg ser det ut til at spesielt én av elevene i stor grad klarer å tilpasse øvelser og aktiviteter til seg selv, slik at han i større grad kan fortsette å ha aktiviteter sammen med klassekameratene.

Hva kan være med på å forklare hvorfor elevmedvirkning i så liten grad synes å bli tatt alvorlig i faget? Lærernes forklaringer på at elevmedvirkning blir nedprioritert i kroppsøving, bunner i flere forhold. For det første angis tiden faget har til disposisjon, som en utfordring sammenlignet med andre fag. Det at faget har få timer, gjør at det oppleves som vanskelig å gi rom for at elevene blant annet kan være med på å sette seg egne mål og vurdere seg selv. For det andre uttrykkes det at det oppstår kaos når elevene får mulighet til å bestemme hva de skal gjøre selv, og det oppfattes som uheldig. For det tredje uttrykkes spesielt én lærer at grunnen til ikke å praktisere elevmedvirkning er at læreren selv ønsker å ha styringen i kroppsøvingstimene, fordi han selv vet hva som fungerer best etter mange års erfaring som kroppsøvingslærer. For det fjerde uttrykkes også bekymring for at elevmedvirkning (i betydningen av at elevene bestemmer) kan føre til at de som hevder seg best i en klasse, styrer innholdet i faget, og at dette kan gå ut over de andre.

Fra mitt forskerståsted vil fraværet av elevmedvirkning kunne forklares på flere måter. For det første henger det sammen med at fagets konstruksjon først og fremst synes å være basert på en behavioristisk og lærersentrert tilnærming til undervisning og læring (Macdonald, 2004), noe jeg vil utdype om litt. For det andre kan det til dels skyldes kroppsøvingsfagets og samfunnets vektlegging av en helsediskurs, som understøttes av en aktivitetsdiskurs og en

fysiologisk diskurs, der det som nevnt tidligere først og fremst handler om at elevene må bevege seg mest mulig i løpet av en kroppsøvingstime, og at det er viktig at de har høy nok intensitet (puls) i de aktivitetene det legges opp til. Dette kan tolkes i retning av at læreren må styre for å holde orden i rekkene og for at undervisningen skal oppfattes som effektiv. For det tredje kan det forklares med kroppsøvingfagets konstruksjon, basert på at faget må inneholde mange og et bredt spekter av aktiviteter. Det vil si at faget kjennetegnes av en 'smørbrødsdiskurs' (multi-activity discourse) (Kirk, 2010). Det sistnevnte kan forklares med det lærerne legger vekt på, nemlig kroppsøvingfagets timetall i skolen, og at det innenfor kroppsøvingfagets ramme skapes lite rom for elevmedvirkning.

Til tross for at medvirkning er en av de tingene som prosjektdeltagerne mener er viktig for å kunne drive tilpasset opplæring og å skape inkluderende læringsmiljøer, ser det ut til at dette i liten blir fulgt opp i praksis. Ungenes og lærernes beretninger tyder imidlertid på at elevmedvirkning på individnivå får større oppmerksomhet, men at dette som regel skjer innenfor rammen av hvordan dagens kroppsøvingfag konstrueres.

Pedagogikken og dens betydning for det å skape inkluderende læringsmiljøer

Kirk (2010) påpeker at det ikke bare er aktivitetene i seg selv som er med på å konstruere kroppsøvingfaget, men også hva lærere og elever gjør med disse aktivitetene, med andre ord hvordan de praktiseres. Capel (2005) understreker i den forbindelse at pedagogikken og lærerens valg av undervisningsmetoder og tilnæringsmåter i kroppsøving er vel så viktig for elevens læring som innholdet i faget. Mine analyser tyder da også på at dette er spesielt avgjørende for ungenes muligheter til å erfare et inkluderende kroppsøvingfag, siden fagets 'sannheter' (hegemoni) oppleves som vanskelig å 'utfordre' (Larsson & Redelius, 2008). Lærernes og elevenes fortellinger tyder på at kroppsøvingundervisningen domineres, som nevnt tidligere, av lærerstyrt undervisning, der to ulike tilnæringer ser ut til å dominere. Den ene tilnærmingen er basert på at læreren gir direkte instruksjoner som ledd i at elevene skal lære bestemte idrettsteknikker, mens den andre tilnærmingen først og fremst synes å handle om at læreren bevisst velger aktiviteter og en organiseringsform som kan føre til at elevene er i mest mulig aktivitet. Hvordan influeres så ungenes erfaringer, deltagelse og læring av disse måtene å drive opplæring på? Synes disse tilnæringsmåtene å skape et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingfag? For å belyse disse spørsmålene vil jeg

utdype hva de aktuelle tilnæringsmåtene kjennetegnes av, og hva som anses å være formålet med dem.

Den første tilnærmingen som jeg har beskrevet ovenfor, synes å være i tråd med det Kirk (2010) betegner som kroppsøving som idrettsteknikk ('physical education as sport-techniques'). Undervisning etter en slik forståelse av faget baserer seg på antagelser om at teknikker i ulike idretter læres best gjennom direkte instruksjon, og opplæringen kjennetegnes av en hierarkisk tilnærming, der dekonstruksjon av teknikker står sentralt (Kirk, 2010). Det som imidlertid er vel så viktig, og som ser ut til å ha avgjørende betydning for ungenes erfaringer med kroppsøvingsfaget, er at denne formen for opplæring er basert på at elevene skal utvikle og etter hvert mestre en rekke teknikker på bestemte måter. Kirk (2010) refererer i den forbindelse til Rovegno (1995), som argumenterer for at faget påvirkes av det hun kaller et hegemoni av biomekanikk, noe som innebærer at det tas for gitt at det finnes en 'riktig' måte å utføre bevegelser på i de enkelte idrettene, og at innlæringen av bevegelser og motoriske ferdigheter derfor bør skje gjennom direkte instruksjon (Kirk, 2010, s. 50). Bevegelsesløsninger som faller utenfor denne normen for 'riktig' utførelse, blir dermed ikke anerkjent eller verdsatt, og det gis ofte lite rom for at elevene selv kan utforske og finne egne løsninger på ulike bevegelsesoppgaver.

Fortellingene i denne studien tyder allikevel på at det i enkelte situasjoner skapes et handlingsrom der eleven og/eller læreren har mulighet til å tilpasse og justere bevegelsesoppgaver underveis i undervisningen, slik at de i større grad er tilpasset elevens forutsetninger, selv innenfor rammen av kroppsøving som idrettsteknikk. Det er da snakk om en form for tilpasset opplæring som er direkte knyttet til enkeltindividet, og noe som betegnes som en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Noen av elevene erfarer at denne tilnærmingen i hovedsak oppleves som problematisk når elevens kompetanse skal vurderes. Da ser det ut til at vurderingspraksisen går ut på å dokumentere elevens ferdigheter (i snever forstand), med utgangspunkt i det som oppfattes som fastsatt norm for utførelse av teknikker i de bestemte idrettene. Det betyr at elevenes forsøk på å tilpasse teknikker og aktiviteter til seg selv til slutt ikke blir tillagt særlig verdi, til tross for at det er den muligheten de faktisk har til å utføre bevegelser ut fra sine egne forutsetninger. Det kan tyde på en praksis som gir signaler til ungene om at de ikke besitter en kompetanse som verdsettes i faget. Det synes å være spesielt fremtredende i videregående opplæring, der lærernes vurderingspraksis ser ut til å være styrt av forskrift til opplæringsloven, der det fremgår at det ikke skal tas hensyn til elevenes evner og forutsetninger.

Et hovedinntrykk fra prosjektdeltagernes fortellinger er at segregerte og til dels ekskluderende praksiser ofte ser ut til å bli tatt for gitt som løsninger på det at elever ikke 'passer inn' i det som anses som viktig og riktig i et fag som er tuftet på idrettsteknikk. Ut fra mitt forskerblikk er ikke dette i tråd med visjonene om et inkluderende kroppsøvingsfag med vekt på fellesskap, og det kan heller ikke sies å være i samsvar med retorikken om å verdsette og anerkjenne forskjellighet. Barna og de unge ser imidlertid ut til å oppleve dette forskjellig. Det vil jeg utdype senere i kapitlet.

Den andre tilnæringsmåten som ser ut til å tillegges vekt i undervisningen i kroppsøving, handler om at læreren oppfatter at det å skape mest mulig aktivitet for flest mulig i løpet av en kroppsøvingstime er et sentralt mål. Både organiseringsform og valg av aktivitetsform ser hovedsakelig ut til å bli styrt av det jeg i kapittel 3 har kalt en fysiologisk diskurs (Quennerstedt & Öhman, 2008) med basis i helsediskursen (Tinning, 1990), og henger tett sammen med legitimeringen av faget. Det siste er noe som illustreres godt gjennom de fortellingene og diktene som er presentert i kapittel 3, og det underbygges også av annen forskning (Burrow & Wright, 2004; Kirk, 2002; Tinning, 1990, 2012). Undervisningen som er basert på en slik tilnærming, forklares i tillegg av enkelte lærere med utgangspunkt i fagets rammebetingelser, først og fremst den tiden man har til disposisjon, og antall elever og grupper man har samtidig. Strukturelle forhold i form av sammenslåing av klasser og timeplantekniske løsninger i skolekulturen ser også ut til å ha betydning. Det innebærer at også rammene virker styrende for valg av pedagogiske tilnæringsmåter i faget (Kirk, 2010).

Beretningene bærer bud om at denne tilnærmingen kan erfares som inkluderende og/eller ekskluderende for elevene. Noen av lærerne fremhever for eksempel at hjørnefotball er en mer hensiktsmessig aktivitet enn tradisjonell fotball med to lag og én ball, nettopp av den grunn at hjørnefotball gir mye aktivitet for flest mulig (aktivitetsdiskurs). Flere av elevene i denne studien fremhever også at det er en god og inkluderende aktivitet for dem, fordi aktiviteten gir dem de pausene de trenger for å kunne klare å henge med. Sentralt i den forbindelse er at det er pauser som alle elevene tar, og ikke noe som gjelder eleven med funksjonshemming spesielt. Et annet aspekt ved denne aktiviteten er at løpsaktivitetene er av en slik karakter at det ikke er nødvendig å løpe langt. Det gjør at flere av barna og de unge også anser dette som en aktivitet de mestrer, sammenlignet med mange andre løpsaktiviteter som det legges vekt på i kroppsøving. Det som imidlertid synes å være mest fremtredende innenfor en tilnærming som først og fremst legger vekt på mest mulig aktivitet, er at det virker ekskluderende. Når en slik tilnærming er basert på at aktivitetene skal gjennomføres i

høyt tempo og med et høyt intensitetsnivå, og når det som følge av dette legges opp til mange løpsaktiviteter, er det ikke så overraskende at det virker ekskluderende. Kroppsøvingslærer Gunnars narrativ kan i så måte være illustrerende. Han forteller at det et år ble lagt opp til at han skulle ha tre klasser i kroppsøving på rekke og rad, der 20 minutter ble satt av til hver klasse. Videre forteller han at han brukte samme opplegg til hver klasse, og at formålet var å få mest mulig aktivitet i de minuttene som var avsatt. Han fortalte at han ikke så for seg at Marion kunne ha vært med på et slikt opplegg, og erkjente derfor at opplegget ikke var forenlig med det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag for alle. Gunnars fortelling er på ingen måte unik, men ligner på andres historier i denne studien og virker også kjent fra mine erfaringer med praksisfeltet utenom denne studien. Denne typen tilnærming kan billedlig fremstilles som at elevene er på et samleband. De skal styres, disiplineres og aktiviseres mest mulig, slik at kroppen blir trent. Denne typen praksis støtter opp under en type helsediskurs der kroppen forstås og behandles som en maskin (Evans & Davis, 2004b; Evans et al., 2008; Kirk, 2010). Aktivitets- og helsediskursen kan derfor sies å få forrang fremfor det å drive en differensiert og tilpasset opplæring.

Begge disse tilnæringsmåtene til undervisning og læring kan sies å være basert på et behavioristisk⁴⁸ syn på undervisning og læring (Macdonald, 2004). Kroppsøvingsfagets konstruksjon i form av et bestemt innhold, og fagets konstruksjon basert på en behavioristisk tilnærming til undervisning og læring, kan være med på å forklare hvorfor prosjektdeltagerne synes å ha den oppfatningen at det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag for alle er vanskelig. Denne studien støtter i så måte opp under det Kirk (2010) har påpekt, nemlig at kroppsøvingsfagets konstruksjon, med dets tradisjonelle og rigide praksis, i liten grad medvirker til et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud, enten det dreier seg om kjønn (Flintoff & Scraton, 2001), sosial klasse (Evans & Davies, 2008) eller funksjonshemming (Fitzgerald, 2009). Til tross for at forskning i stor grad har tatt til orde for at det i større grad må settes søkelys på læringsmål og pedagogikk, i stedet for ensidig fokus på innhold og aktiviteter (Evans & Penney, 1999; Kirk, 2010), er det lite som tyder på at kroppsøvingsfagets praksis i særlig grad er blitt endret (Kirk, 2010, Fitzgerald & Kirk, 2009).

⁴⁸ En kroppsøvingundervisning som er tuftet på et behavioristisk kunnskaps- og læringssyn, dreier seg ifølge Macdonald (2004) om lærerstyrt undervisning gjennom direkte instruksjon, trinnvis opplæring av forhåndsbestemte teknikker og vurdering og korrigeringer av elevenes bevegelsesløsninger underveis for å fremme utvikling av riktig teknikk.

Smal forståelse av tilpasset opplæring

Når det gjelder oppfatninger om tilpasset opplæring, er det en rekke fellestrekk mellom lærernes og foreldrenes beskrivelser av fenomenet. Alle lærernes og enkelte av foreldrenes narrativer tyder på at de i hovedsak mener at tilpasset opplæring dreier seg om at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Fenomenet kobles først og fremst til lærerens muligheter for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og relateres i liten grad til tilpasset opplæring som et overordnet perspektiv og noe som må skje innenfor fellesskapets rammer. Nivådeling i enkelte fag (fortrinnsvis matematikk) nevnes både av lærerne og foreldrene som eksempel på hvordan skolen driver tilpasset opplæring, til tross for at dette ikke er i tråd med gjeldene lovverk. Dette støtter i så måte opp under en smal forståelse av tilpasset opplæring. Et annet gjennomgående trekk i både lærernes og foreldrenes beretninger er at det i liten grad drøftes hvordan tilpasset opplæring forstås og praktiseres ved skolene. Dette er i tråd med funn i annen forskning (Bachmann & Haug, 2006; Nilsen, 2010). Ellers er det faktisk ingen av prosjektdeltagerne som gir uttrykk for at de har drøftet hvordan tilpasset opplæring kan forstås og praktiseres i kroppsøvingssammenheng. Med bakgrunn i det som er nevnt ovenfor, er det kanskje ikke så overraskende at lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å beskrive og reflektere over hvordan de arbeider med tilpasset opplæring i skole- og kroppsøvingssammenheng. Mine analyser av lærernes narrativer viser imidlertid at deres praksis i hovedsak er basert på små tilpasninger, innenfor 'rammen' av det opplegget som allerede er fastlagt (tilpasningsdiskurs), eller at tilpasset opplæring for enkelteleven er basert på segregerende og/eller ekskluderende praksiser. Se for øvrig beskrivelser og mulige begrunnelser for denne typen praksiser tidligere i dette kapitlet. Ungenes narrativer viser at de først og fremst ønsker at tilrettelegginger i faget helst skal foregå innenfor 'rammen' av fellesskapet, samtidig som de erfarer å bli 'plassert' utenfor, når det ikke er aktiviteter de kan være med på. Noen av de eldste ungdommene gir i den forbindelse også uttrykk for at de erkjenner at det er vanskelig for læreren å tilby opplæring på en slik måte at de alltid kan delta sammen med klassekameratene.

Mestring blir oppfattet som grunnleggende for inkludering

Det å føle og oppleve mestring anses som sentralt og grunnleggende for det å skape inkluderende læringsmiljøer. Flere av ungene uttrykker spesielt at egne muligheter for mestringsopplevelser i kroppsøvingsfaget er avgjørende for deres deltagelse i faget. Det at kroppsøvingstimen skal gi muligheter for mestringsopplevelser, er noe som også er

fremtredende i lærernes og foreldrenes narrativer, og det er i tråd med formålet for kroppsøvfingsfaget i dagens skole (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Inkludering ser i mindre grad ut til å være eksplisitt knyttet til utvikling og læring, men vil selvsagt kunne forstås som en del av det å mestre. Haug (2004, 2010) understreker at det å øke/fremme elevenes faglige utvikling og læring (betegnet som faglig utbytte) er sentralt for skolens arbeid med å skape et inkluderende opplæringstilbud. Mestring som grunnleggende verdi ser imidlertid i stor grad ut til å være forbeholdt de ungene som har en habitus som er forenlig med kroppsøvfingsfagets koder ('performance codes' og 'the body-centred perfection codes') (Evans & Penney, 2008) (jf. kapittel 1). Både fagets aktivitets-, idretts- og prestasjonsdiskurs, og felles lærerstyrt undervisning, skaper som nevnt lite rom for andre måter å bevege seg på enn det som er forutbestemt. Det er derfor vanskelig for de ungene som ikke 'passer' inn i fagets dominerende praksis, å få mestringsopplevelser i faget. I tillegg vil de sjelden kunne vise at de mestrer og har kompetanse innenfor fysisk aktivitet og bevegelse i bred forstand. Ungene vil med andre ord for det meste ikke få anledning til å vise at de både mestrer og har mye erfaring med fysisk aktivitet i fritiden.

Å pendle mellom å være innenfor og/eller utenfor

Elevenes erfaringer og deltagelse i kroppsøvfingsfaget kan, billedlig uttrykt, karakteriseres som en pendling mellom å være innenfor og/eller å være utenfor. Dette kan sies å være i tråd med det som kjennetegner inkludering som prosess. Elevenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfingsfag oppleves sjelden som statisk, men som noe som influeres av både relasjonelle og kontekstuelle forhold. Prosjektdeltagernes forståelse av fenomenet inkludering synes å være i tråd med politiske visjoner så vel som pedagogiske og forskningsmessige konstruksjoner av det å skape et inkluderende læringsmiljø. Fellesskap og demokrati settes i høysetet, og verdier som tillitt, omsorg, gjensidighet, anerkjennelse og respekt og aksept for forskjellighet synes å være gjennomgående diskurser som anses som sentrale for den inkluderende skolen. Prosjektdeltagerne ser ut til å fremheve spesielt verdien av å bli sett og hørt, å bli sett og møtt, og å bli sett og godtatt som sentrale verdier i fellesskapsskolen, og dette kan på mange måter sies å støtte opp under de verdiene som allerede er nevnt ovenfor. Denne studien tyder på stor grad av samstemthet når det gjelder visjoner og ønsker for et inkluderende kroppsøvfingsfag.

Det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag oppfattes og erfares imidlertid som vanskelig av de fleste prosjektdeltagerne. Det at det synes å være et gap mellom forståelsen av inkludering og det som følges opp i praksis, er sammenfallende med annen forskning, både når det gjelder kroppsøvingsfaget (Barton, 2009; Fitzgerald & Kirk, 2009; Smith, 2009), i skolen generelt (Haug, 2010) og i arbeidslivet og samfunnet for øvrig (Tøssebro, 2010). Hvorfor er det vanskelig å skape et inkluderende kroppsøvingsfag for alle? Jeg har tidligere nevnt at kroppsøvingsfagets konstruksjon (i form av innhold/aktiviteter) ser ut til å være en bremsekloss for det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag. I dette kapitlet har jeg i tillegg belyst at kroppsøvingsfagets konstruksjon (i form av hvordan undervisningen foregår) også har betydning for ungenes opplevelse av om faget er inkluderende eller ekskluderende. Det at undervisningen i så stor grad er basert på instruksjon fremfor andre pedagogiske tilnæringsmåter, skaper lite rom for andre bevegelsesformer og bevegelsesløsninger. Dette ser ut til å skape segregerte løsninger for elever som ikke passer inn i kroppsøvingsfagets konstruksjon (innhold/aktiviteter og selve undervisningen), og vil selvsagt også ha konsekvenser for andre, 'funksjonsfriske', barn som ikke kan prestere innenfor fagets relativt snevre idretts- og prestasjonsdiskurs. Denne praksisen må sies å stå i motsetning til intensjonen om inkludering, hvis man er av den oppfatning at inkludering handler om fellesskap og det å verdsette forskjellighet. Forskning har i mange år etterlyst mer oppmerksomhet om pedagogikk for å skape et mer inkluderende kroppsøvingsfag (Evans & Penney, 1999), uten at dette har ført til særlig store praktiske endringer når det gjelder bruk av ulike pedagogiske tilnæringer i faget (Kirk, 2010; Tinning, 2010).

Siden mye av undervisningen i kroppsøving synes å være basert på en behavioristisk, lærerstyrt tilnærming til undervisning og læring, er det ikke så overraskende at det i liten grad legges vekt på elevmedvirkning. Det er imidlertid oppsiktsvekkende tatt i betraktning at elevmedvirkning er noe som i mange år er blitt oppfattet som viktig for elevenes læring, både blant politikere og pedagoger. Denne praksisen kan også sies å stå i motsetning til intensjonene om en inkluderende skole med vekt på demokratiske prosesser og verdier. En behavioristisk tilnærming til undervisning og læring er imidlertid ikke like overraskende sett i lys av dagens neo-liberalistiske skolediskurs, som legger vekt på effektiv undervisning, kontroll og det å oppnå best mulig resultater (prestasjonsdiskurs) (Slee, 1998). Noen av barna og de unge med funksjonshemming ser på den andre siden ut til å medvirke i større grad enn barn og unger flest, men det er først og fremst avveielser om hvorvidt man kan delta eller ikke i det som allerede er planlagt, og rundt beslutninger om hva man skal gjøre når man ikke

passer inn i det eksisterende opplæringstilbudet. Det sistnevnte kan være med på å forklare noe av bakgrunnen for hvorfor en del av elevene synes å oppleve kroppsøvfingsfaget som positivt i skolehverdagen. Det at de opplever å få ta del i beslutninger om sitt eget opplæringstilbud, uttrykkes av flere som positivt for deres erfaringer med faget, til tross for at det ofte innebærer et segregert opplæringstilbud.

Når fagets konstruksjon blir tatt for gitt (både innhold/aktiviteter og selve undervisningen), ser det ut til at elevenes erfaringer med det å være innenfor og/eller utenfor i stor grad tilskrives relasjonen mellom elev og lærer. Elevenes erfaringer og strategier rundt egen deltagelse i faget kobles ofte med i hvilken grad de opplever å bli respektert og forstått av læreren, og i hvilken grad de blir anerkjent som likeverdige samarbeidspartnere. De av elevene som har en god relasjon til læreren, synes i større grad å ha positive opplevelser med faget. De gir uttrykk for at de deltar mer i undervisningen, og at kroppsøvfingsfaget er et viktig fag for dem.

Et annet interessant trekk er at pendelen ser ut til å helle mot segregering og/eller ekskludering jo lenger opp i skoleløpet elevene kommer. De fleste elevene har gode erfaringer med deltagelse i faget på barnetrinnet, men flere har etter hvert negative opplevelser på ungdomsskolen og i videregående skole. Både Daniel og Anne har for eksempel erfart det jeg vil betegne som et metningspunkt. Begge har opplevd at flere av de kroppsøvfingslærerne de har hatt opp gjennom skoleløpet, ikke har klart å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag, og når dette gjentar seg flere ganger, får de rett og slett nok av faget. De lærer at kroppsøvfingsfaget ikke er noe for dem. Daniel uttrykker det også som spesielt belastende at det tar lang tid før avklaringer rundt opplæringstilbudet i kroppsøving er på plass ved hver overgang i skoleløpet. Deres negative erfaringer resulterer med andre ord i resignasjon og et sterkt ønske om å slippe kroppsøvfingsfaget, til tross for at fortellingene deres bærer bud om at de egentlig ønsker å delta i faget, og at de er glade i å være i bevegelse og å drive fysisk aktivitet.

Denne studien tyder altså på at det er et gap mellom de politiske ambisjonene om et inkluderende kroppsøvfingsfag og det som skjer i praksis. Intensjonen om å skape et fellesfag der det er rom for alle, uansett forutsetninger, ser ut til å være vanskelig å oppfylle. Målsettingen om inkludering og tilpasset opplæring virker først og fremst å være rettet mot individet, og det ser ut til å være liten interesse for å utvikle og forandre kroppsøvfingsfaget slik at det i større grad passer for alle, noe som kan sies å være hovedintensjonen med en

inkluderende skole (Haug, 2010). Til tross for at det obligatoriske allmenndannende faget skal støtte opp under verdier som demokrati, fellesskap, likeverd og inkludering, viser denne studien, i likhet med annen forskning, at det er andre verdier som er mer fremtredende (Kirk, 2010, Tinning, 2010). Dagens neo-liberalistiske samfunn, med vekt på konkurranse, effektivitet, prestasjon og kontroll (jf. kapittel 1), ser derfor ut til å ha stor betydning for hvordan kroppsøvningsfaget konstrueres, og støtter i så måte opp under de diskursene som har vært dominerende i faget i mange år. Måten faget konstrueres og reproduseres på, synes derfor å bidra til å skape 'annerledeshet' fremfor å verdsette forskjellighet. Dette bringer meg videre til neste kapittel, som skal belyse ungenes erfaringer med kroppsøvningsfaget med utgangspunkt i hvordan konstruksjoner av 'normalitet' og 'annerledeshet' kommer til uttrykk i skole- og kroppsøvningskonteksten.

Kapittel 5

‘Kroppsøvfaget gjør meg annerledes’: Om ‘normalitet’ og/eller ‘annerledeshet’

Barn og unges erfaringer med kroppsøvfaget influeres ifølge Penney (2002) og Grenier (2007) av hvilke forestillinger som ‘eksisterer’ vedrørende ‘normalitet’ og ‘annerledeshet’ i kroppsøvfagkonteksten, og hvordan disse forestillingene konstrueres i skolen og i samfunnet ellers (Barton, 1993, 1998; Brittain, 2004, Huang & Brittain, 2006). Internasjonal forskning har i den forbindelse, som nevnt i kapittel 1, spesielt vært opptatt av hvordan konstruksjonen av kroppen (Kirk, 2004; Shilling, 1993), evne (‘ability’) (Evans, 2004) og funksjonshemming (Fitzgerald, 2005; Barton, 1993, 2009) synes å ha betydning for elevenes erfaringer med kroppsøvfaget. Jeg vil i dette kapitlet derfor rette søkelyset mot hvordan forestillinger om ‘normalitet’ og ‘annerledeshet’ synes å komme til uttrykk i prosjektdeltagernes fortellinger, og belyse hvilken betydning dette ser ut til å ha for ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfag.

Først velger jeg å presentere en case om Marion, som er 10 år gammel, og deretter presenterer jeg en gruppesamtale som er basert på fortellingene til noen av ungdommene i prosjektet. Senere i kapitlet vil jeg tolke disse beretningene i lys av teori om ‘normalitet’ og/eller ‘annerledeshet’.

En case om Marion

Casen om Marion presenteres gjennom flere korte historier, som er basert på fortellingene til Marion, Vidar (far), Rita (stemor) og Gunnar og Jonas (kroppsøvlærere). Først vil du få møte Marion og Gunnar i en kroppsøvingstime, og så vil jeg presentere de andre historiene fortløpende.

Et glimt fra en kroppsøvingstime

‘Kom hit! Kom igjen!’ Gunnars kraftige stemme prøver forgjeves å nå frem til alle barna som løper på kryss og tvers i gymsalen.

‘Heia, heia Petter! Du vinner!’ roper Marion fra sidelinja. Marion og Ulrikke tar en pause i skravlingen og ser på Petter og Ola som løper om kapp. Guttene løper forbi og hiver etter pusten. I det samme blåser Gunnar iltert i fløyta ...

‘Kom, vi må skynde oss’, sier Ulrikke, mens hun reiser seg opp fra benken. Marion aker seg bortover langs gulvet. Rullestolen hun bruker ellers, står igjen i garderoben.

‘Sett dere ned! Vi starter med en ball-leik’, meddeler Gunnar. ‘Halvparten skal sitte, og halvparten skal løpe rundt. Laget som sitter, skal ha en ball, og skal forsøke å treffe dem som løper. De som løper, må prøve å unngå å bli truffet’, fortsetter han. Dette kan jeg være med på, tenker Marion, idet Gunnar begynner å dele inn i lag.

‘Marion, ta imot! Skyt på Ola!’ roper Ulrikke. ‘Han er rett bak deg.’

Marion prøver, men bommer. Det er ikke lett med de stive armene jeg har, tenker Marion og sukker litt oppgitt. Selv om jeg kan bevege meg på gulvet like kjapt som de andre, klarer jeg ikke å kaste ballen som dem. Men det er bare sånn det er. Det er ikke noe jeg får gjort noe med. Petter fanger opp ballen og skyter en gang til. Han treffer. ‘Bra Petter!’ roper Marion og Ulrikke i kor. Det var sistemann. ‘Vi vant!’

‘Da er det håndball resten av timen’, sier Gunnar. Marion skjønner at hun ikke får være med mer og aker seg bort til Kristin, assistenten.

‘Skal du sprette ball da, Marion?’ spør Kristin.

‘Ja, jeg må vel det. Jeg kan jo ikke spille håndball’, svarer Marion idet hun beveger seg bortover mot scenen. Hun skulle ønske hun fikk vært mer sammen med de andre. Gunnar har sagt at han er veldig opptatt av at hun skal være med, og at hun bør kunne klare å gjøre det de andre gjør. Han prøver å legge til rette så hun kan være med. Men det er ikke alltid at det går, selv om de er så heldige å ha Gunnar. Han er den ordentlige gymlæreren på skolen! Hun liker å ha gym. Det er masse morsomt vi kan gjøre, tenker Marion idet Gunnar blåser i fløyta på nytt.

‘Bra jobba alle sammen! Inn i dusjen med dere!’ roper han.

‘Å kjøre dobbeltløpet i kroppsøving’ - klassen og Marion

Hva gjør jeg med Marion? Hvordan skal dette gå? Gunnar lar tankene vandre mens han går og rydder bort de siste ballene som ligger strødd i gymsalen etter dagens håndballøkt. Det har allerede gått et par måneder siden han tok over femteklassen. Marion er den eleven han går og tenker mest på for tiden. Det er mye hun ikke kan være med på. Han husker at han ble litt engstelig da han så kroppen til Marion. Hva kan jeg utsette den for? Ikke redd, men sånn ... mestrer jeg dette? Jeg har jo hatt noen elever med astma og allergi, men de har jo hatt alle fire lemmene i behold. Ja, og så noen med rullestol ..., men de ble jo plassert hos assistenter. Det er liksom løsningen på sånne typer elever. Jeg tror nok lærere flest ønsker å slippe å ha sånne elever. Det gir så mange begrensninger, ikke bare i gymmen, men ellers også. Nei, nå får jeg holde opp. Hva er det som går av meg? Dette går bra. Dette skal jeg få til. Marion er jo mer og mer funksjonell. Hun er en positiv jente, som ikke ser på noe som et problem. Jeg ønsker jo å inkludere henne mer i ting som de andre gjør også. Selv om du har et handikap, så betyr ikke det at du slipper ... Jeg tror nok det har på en måte dulla seg inn i ... at meg er det litt synd på ..., eller hun sitter jo i rullestol, så vi kan ikke presse henne så mye på ting. Det skal da være mulig å finne ting hvor hun kan delta ..., ikke på lik linje ..., men i nærheten, da. Jeg har jo et stort øvelsesutvalg å ta av. Men det er klart, det er ikke alle aktiviteter som passer handikappet til Marion. Det er tross alt noe vi må gjennom ... gjennom fagplanen da. Jeg må nok kjøre en del dobbeltløp, med klassen, og så med Marion ved siden av. Og så får jeg trekke henne inn i fellesøvelser etterpå, tenker jeg. Hun trenger å øke utholdenheten sin. Ja, og så styrken, da. Hun sitter jo i rullestolen nesten hele dagen, så det er ikke rart hun blir fort sliten. Det å ta vare på kroppen sin er kjempeviktig for henne, siden det blir veldig mye stillesitting og lite aktivitet. Jeg finner nok noen gunstige løsninger etter hvert. Jeg trenger noen å diskutere med. Jeg får spørre Marion og moren hennes til uka. Det var vel da jeg skulle ha konferansetime med dem, ja, jeg tror det. Oi, nå må jeg skynde meg. Nå sitter de vel alt og venter på meg. De er nok litt spente i dag ..., før matteprøven.

Marion presenterer seg

‘Hei, jeg heter Marion.’ Stemmen er klar og tydelig. Men hun merker at stemmen brister litt ..., ikke rart så nervøs som hun er. 59 par øyne er rettet mot henne. Det er

hennes nye klassekamerater. Hele trinnet faktisk. Det er skummelt med så mange ukjente, tenker Marion før hun hører farens stemme. Det føles trygt å ha ham med på skolen. Det er første gang hun er på skolen siden hun flyttet til faren sin i februar.

‘Hei, jeg heter Vegard og er pappaen til Marion.’ Marion ser bort på pappaen sin, og tar sats. De er blitt enige om at hun skal begynne.

‘Jeg heter Marion ... er 10 år gammel. Har tre søstre, en bor hos mamma, mens de to andre bor sammen med meg, hos pappa og Rita, stemoren min. Jeg liker å ri, synge i kor og har drevet på med el-bandy. Det er en slags innebandy, bare det at vi sitter i elektriske rullestoler. Det er kjempegøy! Ellers har jeg en sjelden diagnose. Det er en sykdom som gjør at jeg må sitte i rullestol. Fordi jeg har bøyde og stive ledd i armer og bein, kan jeg ikke løpe eller gå langt, men jeg kan stå litt oppreist med skinner’, sier Marion.

‘Hvorfor må du sitte i rullestolen?’ drister Charlotte seg til å spørre.

‘Det vet jeg egentlig ikke. Jeg ble bare født sånn’, svarer Marion. Hun er glad det er noen som tør spørre. Hun kjenner seg faktisk litt stolt der hun sitter. Dette går bra. Hun observerer de nye klassekameratene mens hun hører faren fortelle om hvordan sykdommen hennes er, hva det betyr ..., og hvorfor hun ikke kan det og det. Det ser ut som de er interesserte. Det er jo et godt tegn. Det var hun selv som foreslo at hun kunne informere klassen. Det er jo ikke noe hun skal holde hemmelig ..., da kommer de jo bare til å gå rundt og lure på hvorfor hun sitter i rullestolen hele tiden. Læreren var heldigvis enig med henne.

‘Dette gikk jo bra Marion! Du er flink til å presentere deg!’ Marion snur seg og ser at det er læreren hennes, som kommer smilende mot henne.

‘Vel overstått, Marion. Dette kan du! Nå må du bare komme deg ut sammen med de andre ... nå er det langfriminutt’, sier Randi.

‘Ha det bra så lenge da’, sier Vegard og gir Marion en god klem før han haster i vei for å dra tilbake på jobb.

‘Ha det, pappa!’

‘Det å synes synd på henne’ og ‘Det vanskelige kroppsøvningsfaget’ – fra foreldres ståsted

‘Rita! Hvor er du?’

‘Jeg er her oppe ..., jeg sitter og leser!’ roper Rita.

‘Har håndverkerne vært her?’ Vegard løper opp trappene til andre etasje.

‘Nei, de har ikke vært her enda’, svarer Rita.

‘De sa jo de skulle komme i dag! Vi må mase, mase, mase ... Det haster jo å få ordnet badet så Marion kan klare seg selv. Jeg måtte bare hjemom en tur for å sjekke ... Var du på skolen i dag?’

‘Ja, jeg har vært der’, svarer Rita. ‘Jeg snakket med rektor, og de har fått på plass de døråpnerne vi har mast om. Så det er jo bra. Og så tok jeg opp igjen det vi har snakket om at de må stille krav til henne. Det er fortsatt noen som synes synd på henne, sånn at hun slipper unna. Man må hele tiden minne dem på at hun er likestilt. Hun skal ikke ha lengre tid til å spise. Hun skal gjøre leksene sine ..., hun skal ha de samme reglene som de andre. Med unntak av situasjoner der hun ikke kan gjøre det samme da, så klart. Jeg håper de har skjønt det nå ... Ellers var jeg jo med i gymmen i dag. Som avtalt, siden det var første gymtimen hennes. Jeg var der og så på og hjalp Marion litt, da. Marion hoppet på rumpa. Når de skulle løpe frem og tilbake, fikk hun kortere distanse, men likevel ..., hun sitter der nede ved gulvet, og de andre løper der oppe, ikke sant. Og da ser du forskjell med en gang. Og den er ikke veldig gøy. Hun kunne jo være med på ting. De kastet ball til hverandre. Men det ... de andre måtte kaste ballen ned til henne hele tiden. Så klarer hun ikke å ta ballen, og så må de andre løpe og hente den. Da blir det hele tiden at de gjør ting for henne, da. Det blir så negativt for henne’, fortsetter Rita.

‘Ja, sånn som situasjonen til Marion er, så føler jeg at det er vanskelig å finne måter som fungerer i kroppsøving ..., for jeg kan ikke forstå hvordan man kan få satt henne sammen med, i samme bås, som de andre. Jeg kan ikke helt se for meg hva som er mulig’, sier Vegard. ‘For det er mye gøy og lek og ball som er inne i bildet. Hun kan være med på en del av det ..., men hun blir så passiv ... Den kroppsøvningsdelen blir litt

vanskelig. Det er bra hun har svømmingen ..., den er jo en viktig del av treningen hennes', fortsetter Vegard.

'Hun er ganske lei av alt det hun har ekstra nå ..., både heve- og senkepult, taxi, mye tilrettelegging. Det er hun lei av', sier Rita. 'Hun fortalte meg i går at hun ikke vil ha egen pult i heimkunnskapen nå. Hun vil ikke ha mye styr rundt det lenger ... Men det er kanskje ikke så rart?' ...

'Nei, nå får jeg komme meg tilbake på jobb ... Vi får snakkes mer om gymmen og det andre senere', sier Vegard før han forsvinner ut døra.

Å velge bort kroppsøving: 'Det er vel mest hensiktsmessig for henne'

Hva skal jeg finne på i gymtimen i morgen, mon tro? Jonas strever med å finne noe som også Marion kan være med på. Det er fire uker siden Marion begynte på skolen. Det ser ut som om hun trives godt. Det fungerte overraskende godt på langturen vår sist fredag. Selv om det var sleipt og gjørmete av all regnet på den svingete traktorstien. Marion kjørte stolen sin, og de andre syklet. Det var litt stilig. De syklet sammen med henne hele veien. Det ser ut som om hun har funnet seg godt til rette på trinnet ...

'Jonas, kan du komme hit et øyeblikk? Jeg må snakke med deg', sier Else. 'Bli med inn på kontoret mitt er du snill.' Jonas følger med til rektors kontor. 'Jeg vil bare informere deg om at Marion ikke skal ha gym. Det blir for mye for henne', sier Else. 'Rita, stemoren til Marion, ringte meg forrige uke og fortalte at jenta ble totalt utslitt av å ha gym og svømming på samme dag. Så jeg har hatt møte med far, stemor, ergoterapeut og fysioterapeut, og vi ble enige om at det var best om hun bare har svømming. Sammen med spesialgruppen vår, da. Assistenten hennes blir med, og så er det fysioterapeuter som har opplegget. Sånn som vi pleier med andre elever med spesielle behov.'

'Ja, det er vel best med svømmingen, da', sier Jonas. 'Ja, for hun har jo veldig mye sånn tilrettelagt med fysioterapeut, og så svømmingen i tillegg. Det er vel mest hensiktsmessig for henne', fortsetter han. 'Takk for at du sa fra Else, jeg satt nettopp og tenkte på hva jeg skulle finne på i kroppsøvingstimen i morgen. Da kan jeg kjøre

samme opplegget i alle klassene mine. Det gjør det mye lettere. Det blir jo en del ekstraarbeid og utfordringer når Marion skal være med ... Samtidig så er jeg imponert, og av og til litt forbauset over hvor positiv hun kan være. Det må være en veldig vanskelig situasjon, tenker jeg. Hun må jo føle seg ganske annerledes og ganske spesiell i og med at hun sitter i rullestol og er avhengig av hjelp på veldig mange områder. Men jeg føler også at hun har vokst litt på det. At hun kanskje sånn mentalt er litt eldre enn de andre elevene på trinnet ..., voksenkontakten har jo hun utviklet. Når man snakker med Marion, så merker jeg at det er forskjell fra de andre elevene ...'

'Ja, hun er en flott jente', sier Else.

Tilbake ved arbeidspulten klarer ikke Jonas helt å slippe taket i tankene om hva han skulle gjort hvis Marion skulle hatt kroppsøving videre. Hun er veldig med på ting, så det er på en måte ikke hun som er hindringen ... Marion har alltid vært med så langt hun kan. Andre elever kan ofte si nei, det vil jeg ikke være med på. Det har han aldri hørt fra Marion. Han måtte nok i større grad ha gitt henne egne oppgaver med assistent ..., egne ting hun skulle ha jobbet med, og så kjørt vanlig opplegg med klassen noen ganger. Det måtte han nok i større grad ha gjort hvis hun fortsatt skulle vært med, og fulgt undervisningen. Kanskje hatt noe eget opplegg med fysioterapeut, der han kunne ha samarbeidet litt med dem om hva hun skulle trene på. For hun går jo til fysioterapeut også en gang i uken. Han regner med at hun har opplegg der som de også kunne kjørt på skolen. Tankene til Jonas blir avbrutt av at noen kollegaer kommer inn på arbeidsrommet, og han retter igjen oppmerksomheten mot forberedelsene til morgendagens kroppsøvingundervisning. Marion skal jo ikke ha kroppsøving mer.

Disse narrativene om Marion kan være illustrerende for mange av prosjektdeltagernes fortellinger, der kroppsøvingfaget med dets segregerende praksiser synes å frembringe og kanskje forsterke et budskap om at unge 'er' 'annerledes'. Her vil jeg derfor belyse hvordan annerledeshet og normalitet skapes i skole- og kroppsøvingsteksten, og jeg vil reflektere over hvordan dette kan forklares med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver.

Hvordan skapes 'annerledeshet' og/eller 'normalitet'?

Hva som er med på å produsere 'annerledeshet', er ifølge Grue (2010) ofte usynlig inntil det blir nøye beskrevet. Ulike aktører i samfunnet (for eksempel lærere, skoleledelse, leger, arbeidsgivere) har opp gjennom historien hatt ulike oppfatninger om hva som betraktes som 'normalt' og/eller 'annerledes' i kroppsøvnings-, skole- og samfunnskonteksten. Hva som anses som avvikende og annerledes, vil derfor være det som til enhver tid blir definert som avvik (Solvang, 2002). Grue (2010a) hevder at det er nødvendig å identifisere og synliggjøre hva som skaper 'annerledeshet', for å kunne skape endringer i skolen og samfunnet. Ifølge Solvang (2002) betyr det

'(...) at en må gå nærmere inn i det sosiale livet for å finne ut av hva som er uvanlig, og hvordan det blir det. På denne måten åpner en opp for at avviket kan utfordre normaliteten og omskape seg til en forskjellighet som gjør det normale mindre viktig.'
(Solvang, 2002, s. 8)

I den forbindelse blir det også viktig å belyse hva som oppfattes og erfares som 'normalt', siden forestillinger om 'normalitet' kan betraktes som annerledeshetens motstykke (Solvang, 2002). Man kan derfor si at man er 'fanget' i 'the binary of discourse' (Solvang, 2000). Diskurser om 'disability'/'ability', 'oss'/'dem', 'inkludering'/'ekskludering' er tilsvarende eksempler på hvordan man er 'fanget' i språket, der noen diskurser er mer dominerende enn andre. Et sentralt spørsmål er hvordan språket skaper mennesker og forståelser, og hvem som har makt til å bestemme hva som er 'normalt'. Det vil jeg utdype litt mer i kapittel 7.

Min analyse av prosjektdeltagernes fortellinger synes å identifisere 'annerledeshet' på ulike måter. For det første identifiseres 'annerledeshet' gjennom beskrivelser av ulike diagnoser og ved informasjon om elevenes diagnoser. For det andre blir det gitt ulike beskrivelser av en annerledes kropp (sår, arr, bøyde og stive armer, kortere føtter, alle fire lemmene i behold). For det tredje synes 'annerledeshet' å bli synliggjort gjennom elevenes nedsatte funksjon og evne (ability). For det fjerde identifiseres 'annerledeshet' gjennom bruk av ulike hjelpemidler (rullestol), behov for hjelp (av assistent, lærer, medelever), praktiske tilrettelegginger (for eksempel egen garderobe) og ulike tilpasninger i undervisningssituasjonen som direkte kan knyttes til eleven med funksjonshemming (regelendringer, hvordan aktiviteter utføres, utstyr). For det femte tyder analysen av fortellingene på at også fritak fra faget kan være med på å synliggjøre 'annerledeshet'. For det sjette kan det å gå til fysioterapeut identifiseres som

‘annerledeshet’. For det syvende ‘produseres’ kanskje ‘annerledeshet’ mest av de segregerte og ekskluderende praksisene som ungene erfarer i kroppsøvingsfaget, noe jeg har utdypet i forrige kapittel. Jeg vil videre reflektere over hvordan disse formene for annerledeshet konstrueres, og forsøke å forklare hvorfor de skapes, med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver. Samtidig vil jeg belyse i hvilken grad ungene selv erfarer at dette ‘gjør’ dem annerledes, og hvilken betydning dette synes å ha for ungenes erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Forståelser av funksjonshemning

Ungene i dette prosjektet har alle en sjelden diagnose, som i varierende grad fører til nedsatt fysisk funksjonsevne. De kategoriseres derfor til å ha en fysisk funksjonshemning. Ifølge Goffman (1975) kan det å ha en fysisk funksjonshemning betraktes som et stigma, et avvik som med dagens retorikk ofte betegnes som ‘annerledeshet’ (Kristeva & Engebretsen, 2010; Solvang, 2002). Teorier om funksjonshemning kan derfor bidra til å belyse hvordan annerledeshet skapes og erfares i kroppsøvingskonteksten, og det er ifølge Barton (1998) viktig fordi:

‘The issue of how we define disability is (...) crucial because it will influence both our interactions and our expectations.’ (Barton, 1998, s. 58)

Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer synes å bringe frem et budskap om at kroppsøvingsfagets praksis først og fremst er basert på en medisinsk forståelse av funksjonshemning (Barton, 1998; Thomas, 2002). Det innebærer at årsaken til at eleven i begrenset grad har mulighet for å delta i kroppsøving, tillegges elevens diagnose/funksjon (Grenier, 2006). Det er i tråd med det Grenier (2007) og Flintoff, Fitzgerald & Scraton (2008) hevder, at lærernes praksis og holdninger, og kroppsøvingsfaget, fortsatt i stor grad er basert på den medisinske modellen og på medisinsk forskning. Den medisinske modellen har ifølge Barton (1998) og Thomas (2002) sitt utspring i en medisinsk og biomedisinsk forståelse av funksjonshemning, der hovedfokuset består i et perspektiv der mennesker med funksjonshemning skal trenes, behandles og rehabiliteres tilbake til et liv som er så ‘normalt’ som mulig. I Marions case illustreres dette ved at fysioterapibehandling oppfattes av lærerne, foreldrene og andre som mer hensiktsmessig og viktig for Marion enn et tilpasset opplæringstilbud i kroppsøving. En medisinsk forståelse av funksjonshemning kan også identifiseres gjennom lærernes fortellinger, der treningsopplegg fra fysioterapeut betraktes

som en mulig og nødvendig løsning for Marion hvis hun fortsatt skulle ha deltatt i faget. Fortellingene kan tolkes i retning av at Marion kategoriseres av lærerne og foreldrene til å ha en funksjonshemning og et avvik (stigma) som gjør at de ikke forventer at hun er elev i kroppsøving (Goffman, 1975). Med andre ord er det Marion det er noe 'galt' med, ikke kroppsøving (Goffman, 1975). Behandlingsdiskursen synes å være overordnet opplæringsdiskursen, og fortellingene om Marion synes å formidle et budskap om at det ikke er mulig å skape et opplæringstilbud for henne innenfor rammen av fellesskapet. Det kan trolig være med på å forklare hvorfor både lærerne og foreldrene ikke synes å oppleve det som spesielt problematisk at Marion ekskluderes fra et opplæringstilbud i kroppsøving.

En sosial forståelse av funksjonshemning (Barton, 1998; Thomas, 2002) kan identifiseres spesielt i ungenes og foreldrenes beretninger. Det innebærer en forståelse av at elevenes manglende muligheter for deltagelse i kroppsøving (Goffman, 1975) er forårsaket av forhold i miljøet/samfunnet (kroppsøving), og ikke med bakgrunn i enkeltindividets diagnose/funksjon (Barton, 1998; Grenier, 2006; Thomas, 2002). I den sosiale modellen er det derfor kroppsøving det er noe 'galt' med. Mange av ungenes og foreldrenes fortellinger retter spesielt søkelyset mot kroppsøvingens rigide innhold og manglende differensiering av undervisningen som forklaring på at elevenes deltagelse i faget ofte begrenses. Deres historier bringer derfor frem et budskap om at kroppsøving bør endres, slik at det i større grad gir rom for et større elevmangfold. Disse meningene er i tråd med det både Fitzgerald (2005) og Penney (2002) hevder er sentralt for å kunne skape et mer inkluderende kroppsøving.

Disse teoretiske forståelsene av funksjonshemning kan skape et inntrykk av at ungenes manglende deltagelse enten influeres av deres diagnose og funksjon, eller forårsakes av kroppsøvingens konstruksjon. Grue (2011) argumenterer for at dette skaper en falsk dikotomi mellom den medisinske og den sosiale diskursen, og at funksjonshemning må forstås på en mer nyansert måte. Han hevder at i praksis er begge disse diskursene om funksjonshemning viktige. Det synes å være i samsvar med det ungene i dette prosjektet erfarer. Flere av prosjektdeltagernes beretninger vitner om at de erkjenner at elevens diagnose og funksjon har betydning for deres deltagelse i faget, samtidig som de også erkjenner at kroppsøvingens konstruksjon innvirker på deres muligheter for deltagelse i kroppsøving. For eksempel synes spesielt foreldrene og ungene å være opptatt av at informasjon om

diagnosen og deres funksjon er av avgjørende betydning for at lærerne skal kunne skape et tilpasset opplæringstilbud i faget. Det handler altså om et både–og, og ikke et enten–eller.

Til tross for at mye av hovedbudskapet i prosjektdeltagernes narrativer synes å peke i retning av en medisinsk forståelse av funksjonshemning, tyder samtidig mine analyser på at virkeligheten erfares som mer kompleks. Det er i tråd med den kritikk som er rettet mot den sosiale og medisinske forståelsen av funksjonshemning, der det argumenteres for at det er behov for en mer nyansert forståelse (Barnes, 1998; Grue, 2010b; Marks, 1999). Grue (2011) siterer i den forbindelse Thomas (1999) og Shakespeare (2006), som presenterer en sosial relasjonell forståelse av funksjonshemning:

‘Disability is a form of social oppression involving the social imposition of restrictions of activity on people with impairment and the socially engendered undermining of their psycho-emotional well-being.’ (Grue, 2011, s. 36)

‘(Di)sability is always an interaction between individual and structural factors. (...) The experience of a disabled person results from the relationship between factors intrinsic to the individual, and extrinsic factors arising from the wider context in which she finds herself.’ (Grue, 2011, s. 36)

Disse sitatene er illustrerende for en mer nyansert forståelse av funksjonshemning og kan kanskje være med på å forklare hvorfor ungene opplever kroppsøvfaget så forskjellig. Min analyse tyder på at ungenes subjektive erfaringer med det å ha en funksjonshemning oppleves forskjellig i kroppsøvfagets kontekst. Med andre ord takler de situasjoner og opplæringen i faget ulikt, noe som støtter opp under en erkjennelse av at mennesker med funksjonshemning er forskjellige, og at de opplever ting forskjellig (Barnes, 1998). Sitatet av Shakespeare ovenfor tydeliggjør det mine analyser fremhever, at ungenes erfaringer med kroppsøvfaget influeres både av deres subjektive erfaringer, men også av strukturelle forhold i samfunns- og kroppsøvfagets kontekst for øvrig. Det sistnevnte vil ifølge Barnes (1998) inkludere en kulturell forståelse av funksjonshemning (hva verdsettes i kroppsøvfagets kultur / hvilke type forståelse av funksjonshemning synes å dominere i denne subkulturen i skolen), og en materialistisk forståelse av funksjonshemning (ressurser/utstyr/penger til et inkluderende kroppsøvfag). Dette vil jeg utype nærmere i neste kapittel, der jeg skal belyse hvordan foreldre og lærere erfarer hvilken betydning

støttesystemet synes å ha for et inkluderende og tilpasset opplæringstilbud i kroppsøving. I tillegg til at prosjektdeltagernes forståelser av funksjonshemning synes å få betydning for ungenes erfaringer med kroppsøvingfaget, virker det også som om deres erfaringer er influert av en sårbarhetsdiskurs.

‘Å synes synd’ på elever med funksjonshemning – en sårbarhetsdiskurs

Diskursen om det å synes synd på elever med funksjonshemning synes å være mest fremtredende i fortellingene om Marion (jf. casen om Marion), men kommer også til uttrykk i noen av de andre lærernes fortellinger. Det er altså ikke en diskurs som ser ut til å være typisk for alle prosjektdeltagernes erfaringer, men noe som synes å dreie seg om enkelte læreres forståelse av funksjonshemning. Denne diskursen fremkommer i prosjektdeltagernes beretninger gjennom en direkte beskrivelse av at lærere synes synd på eleven med funksjonshemning, og indirekte ved at enkelte lærere omtaler og beskriver elevens situasjon som ‘det må være veldig vanskelig’ og ‘helt forferdelig’.

I de senere årene er den direkte koblingen mellom funksjonshemning og sårbarhet blitt problematisert med utgangspunkt i filosof og psykoanalytiker Kristevas syn på fenomenet (Grue, 2012). Ifølge Kristeva (2010) er medlidenhet og det å synes synd på uttrykk for en sårbarhet, som ‘funksjonsfriske’ kjenner på i møte med dem som har en funksjonshemning. Lærernes møte med det som er fremmed (eleven med funksjonshemning) kan ifølge Kristeva (2010) frembringe ens egen sårbarhet, fordi man frykter det som en selv oppfatter som sårbart (det å ha en funksjonshemning). Kristeva hevder derfor at det er gjennom samhandling (mellom de som er funksjonshemmet og de som ikke er det) at det skapes mulighet for å skape et inkluderende samfunn. Mine data og mine tolkninger av dem antyder imidlertid at sårbarhetsdiskursen kan skape ekskluderende miljøer. For eksempel virker en av lærernes ønske om å ekskludere eleven fra fellesfaget kroppsøving å ha sitt utspring i et ønske om å ‘beskytte’ eleven mot sårbarheten og annerledesheten i kroppsøvingsteksten, til tross for at læreren gir uttrykk for at eleven selv ikke formidler at ulike situasjoner i faget oppleves som vanskelig. Det kan tolkes i retning av at det er læreren som er sårbar, på grunn av mangel på kompetanse til å skape et inkluderende læringsmiljø for alle innenfor fellesskapets rammer. Sårbarhetsdiskursen vil med andre ord kunne være med på å skape ekskludering fremfor inkludering. I Marions tilfelle synes sårbarhetsdiskursen å føre til at hun får en rekke fordeler (inne i friminuttet, lengre tid til spising, slipper unna med ting hun kan klare) i

skolehverdagen, noe som kan være med på å forsterke at hun oppfattes som annerledes. Noen av lærerne og enkelte foreldre synes derfor å være opptatt av ikke å synes synd på eleven med funksjonshemning, men derimot stille krav ut fra de forutsetningene ungene har. I den forbindelse formidles det et budskap om at det er viktig, fordi disse ungene, i likhet med jevnaldrende, kan være selvstendige og ressurssterke, og de kan mestre mye av hverdagens gjøremål. Min analyse tyder på at disse lærerne og foreldrene ønsker å unngå stakkarsliggjøring, og de forsøker derfor å utfordre forestillinger om at ungene er 'sårbare' og 'svake' som følge av at de har en funksjonshemning (Goodley & Runswick-Cole, 2012). Likeverdig opplæring forutsetter da også at disse ungene blir vurdert som en ressurs (Håstein & Werner, 2004).

Grue (2010a, 2012) kritiserer Kristeva for å knytte sårbarhetsdiskursen til funksjonshemmede, fordi det skaper et inntrykk av at dette er en universell egenskap ved mennesker som har en funksjonshemning, noe som i liten grad tar høyde for at mennesker som har en funksjonshemning, opplever sin livssituasjon like forskjellig som folk flest. Min analyse av ungenes beretninger viser, som nevnt, at ungene erfarer kroppsøvfaget forskjellig. Til tross for at noen av dem opplever enkelte situasjoner i kroppsøvfaget som vanskelige og stigmatiserende, er det lite som tyder på at de selv identifiserer seg med denne 'universelle' sårbarhetsdiskursen. Det å bli tillagt en identitet som sårbar vil ifølge Grue (2010a) kunne forsterke dikotomien mellom de som ikke har en funksjonshemning og de som har det ('oss'/'dem'). Det vil følgelig være med på å forsterke at elever med funksjonshemning tillegges en identitet som 'den andre' (the Other). Det vil jeg komme tilbake til litt senere i kapitlet.

Åpenhet og informasjon – en avviksdiskurs og/eller premissleverandør for et inkluderende kroppsøvfag?

Åpenhet og informasjon om elevenes diagnose kan ifølge Arnesen (2004) bidra til å skape et grunnlag for forståelse og en god pedagogisk praksis, men kan også fungere som et stempel om annerledeshet (avviksdiskurs). Det sistnevnte kan forankres teoretisk i Goffmans stemplingsteori, i form av ulike former for stigma (Goffman, 1975). Det at elever har en diagnose, eller etter hvert blir diagnostisert (kategorisert), kan forsterke læreres opplevelse av avviket, og kan føre til at 'vanlige' lærere ikke betrakter disse elevene som sitt ansvar (Arnesen, 2004). Det er i samsvar med det Slee (2011) hevder skjer når elever blir 'satt bort'

til spesialister og/eller andre (for eksempel fysioterapeut og/eller assistent), noe jeg har drøftet i kapittel 4.

Min analyse av prosjektdeltagernes fortellinger synes først og fremst å fremheve at åpenhet og informasjon om ungenes diagnose og situasjon for øvrig anses som en viktig forutsetning for å skape et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud i kroppsøving. Spesielt er dette fremtredende i alle ungenes og foreldrenes beretninger, og da med fokus på informasjon til lærerne. For det første anses informasjon som viktig for å synliggjøre hvilke begrensninger ungenes diagnose kan gi i skole- og kroppsøvingssammenheng, og kan bidra til å forklare hvorfor eleven ikke kan delta i enkelte aktiviteter i kroppsøving. I tillegg kan det føre til økt forståelse for elevens situasjon. For det andre bringer spesielt ungenes og foreldrenes narrativer frem et budskap om at informasjon er viktig for å formidle at ungene både har erfaringer med og kan mestre ulike former for fysisk aktivitet (evne- og kompetansediskurs). I den forbindelse fremheves det spesielt i foreldrenes narrativer at fysisk aktivitet og idrett kan 'gjøres' på ulike måter, og at det vil kunne fremme ungenes deltagelse i faget. Foreldrenes beretninger kan tolkes i retning av at de ønsker å utfordre fagets 'normalitetsdiskurs', og at de har forhåpninger om at det i større grad kan skapes rom for å feire og anerkjenne forskjellighet ('forskjellighetsdiskurs') i kroppsøvingssammenheng (Solvang, 2002). Jeg vil utdype dette i kapittel 6.

Informasjon om elevenes diagnose og situasjon vil rette søkelyset mot ungenes annerledeshet og avvik, men i prosjektdeltagernes narrativer er det lite som tyder på at åpenhet og informasjon i seg selv erfarer som et negativt stempel (stigma). Enkelte foreldres fortellinger fremhever riktignok at de i samråd med sine barn vurderer hva slags type informasjon som er nødvendig å gi for at lærerne skal kunne skape et godt opplæringstilbud for barna deres. De begrunner det med at de vil unngå unødvendig sykkeliggjøring av ungene. Det tolker jeg som en engstelse for at avviksdiskursen skal oppfattes av lærerne og skolen som omfattende og vanskelig, og at ungene dermed stemples som mer annerledes enn det ungene og foreldrene selv erfarer at de er. Arnesen (2004) hevder i den forbindelse at det å kategorisere elevene etter bestemte diagnoser kan være problematisk, fordi det kan være en viss fare for at diagnosene kan skygge for elevens individuelle egenskaper og ressurser. Noen av ungene og foreldrene opplever at informasjon om elevenes situasjon i liten grad fører til endringer i opplæringstilbudet i kroppsøving, og at den opplæringen som tilbys, fortsatt oppleves som stigmatiserende. Enkelte foreldre og unger gir også uttrykk for at de opplever en viss motstand fra skolens side med tanke på det å få informasjon om elevenes situasjon, og noen

formidler en usikkerhet om hvorvidt lærerne har tilegnet seg og/eller har ønske om å tilegne seg kunnskap om elevens diagnose.

Det synes altså å være stor grad av enighet om at åpenhet og informasjon til lærere er viktig for å skape et inkluderende opplæringstilbud i kroppsøving. Når det gjelder betydningen av åpenhet og informasjon til medelever, derimot, synes ungenes beretninger å vitne om både ulike erfaringer og synspunkter på dette. Ungenes narrativer frembringer et budskap om at det gis informasjon til medelever på barneskolen, og at dette erfarer som greit, men at det i liten grad anses som nødvendig og/eller ønskelig på ungdomstrinnet og i videregående skole. Noe informasjon anses likevel av noen få som viktig også på ungdomsskolen, såfremt det anses som nødvendig for å unngå å bli skadet i skole- og/eller kroppsøvingskonteksten. For eksempel er det viktig for Thomas at medelever vet at de ikke skal dytte eller 'lekeslåss' med ham, fordi det kan føre til brudd. Emilies beretning er i så måte atypisk, fordi hun selv velger å informere om sin diagnose for medelevene sine, også på ungdomstrinnet. Hennes beslutning om å gi informasjon har, i likhet med Marion og Astri (som begge går på mellomtrinnet), sitt utspring i at hun ikke har noe hun ønsker å skjule, og at hun ved å gi informasjon unngår at medelevene lurer på hvorfor hun ikke kan delta i ulike aktiviteter i kroppsøving. Til tross for at hun har en skjult diagnose, vil denne diagnosen bli synliggjort, spesielt gjennom hennes manglende deltagelse og den segregerende praksisen i kroppsøvingsfaget. Noe av forklaringen på hennes åpenhet kan nok også knyttes til hennes uttrykte ønske om ikke å bli oppfattet som lat. En avviksdiskurs knyttet til ikke å kunne være fysisk aktiv (delta i kroppsøvingsfaget) erfarer som mer problematisk enn å gjøre sitt eget avvik kjent gjennom informasjon om egen diagnose (Goffman, 1975). Det sistnevnte kan forklares med at samfunnet i dag gjennomsyres av en sterk helsediskurs, med en påfølgende moraliserende pekefinger om at du må og bør være fysisk aktiv (Gard & Wright, 2005). I tillegg vil avviksdiskursen, i form av informasjon om elevens diagnose, kunne anses som viktig for å forklare manglende deltagelse i faget (avviket).

Ungdommenes fortellinger ellers synes å tydeliggjøre at beslutninger om at det ikke skal gis informasjon til medelever på ungdomstrinnet, synes å være uavhengig av om de har en synlig og/eller skjult diagnose. Enkelte av ungdommenes narrativer frembringer likevel et budskap om at synlighet og/eller ikke synlighet av deres diagnose har betydning for informasjon og åpenhet, men også for deres deltagelse i faget. Goffman (1975) skiller veldig tydelig mellom de som har et synlig stigma og de som har et usynlig stigma, der det er en viss fare for at deres stigma kan bli kjent eller avslørt. Dette vil ifølge Goffman (1975) og Grue (2004)

kunne gi seg utslag i ulik grad av åpenhet og informasjon, og det kan få betydning for hvilke strategier ungene velger å benytte i ulike kontekster. Marion i casen innledningsvis har en synlig funksjonshemning, og hun opplever det som naturlig å informere om sin diagnose, for blant annet å dekke medelevers informasjonsbehov. Daniel, som har en usynlig funksjonshemning, velger derimot ikke å informere om sin diagnose til klassekameratene, fordi han mener at det ikke er behov for det. Samtidig innrømmer han at det har ført til at han har presset seg selv til det ytterste enkelte ganger, for å kunne gjennomføre det samme som de andre. 'Normalitetsdiskursen' velges fremfor å presentere seg som 'annerledes' (avviksdiskurs), selv om det sistnevnte kunne ha ført til at han hadde sluppet å anstrenge seg for å bli oppfattet som 'normal'.

Begrunnelser for ikke å gi informasjon, som synes å gå igjen i ungdommenes beretninger, ser ut til å handle om at det ikke er behov for å gi informasjon, og at flere av klassekameratene kjenner vedkommende fra tidligere. De fleste av ungdommenes fortellinger kan imidlertid tolkes i retning av at de ikke lenger ønsker oppmerksomhet rundt sin funksjonshemning (avvik, stigma), fordi de i denne aldersfasen er spesielt opptatt av å være lik de andre. Det siste vil jeg belyse litt nærmere senere i kapitlet, både gjennom fokus på at ungene ufrivillig tillegges en identitet som 'den andre' ('avviksdiskurs') og i forbindelse med diskursen om å være lik de andre ('normalitetsdiskurs'). Jeg vil nå rette søkelyset litt mer mot hvordan ungdommene erfarer det å ha en sjelden diagnose, og jeg vil gi et glimt av hvilke betraktninger de synes å ha med tanke på forståelser av normalitet og annerledeshet.

Ungdomsopphold på kompetansesenteret

Jeg skal nå presentere noen av ungdommenes erfaringer og synspunkter i form av en konstruert gruppesamtale. Det som kommer til uttrykk her, vil komplettere Marions case, og det vil bringe frem andre typiske forhold av betydning for prosjektdeltagernes konstruksjon av 'normalitet' og 'annerledeshet'.

Et innblikk i en gruppesamtale om det å ha en sjelden diagnose

'Hei, og god morgen alle sammen. Jeg heter Ellen.'

'Og jeg heter Bjørn.'

'Vi skal lede gruppesamtalene nå før lunsj. På tide å rive seg løs fra sofaen ... Nå må dere våkne! Ungdommene ligger langflate og hulter til bulter ..., iphone, mobiler og alskens duppeditter tar all oppmerksomheten deres. 'Ble det sent i går?' Jeg må le litt når jeg ser de trøtte ansiktene deres. 'Dere var vel oppe litt sent tenker jeg.'

'Sånn er det å ha ungdommer i hus, mumler jeg' og snur meg mot Bjørn. Bjørn nikker ... og er tydeligvis enig. Det er tid for å begynne ... Jeg hever stemmen et par hakk: 'Astri, Marion, Linda, Henrik og Fredrik. Dere blir med Bjørn. Thomas, Anne, Julie, Emilie og Daniel, dere blir med meg.'

Etter en god stund er alle på plass i Pingvinrommet, der gruppen min skal være. 'Hei, jeg heter som sagt Ellen og jobber som spesialpedagog og idrettspedagog her. Hvis dere har sett på kursprogrammet, skal vi bruke formiddagen til å snakke litt om hvordan det er å ha en sjelden diagnose.' Jeg ser at noen av dem himler litt med øynene til hverandre ... Det er forståelig tenker jeg ..., det er erfaringsmessig ikke det morsomste de vet, disse gruppesamtalene her. De kommer vel først og fremst for å treffe hverandre ... 'Før vi starter, vil jeg informere om at det er viktig at det som tas opp i gruppesamtalen her, forblir i dette rommet. Du skal med andre ord føle deg trygg på at du kan fortelle ting uten å være redd for at de andre skal bringe dette videre til andre. Er det forstått?' Jeg ser at alle nikker.

'Jeg vil at vi skal starte med at dere presenterer dere. Kan du starte Thomas?'

'Jeg liker å være som andre, ikke skille meg så mye ut og sånn ..., vet ikke. Hva mer er det å si?' Thomas kikker bort på meg.

'Du kan for eksempel si hvor gammel du er og hvilke fritidsinteresser du har? Og så kan du jo si noe om hvordan du opplever det å ha en sjelden diagnose.'

'Jeg er 14 år. Er først og fremst opptatt av trening og å være sammen med kompisene mine. Ellers spiller jeg i korps. Tenker lite over at jeg har en diagnose i hverdagen, føler jo meg som alle andre ...'

'Julie, da er det din tur. Kan du si litt om deg selv?' ...

'Fint, da tror jeg vi har vært innom alle. Har vi ikke det?' Jeg ser at de nikker.

'Thomas, du nevnte innledningsvis at du liker å være som andre, og at du ikke ønsker

å skille deg ut. Er det andre som har tanker om det? Opplever dere at dere er annerledes enn ungdommer flest?’

‘Det kommer an på situasjonen, da’, sier Daniel. ‘I 10. klasse var jeg på tur med klassen, og da måtte jeg sykle når de andre gikk. Da følte jeg meg annerledes. Det var ikke noe artig egentlig. Ja, og så er det jo i gymmen for eksempel. Der er det også situasjoner som heller ikke er så artige.’

‘Der du føler deg annerledes fordi situasjonen er sånn’, spør jeg?’

‘Ja, når jeg ikke kan være med på grunn av ditten eller datten, og det er ikke så artig’, fortsetter Daniel. ‘Så det varierer. Men det er jo ingen som ser det på meg, da, at jeg har en diagnose. Det har hendt jeg har presset kroppen min litt mye, og så har jeg fått kjempevondt resten av dagen. Men det har vært når jeg er blitt så revet med at jeg har glemt at jeg må stoppe i tide. Men det var på ungdomsskolen, det. Da var det artig å ha gym. Jeg liker jo egentlig å være i aktivitet. Når jeg er sammen med venner, hjem til venner og møter andre folk og sånn, så har jeg det helt fint. Fordi de jeg er sammen med, er så slappe. Det er ingen som driver og løper rundt og trener, og det er jo fordi jeg er sammen med dem som ikke spiller fotball og trener og alt det der. Så det. Vi kjører slalåm, og trikser på BMX sykler ... ja, eller ser på tv’, fortsetter Daniel.

‘Ja, sånn er det med meg også’, sier Julie. ‘Når det kommer til fritid og venner og sånne ting, så er det bare morsomt. Jeg har ikke mistet noen venner fordi jeg har en diagnose, liksom. Jeg blir ikke noe annerledes for det. Men i gymmen ..., jeg har ikke lyst til å søke fritak heller, da, fordi det kan få andre til å tenke at jeg er annerledes. Dessuten, hvis jeg hadde søkt fritak, så hadde jeg ikke vært ærlig overfor meg selv. Fordi, jeg vet jo at jeg liker å være i aktivitet. Jeg er jo kjempeglad i det. Jeg trener på helsestudio flere ganger i uka. Men jeg tør ikke være med på sånne testløp i gymmen sammen med de andre. Jeg må gjøre det alene. Jeg klarer jo aldri å løpe like fort som de andre. Jeg er jo kortere i beina. Da blir jeg bare så irritert! Og når vi har stafetter og sånne ting, så ..., og når vi skal løpe en og en, frem og tilbake, så liker jeg ikke å gjøre det. Fordi da ser de jo på meg ...’

‘Jeg synes gym bare er gøy jeg, da’, avbryter Thomas. ‘Jeg tenker ikke så mye på at jeg har en diagnose i gymmen heller, jeg. Det fungerer jo egentlig greit, selv om jeg sitter i rullestolen. Gym er favorittfaget mitt. Hvis det er ting jeg ikke kan gjøre, så

tilpasser jeg bare aktiviteten til meg selv. Det går helt fint, det. Det gjør meg ingenting at jeg av og til må gjøre andre ting. Det er jeg så vant med. Men jeg innrømmer at jeg helst vil være sammen med de andre i gymmen, da. Men det var ikke fullt så morsomt å bruke stå-stativet i klasserommet da jeg begynte i åttende klasse. Men nå går det greit ..., nå kjenner jeg jo alle. Ellers er jeg lei av alle de som stirrer, og spørsmålene jeg får fra dem som begynner på barneskolen hver høst ..., det er jo fast det. De spør, hvorfor kan du ikke gå? Hvorfor har du sånn bil? Hvorfor har du så liten bil? ... og sånne ting. Nå ignorerer jeg det bare ..., de kan passe sine egne saker! Da jeg var mindre, så svarte jeg nok mer ... Som sagt, så tenker jeg ikke på at jeg har en diagnose til daglig, men å komme seg frem i Norge er ganske håpløst sammenlignet med andre land. I hjembyen min kommer jeg inn i cirka halvparten av butikkene i hovedgata. Jeg og pappa sjekket det en gang ... og det samme gjelder i Oslo. I Frankrike og i andre land er det mye bedre ... der kunne jeg komme meg frem og bli med på alt det jeg ville ... Ja, og så er de mye mer hjelpsomme. Trenger liksom ikke å be om hjelp. De gjør det bare. Sånn er det ikke i Norge.’

‘Nå må vi ha en pause’, sier jeg. ‘Vi fortsetter om ti minutter.’ Det slår meg at historiene lyder kjent. Kroppsøvingsfaget ser ut til å engasjere dem spesielt.

Thomas, derimot, har andre tanker. Når kan vi få stikke til byen, mon tro? Jeg får høre med Daniel om han vil bli med.

‘Ellen? Vi lurte på ...’

Anne stopper halvveis i setningen. For meg ser det ut som både Anne og Julie forsikrer seg om at alle har forlatt rommet. ‘Skal jeg lukke døra?’ spør jeg.

‘Ja’, svarer Julie. ‘Grunnen til at jeg ikke vil være med på stafetter, er at jeg ikke vil at de skal se på kroppen min’, sier hun. ‘Jeg føler meg ikke trygg når jeg vet at jeg skal ut der og løpe alene mot andre lag. Det er ikke det at jeg har noe press på meg. Sånn at, nå senker hun laget, og nå taper vi liksom. Det er ikke det. Det bryr jeg meg på en måte ikke noe om. Men det er det at folk skal se ... Jeg er redd for å vise meg frem. Jeg har aldri fått kommentarer i gymmen, men jeg tenker mye på at når folk ser på meg, så tenker jeg veldig negativt. Jeg tenker at de ser på meg fordi jeg har store lår. De ser på meg fordi jeg har dobbelthake. De ser på meg fordi jeg har skjeve legger. Jeg er ikke komfortabel med det. Spesielt hvis jeg ikke har kjente rundt meg.’

'Hvis jeg hadde vært kroppsøvingslæreren din, så hadde jeg tenkt at det hadde vært fint hvis du hadde turt å si det til meg.'

'Ja, men han er en mann', svarer Julie før jeg får sagt noe mer.

'Så det at han er mannlig kroppsøvingslærer, betyr noe?'

'Ja, det betyr veldig mye', sier Julie bestemt.

'Det er synd at det skal være slik', skyter Anne inn. 'Men det er kanskje ikke så rart? De kroppene som vi får fremstilt sånn gjennom media ..., bildene er jo retusjert og fikset på. De ser jo ut som Barbiedukker, liksom. Men det er jo ikke sånn i virkeligheten. Jeg hadde en gymlærer på ungdomsskolen som ikke var flink til å ta hensyn i det hele tatt. Alle burde være sånne idrettsidioter som skulle være glad i gym liksom ..., og ingen burde være overvektig og sånn. Alle skulle liksom være superflinke. Men nå er det jo sånn at ..., så er jo ikke alle folk perfekte, og da må du liksom ta hensyn til det, da. Det er jo bare å ta hensyn til hver enkelt og prøve å finne noe som er motiverende og som vi kan klare. Medias fokus på den perfekte kroppen gjør det jo ikke akkurat noe lettere ... Jeg føler at det gjør det ganske mye vanskeligere å akseptere sin egen kropp. Jeg tror det gjør det vanskelig for folk å akseptere hvordan de ser ut, fordi de ser bare det 'perfekte'. Jeg tror folk er blitt for flinke til å fokusere på de negative sidene de har, i stedet for å fokusere på det som faktisk er positivt, og det som er bra. Jeg har selv litt vanskelig for å akseptere hvordan jeg ser ut. Jeg har jo ikke en vanlig kropp. Jeg har blåmerker og arr og sånn. Det ser liksom ikke helt vanlig ut. Og jeg vet jo at folk ser det, liksom. På ungdomsskolen var det ikke så farlig, liksom. Da kjente vi hverandre. Vi kunne dusje uten klær, men noen dusjet med bikini da også. På videregående ble det verre, for da kom du i en klasse hvor du ikke kjente så mange fra før. Men du blir jo eldre da. Du blir mer trygg på deg selv. I hvert fall for min del så blir det ikke så farlig lenger. Men jeg har jo kompleks for alle arrene og sånn, for det er jo selvfølgelig folk som spør og lurer. Å gå i offentlige bad synes jeg er grusomt. Det er sikkert noe jeg burde ha gjort, da. For det er veldig bra trening for ledd og bevegelser og alt mulig egentlig. Men det er noe jeg unngår. Jeg bare dropper det, liksom. Så jeg tenker ikke så veldig mye på det fysiske egentlig.'

‘Beklager å avbryte deg, Anne. Klokka går litt for fort. Vi må hente inn de andre igjen. Men vi kan ta det opp igjen litt senere hvis dere vil?’ Anne og Julie nikker. ‘Det er et viktig tema dere tar opp’, sier jeg.

‘Men vi vil snakke med deg alene’, poengterer Julie.

‘Det skal vi få til’, svarer jeg.

Tanker og følelser om ‘annerledeshet’ og ønsket om å være lik de andre synes å være spesielt fremtredende diskurser i ungdommenes fortellinger fra kroppsøvingfaget og dagliglivet ellers. Jeg ønsker derfor å belyse og reflektere over hvordan ‘annerledeshet’ (forskjellighet) og ‘likhet’ (normalitet) kommer til uttrykk i deres meninger og erfaringer med kroppsøvingfaget. Hvordan kan så elevenes narrativer forstås? Fortellingene rommer selvsagt ulike tolkningsmuligheter. Jeg vil her ta utgangspunkt i hvordan jeg forstår og tolker disse beretningene, og jeg vil reflektere over hvordan disse fortellingene kan forstås ytterligere gjennom relevante teorier og begreper.

‘Jeg og de andre’: Identitetsskapende prosesser i kroppsøving og i skole- og fritidskonteksten

Mine analyser av prosjektdeltagernes narrativer bærer bud om at ungene på ulike måter ‘presenteres’ og ‘defineres’ som ‘den andre’ (the Other) (Barton, 1998). Det synes å komme til ‘uttrykk’ både gjennom måten ungene omtales på (både i måten andre -foreldre og lærere- omtaler dem på, men også i måten ungene selv omtaler seg selv på), og hvordan kroppsøvingfaget oppleves av elevene. Det fremstår derfor som et paradoks at det virker som om ungene er ‘fanget’ i diskursen, til tross for at de for det meste ikke ønsker å bli ‘fanget’ (jf. ‘the binary of discourses’). Det å tillegge ungene en identitet som ‘den andre’ (Paechter, 1998) synes nemlig å opptre samtidig med at diskurser om å være lik, og det å ikke være annerledes, også er noe som fremgår av prosjektdeltagernes beretninger (Berg Svendby & Dowling, 2012). Narrativer som presenteres både i dette og i de andre kapitlene, kan derfor være illustrerende for at identitet ikke bør ses på som et statisk og stabilt fenomen (Grue, 2010), men noe som derimot er relasjons- og kontekstavhengig (Goffman, 1975; Solvang, 2002). Arnesen (2004) henviser til Foucault (1998) for å beskrive hvordan identitet utvikles:

‘Foucault (1998) hevder at utviklingen av identitet, eller hvordan mennesker blir subjekter, foregår gjennom kulturen, samfunnet og de sosiale grupper de hører til, ved de muligheter de tilbyr eller tvinger på dem.’ (Arnesen, 2004, s 71)

Ungenes identitet som ‘normal’ og/eller ‘annerledes’ i kroppsøvingskonteksten blir med utgangspunkt i en slik forståelse skapt i deres samhandling med medelever og lærere, men blir også ‘bestemt’ av hva som tilbys av opplæring i kroppsøvingskulturen. Jeg har tidligere nevnt at ungenes relasjoner til læreren spesielt synes å ha betydning for deres erfaringer med kroppsøvingsfaget (jf. kapittel 4), og at dette synes å få avgjørende betydning for hvorvidt de ‘plasseres’ ‘innenfor’ eller ‘utenfor’ klassefellesskapet. Det at enkelte av prosjektdeltagerne tillegger ungene en identitet som annerledes i kroppsøvingskonteksten, synes å føre til at ungene tilbys og/eller påtvinges segregerende ‘løsninger’ i faget. Skolens identitetsskapende prosesser vil med en slik praksis kunne være med på å utvikle hierarkier og sosial utskillelse fremfor å styrke fellesskapet (Arnesen, 2004). Signifikante andre (Barton, 1998) vil påvirke ungenes identitet, og de kan ha stor innflytelse og makt til å avgjøre hva som skal gis av opplæringstilbud til disse elevene. For eksempel illustrerer Marions case at hun selv ikke har fått mulighet til å være med på å bestemme hvorvidt hun skal ha kroppsøving eller ikke, noe som gjør at hun tillegges en identitet som ‘den andre’. Hun defineres med andre ord ikke som et likeverdig ‘medlem’ av det sosiale læringsfellesskapet i kroppsøving.

Ungdommenes beretninger fra gruppesamtalen ovenfor bærer bud om at det spesielt er kroppsøvingsfaget som gjør dem annerledes i skolehverdagen. Det synes å være typisk for alle ungenes erfaringer, men synes å bli mer fremtredende jo høyere opp i opplæringsløpet de kommer. Med bakgrunn i kroppsøvingsfagets konstruksjon, slik den kommer frem i prosjektdeltagernes narrativer, er det kanskje ikke så overraskende at elever med en fysisk funksjonshemning blir tillagt og/eller opplever seg som annerledes i kroppsøvingskonteksten. Grue (1999) hevder at ungdommer med en bevegelseshemning vil kunne være funksjonshemmet i en kroppsøvingstime eller på tur i skogen med klassen, men ikke nødvendigvis oppleve at de er funksjonshemmet i en vanlig klasseromssituasjon. Min analyse viser samtidig at virkeligheten erfares som mer kompleks, fordi ungenes erfaringer synes å være veldig avhengig av både kroppsøvingslæreren og typen aktivitet. De erfarer seg selv som annerledes i enkelte situasjoner, men ikke i andre. I tillegg frembringer Thomas sin fortelling et budskap om at han ikke opplever seg som annerledes verken i kroppsøvingskonteksten eller i skolekonteksten ellers, selv om han av og til gjør egne aktiviteter sammen med assistent eller tilpasser øvelser til seg selv.

Hvordan kan så dette forklares? For det første vil Thomas sine erfaringer og oppfatninger kunne relateres til hans habitus (Bourdieu, 1995). Hans barndom og oppvekst har vært preget av at han har mye erfaring med fysisk aktivitet og idrett, og han har foreldre som er fysisk aktive, og som har oppmuntret ham til å være fysisk aktiv. Det virker derfor som at han har en fysisk kapital (Shilling, 1993, 2003) og en identitet som fysisk aktiv og mestrende, noe han selvsagt bringer med seg i sitt møte med kroppsøvfingsfaget. Thomas sin genuine interesse for trening og fysisk aktivitet og hans erfaringer gjør at han kan tilpasse undervisningen til seg selv. Han kan, med andre ord, kroppsøvfingsfagets koder (Evans & Davies, 2004c). Dette er noe han drar nytte av i møtet med kroppsøvfingsfaget, sammenlignet med flere av de andre ungene, som ikke har tilsvarende erfaringer. For det andre har Thomas en medfødt diagnose og er gjennom oppveksten blitt vant med å sitte i rullestol, ha ulike former for tilrettelegging og assistent/hjelp. Hans personlige og sosiale identitet synes derfor ikke i særlig grad å være knyttet til en identitet som annerledes, selv om han har ulike former for tilrettelegginger, assistent og lignende i kroppsøvfingskonteksten. Min analyse av de andre ungenes narrativer tyder også på at dette ikke alene oppleves som stigmatiserende, og de synes ikke å oppfatte seg selv som 'annerledes' på bakgrunn av at de har behov for enkelte tilpasninger, hjelpemidler og/eller assistanse.

Et gjennomgående trekk i alle ungenes fortellinger synes ellers å være at de ikke føler seg annerledes i det daglige, verken i skolehverdagen generelt eller i fritidskonteksten. Det siste synes å være sammenfallende med det foreldrene og enkelte av lærerne har av oppfatninger om ungene. Min analyse av ungenes beretninger viser at de alle trives på skolen, og at de stort sett er med på det samme som sine klassekamerater, utenom kroppsøvfingskonteksten. Enkelte av ungene erfarer at de ikke kan delta i skolens FYSAK-opplegg,⁴⁹ men erfarer samtidig at dette ikke er med på å skille dem ut fra de andre, fordi det er mange andre elever som heller ikke deltar, fordi skolen ikke definerer det som obligatorisk. Ungenes og foreldrenes narrativer, og oversikten over ungenes fritidssysler (se s. 36), synliggjør at ungenes fritidsinteresser ligner på det som unger flest er opptatt av (Vaage, 2011). I tillegg viser gruppesamtalen ovenfor at fritidskonteksten gir rom for strategiske valg med tanke på aktiviteter (inkludert fysisk aktivitet) og omgangsvenner, noe som er i tråd med funn i nyere

⁴⁹ Fra 1. august 2009 har elever rett til jevnlig fysisk aktivitet (betegnet som FYSAK) utenom kroppsøvfingsfaget. Det understrekes at den fysiske aktiviteten skal tilrettelegges slik at alle elever, uten hensyn til funksjonsnivå, kan oppleve glede, mestring, fellesskap og variasjon i skolehverdagen. Samtidig fremgår det at det ikke er noen krav om pedagogisk kompetanse for dem som skal legge til rette for fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2009b).

forskning om barns deltagelse i fysisk aktivitet når de har en funksjonshemning (Nyquist, 2012). Det kan være med på å styrke deres oppfatning av seg selv som lik de andre ('normalitet') (Arnesen, 2004). Det obligatoriske kroppsøvningsfaget og dets konstruksjon synes derimot ikke å skape et rom for en tilsvarende 'normalitet' og/eller anerkjennelse av forskjellighet.

Et annet aspekt som synes å ha betydning for hvorvidt de opplever seg 'annerledes' eller lik andre, handler om å være i kjente og eller ukjente omgivelser, i hvilken grad omgivelsene synes å ha en universell utforming, andres blick og stirring, og kulturelle forskjeller mellom ulike land. I trygge og kjente omgivelser, som skolen synes å være, erfarer ungene i liten grad å få oppmerksomhet som følge av diagnosen. For eksempel forteller flere av dem at medelevene deres 'glemmer'⁵⁰ at de sitter i rullestol, og at de har noen begrensninger i hverdagen. De synes i stor grad å oppleve seg som lik de andre og som en naturlig del av klassefellesskapet. Både i skole- og samfunnskonteksten erfarer ungene at miljøets fysiske utforming har betydning for deres tilgang og muligheter, noe som er i tråd med velkjente barrierer for mennesker med funksjonshemning (Grue, 1999). Ungene forteller i den forbindelse om kulturforskjeller av betydning med tanke på det å erfare seg som annerledes. Flere av prosjektdeltagerne forteller om manglende fysisk tilrettelegging i Norge, samtidig som de beretter om erfaringer med god tilgjengelig og stor bevegelsesfrihet når de har reist i andre land (for eksempel Paris, USA). I tillegg utdyper et foreldrepar erfaringer med kulturforskjeller i forhold til det å motta hjelp fra andre. De gir eksempler på at det i andre land og kulturer (for eksempel Tyrkia, Bulgaria) er en selvfølge og ses på som vanlig å hjelpe andre, uten at det oppleves som stigmatiserende, i motsetning til i Norge, der de opplever at vi ikke har en kultur der det ses på som naturlig å hjelpe til.

I fritidskonteksten forteller enkelte av dem som har en synlig funksjonshemning, om opplevelser med andres blick og stirring, og at de har opplevd å få kommentarer fra fremmede mennesker. Det vil kunne være med på å skape en sosial identitet som annerledes (Goffman, 1975). Grue (2004) henviser i den forbindelse til Morris (1992) når han påpeker at dette for noen kan føre til innskrenkninger i deres bevegelsesfrihet. Det siste illustreres både i Emilies og Annes beretninger, der de forteller at de unngår å gå i svømmehallen, fordi det da vil synes at de er annerledes (sår, brokk), og at det medfører blick fra andre.

⁵⁰ 'Glemmer' betyr i denne sammenheng at medelevene ikke er opptatt av at eleven sitter i rullestol, har begrensninger og lignende. Ungene erfarer at medelevene ser på dem som Marion eller Thomas, og ikke den som sitter i rullestol eller ikke kan løpe, spille fotball og lignende.

Diskursen om å være lik de andre (normalitetsdiskurs) synes spesielt å være fremtredende i ungdommenes narrativer. Deres ønske om å være lik de andre er imidlertid for de fleste vanskelig å forene med det de erfarer som 'normalt' i kroppsøvningsfaget. Det kan derfor være med på å belyse noen av de dilemmaene som elevene opplever i møtet med kroppsøvningsfaget, noe også annen forskning har belyst. Elevenes ønske om å være lik de andre (Doubt & McColl, 2003), deres ønske om å delta i faget sammen med andre (Goodwin & Watkinson, 2000), står sterkt i elevenes bevissthet, samtidig som de i praksis møter en virkelighet med krav og idealer som er med på å forsterke oppfatningen av seg selv som annerledes, når de sammenligner seg med andre (Fitzgerald, 2005). Det fører til at elever med funksjonshemming ofte har et ambivalent forhold til deltagelse i kroppsøving (Fitzgerald, 2005), noe som illustreres for eksempel gjennom diktet 'Å føle seg til bry', som handler om Emilies erfaringer med kroppsøvningsfaget (jf. kapittel 4) (se for øvrig Berg Svendby & Dowling, 2012). Min analyse av ungenes beretninger synliggjør i den forbindelse at forutsigbarhet anses som sentralt for å unngå stigmatiserende situasjoner i kroppsøvningskonteksten. Det å vite hva man går, til knyttes til hvorvidt man blir 'regnet med' eller ikke av læreren, det vil si hvorvidt det legges opp til et opplæringstilbud som ungene erfarer at de har mulighet til å delta på. Denne usikkerheten rundt hva som tilbys dem i opplæringssituasjonen, ser ut til å være spesielt vanskelig for de elevene som er spesielt opptatt av å være lik de andre. Diskursen om å være lik de andre kan forstås i lys av det Barton (1998) betegner som normalitetstyranni, noe han hevder preger hverdagen til mennesker som har en funksjonshemming. Han siterer Morris (1991), som sier:

'(...) Our difference is measured against normality and found wanting. Our physical and intellectual characteristics are not 'right' nor 'admirable' and we do not 'belong'. It is particularly important to state this because – having given such a negative meaning to abnormality – the non-disabled world assumes that we wish to be normal, or to be treated as if we were.' (Barton, 1998, s. 57)

Sitatet retter søkelyset mot en rekke aspekter som kan være med på å forklare noe av ungenes opplevelser med kroppsøvningsfaget. Første del av sitatet gir uttrykk for nettopp det mange av ungene erfarer i sitt møte med kroppsøvningsfaget, at de på ulike måter opplever at de ikke tilhører fellesskapet i kroppsøving. Dette knyttes som oftest til manglende evner og en kropp som ikke anses for å 'passe' inn i den opplæringen som gis i kroppsøvingstimene, noe jeg vil komme tilbake til om et øyeblikk. Andre del av sitatet kan tolkes inn i en forståelse av

kroppsøving der det handler om at elever må tilpasse seg kroppsøvingsfagets 'normalitet' for å kunne delta i faget. Det at prosjektdeltagerne synes å ta kroppsøvingsfagets innhold og undervisning for gitt (jf. kapittel 3 og 4), ser ut til å frembringe en forståelse av en slik tilpasningsdiskurs⁵¹ og synes i liten grad å utfordre normalitetsdiskursen i faget. Dette er noe som faktisk er gjennomgående i alle prosjektdeltagernes beretninger om kroppsøvingsfaget.

Sitatet ovenfor er også relevant for å forstå hvorfor enkelte av lærerne tillegger elevene en identitet som annerledes. For eksempel formidler Jonas (illustrert i Marions case) en oppfatning av at Marion må føle seg annerledes, noe han begrunner med at hun sitter i rullestol, og at hun er avhengig av hjelp på veldig mange områder. Det at han i tillegg beskriver dette som en vanskelig situasjon, kan tolkes som en sårbarhetsdiskurs. Jonas ser ut til å oppfatte rullestolen som et stigmasybol (Goffman, 1975), og det å være avhengig av hjelp oppfattes som en 'svakhet' og ikke som 'normalt'. Slike forestillinger kan forklares med individualiseringen av samfunnet (Giddens, 1991) og økt vekt på at det er opp til den enkelte (selvstendighetsdiskurs) å ta vare på seg selv. Beretningene til Thomas og Marion tyder derimot på at de ikke anser assistanse og hjelp som en 'svakhet'. De fremmer et budskap om at assistanse og hjelp både i skole- og kroppsøvingsteksten er en forutsetning for et selvstendig og selvbestemt liv (Goodwin, 2001, Hemmingsson et al., 2003). Streben etter å være lik de andre synliggjøres imidlertid til en viss grad i Marions case, der foreldrene hennes gir uttrykk for at hun ikke lenger ønsker så mye tilrettelegging i skolehverdagen. Behovet for å være lik de andre synes å bli sterkere når ungene nærmer seg tenårene, noe jeg tror er typisk for ungdommer flest i denne alderen, uansett funksjonshemming eller ikke.

Ungenes og foreldrenes beretninger synes å tydeliggjøre at identitet ikke er noe som kan observeres direkte (Arnesen, 2004). Identitet ser derimot ut til å være et komplekst fenomen, som er både relasjons- og kontekstavhengig, og noe som har stor betydning for ungenes erfaring med og deltagelse i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærernes fortellinger tyder på at de ikke forstår eller tar hensyn til dette. Deres beskrivelser av ungenes erfaringer er nemlig i stor grad basert på deres egne observasjoner og er i liten grad tuftet på direkte tilbakemeldinger fra elevene. Prosjektdeltagernes forestillinger om ungenes evne og kropper ser spesielt ut til å ha betydning for ungenes identitet.

⁵¹ Med tilpasningsdiskurs menes her at eleven selv gjør alt det som er mulig for at vedkommende kan delta i faget, og at utstyr, organisering, regler og lignende tilpasses på en slik måte at eleven kan delta på det som anses som 'normalt' i faget (Fitzgerald, 2005).

Evnediskursen i kroppsøvningsfaget skaper 'annerledeshet'

Jeg har i foregående kapitler vært inne på at kroppsøvningsfagets snevre evnediskurs synes å frembringe segregerende- og ekskluderende praksiser. Denne typen praksis kan gi signaler til ungene om at de ikke har evne og den kompetansen som anerkjennes og verdsettes i faget, og dette vil kunne være med på å skape og tillegge dem en identitet som annerledes, den andre, og en som ikke mestrer faget. Denne formen for skjult læring (Bain, 1990) kan i verste fall bidra til at enkelte barn mister troen på at de kan lære å mestre ulike former for fysisk aktivitet og idrett. Det vil i så fall stå i motsetning til kroppsøvningsfagets formål om at elevene skal kunne oppleve mestring og mestringsglede ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Ungenes erfaringer med kroppsøvningsfaget synes spesielt å være preget av at evnediskursen i faget tas for gitt, og at den i liten grad utfordres og problematiseres. Det understøttes av Evans (2004), som sier:

'(...) thinking about 'ability' has become a taken for granted absent presence in the discursive practices of PE in the UK that variously helps configure attitudes towards the body, a sense of status, value, distinction, inclusion/exclusion and embodied self.'
(Evans, 2004, s. 95)

Prosjektdeltagernes fortellinger i dette kapitlet, og i kapittel 3 og 4, illustrerer på ulike måter det dette sitatet bringer frem. Ungene opplever i varierende grad at deres evne og kompetanse blir verdsatt og anerkjent, fordi de møter et kroppsøvningsfag med en evnediskurs som ikke i særlig grad gir rom for en bred forståelse av bevegelse (Wright & Burrows, 2006). Det handler derimot i stor grad om å løse forutbestemte bevegelsesoppgaver på den 'riktige' måten (Kirk, 2010). I tillegg synes ungene å erfare at den kompetansen og de erfaringer de selv har med idrett og fysisk aktivitet (for eksempel ridning, el-bandy, svømming, BMX sykling), ikke er noe som tillegges vekt eller er mulig å vise frem i kroppsøvningskonteksten. Det sistnevnte er illustrerende for at det er evnediskursen i kroppsøvningsfaget som i stor grad er med på å skape annerledesheten og en identitet som ikke-mestrende og ikke-deltagende i kroppsøvningskonteksten.

Ungenes og foreldrenes narrativer som berører fritidskonteksten, synliggjør derimot at ungene både har mye erfaring med og kompetanse innenfor ulike idretter og ulike former for fysisk aktivitet. For det første er det tydelig at ungene har mye kompetanse i å vurdere sine egne muligheter for bevegelse, med utgangspunkt i egne evner og forutsetninger. Det vil si at de er gode på å vurdere hva som er gunstig trening eller fysisk aktivitet for egen kropp og funksjon, og hva som ikke er hensiktsmessig å gjøre av aktiviteter og øvelser. For det andre er det fremtredende i ungenes beretninger at de har evne til å 'justere' sin deltagelse i ulike fysiske aktiviteter med utgangspunkt i det som er nevnt ovenfor. For det tredje er det tydelig at ungene har konkrete ideer og løsningsforslag om mulige tilpasninger i faget, men at deres kompetanse i varierende grad blir etterspurt. Det virker med andre ord som at de har god kjennskap til hvilke muligheter og/eller begrensninger diagnosen gir med tanke på deres deltagelse i dagens kroppsøvingsfag. Ungenes fortellinger tyder derfor på at de har en sterk identitet som mestrende innenfor fysisk aktivitet, ikke på grunn av, men snarere på tross av til dels negative erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Selv om ungene synes å ha kompetanse som 'etterspørres' i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009a), både når det gjelder formålet for faget og i enkelte kompetansemål, virker det som deres evne i liten grad anerkjennes og verdsettes i praksis. Flere av ungene ser følgelig ut til å erfare at deres kompetanse blir oversett, noe som er i tråd med det Bjorbækmo (2011) og Nyquist (2012) hevder skjer også i dagens helse- og habiliteringspraksis. Ifølge Bjorbækmo har barn med funksjonshemninger en spesialisert bevegelseskompetanse, og det er derfor av avgjørende betydning at fagpersoner får økt bevissthet om deres spesialiserte kunnskap om det å bevege seg. Hun understreker derfor at det er viktig at fagpersoner ikke entydig fokuserer på deres bevegelser som et problem, men derimot anerkjenner deres måte å bevege seg på. Nyquist (2012) påpeker i den forbindelse nødvendigheten av at ungene får økt medvirkning, og at fagpersoner gjør seg nytte av barns kompetanse. Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer tyder på at det er like aktuelt i kroppsøvingskonteksten som i helse- og rehabiliteringskonteksten, og at det vil kunne støtte opp under behovet for å problematisere evnediskursen i kroppsøvingskonteksten (Berg Svendby & Dowling, 2012; Evans & Penney, 2008; Fitzgerald, 2005; Wright & Burrows, 2006).

I de siste årene har begrepet evne spesielt vært problematisert i forbindelse med vurdering og vurderingskriterier i kroppsøving (Hay & Penney, 2009; Hay & Macdonald, 2010; Redelius & Hay, 2009). Evnediskursen i kroppsøvingskonteksten synliggjøres spesielt i

prosjektdeltagernes beskrivelser av vurdering i kroppsøving, der det fremkommer hvilke kriterier og vurderinger som ligger til grunn for hvorvidt en elev anses å ha gode evner i faget. Prosjektdeltagerne synes i stor grad å være enige om at for å ha god evne i kroppsøving må eleven kunne beherske en rekke ferdigheter (teknikker i ulike idretter). Testing blir brukt aktivt for å dokumentere elevenes evner. Evne i kroppsøving knyttes derfor til en forståelse av at evne er en målbar og observerbar kapital (Wright & Burrows, 2006), fremfor å forstå evne med utgangspunkt i fagets allmenndannende verdi og det å utvikle hele mennesket. For eksempel kan forståelsen av evne være basert på det Tinning (1997) betegner som 'participation discourses'⁵² i stedet for dagens dominerende 'performance discourses' (jf. kapittel 3).

Prosjektdeltagernes beretninger synliggjør at ungene ikke har den kapitalen som kreves i faget slik det praktiseres i dag, og dette fremheves spesielt i ulike testsituasjoner og aktiviteter der ungene ikke har mulighet til å delta. Denne typen evnediskurs medvirker til at de oppfattes som annerledes, selv i situasjoner der enkelte av ungene tilbys alternative tester, som de har mulighet for å gjennomføre. For øvrig virker prosjektdeltagernes fortellinger å være i tråd med det Hay & Macdonald (2010) hevder, at kroppsøvingsfaget favoriserer elever som allerede innehar 'riktig' kapital i møtet med kroppsøvingsfaget, og at elever i varierende grad har tilgang og muligheter til å vise hva de kan. For eksempel kan dette føre til at de elevene som allerede er gode i ballspill og løping, drar fordel av at kroppsøvingsfaget i stor grad legger vekt på disse aktivitetene, og at de som har en habitus (Bourdieu, 1995) som støtter opp under en annen type kapital, ikke drar fordel av dette i kroppsøvingskonteksten. Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer tyder på at dette forholdet forsterkes ved at det i liten grad gis rom for utvikling av ferdigheter i kroppsøvingsfaget, da mye av kroppsøvingsfagets praksis i stor grad kjennetegnes av en aktivitetsdiskurs fremfor en læringsdiskurs (jf. kapittel 3). I tillegg synes ungene, i tråd med Hay & Macdonald (2010), å erfare at de i liten grad får mulighet til å vise hva de har av evne og kompetanse i faget. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at prosjektdeltagerne vurderer det slik at ungene ikke kan få toppkarakter i kroppsøving, men kanskje mer overraskende er det at de innenfor en

⁵² 'Participation discourses' innebærer at det legges vekt på elevenes velvære, og at fokus rettes mot deres deltagelse i bevegelseskulturen. Læring står i sentrum, og verdier som inkludering, likeverd, glede, sosial rettferdighet, omsorg og samarbeid verdsettes. 'Performance discourses' kjennetegnes først og fremst ved at målet er å utvikle og forbedre elevens ferdigheter (idrettsprestasjoner), og søkelyset rettes i stor grad mot hvordan prestasjonsevnen kan forbedres. Måling av prestasjoner og konkurranser er viktig, og fører til at elever som ikke innehar denne formen for kompetanse, ekskluderes. Trening fremfor læring står i sentrum for oppmerksomheten (Tinning, 1997).

slik evnediskurs synes å ha en oppfatning av at ungene kan være gode i kroppsøving. Det siste forklares med at ungene har mulighet for å vise at de gjør så godt de kan, og at skolen er pliktig å ta hensyn til deres evner og forutsetninger. I videregående opplæring erfares dette som mer problematisk i de tilfellene der elevene erfarer at lærerne ikke tar hensyn til deres forutsetninger. Flere av ungene erfarer i den forbindelse at de vurderes som gode i kroppsøving på ungdomsskolen, men som svært dårlig på videregående.

Et annet sentralt aspekt vedrørende evnediskursen er det Hay & Macdonald (2010) hevder, at det er et gap mellom den formelle læreplanens evnediskurs og lærernes forståelse og praksis når det gjelder vurdering av elevens evner i kroppsøving. Prosjektdeltagernes beretninger synes å bygge på en snever evnediskurs som grunnlag for vurdering av elevenes evner i faget, og oppmerksomheten rettes i stor grad mot vurdering for dokumentasjon, mer enn vurdering for læring (Berg Ottesen, 2011). Kompetansemålene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009a), slik jeg tolker dem, gir rom for en bredere forståelse av evne enn den evnediskursen som synes å være fremtredende i prosjektdeltagernes beretninger, og dermed også enn annen vurderingspraksis. Prosjektdeltagernes beretninger tydeliggjør derfor, i likhet med Evans & Penney (2008), Hay & Macdonald (2010) og Wright & Burrows (2006), behovet for å problematisere kroppsøvingens evnediskurs, fordi det får store konsekvenser for elevenes 'læring' og deltagelse i faget.

Et inkluderende kroppsøvingfag forutsetter følgelig at kroppsøvingfaget baseres på en bredere evnediskurs enn det kroppsøvingfagets praksis i stor grad er basert på i dag, og ifølge Evans (2004) er det viktig å diskutere hva vi ønsker skolen skal produsere og reproducere av evne i skole- og kroppsøvingkonteksten. Med dagens praksis, slik det fremgår av prosjektdeltagernes fortellinger, vil ungene kunne lære (skjult læring) (Bain, 1990) at deres kompetanse ikke har verdi, og at deres læring og deltagelse er mindre viktig sammenlignet med klassekameratene. Forståelsen av 'evne' i kroppsøving bør ses i sammenheng med ulike oppfatninger om og konstruksjon av kroppen, et tema som har fått større oppmerksomhet i forskning om kroppsøving de senere årene (Devís-Devís, 2006).

Å være på 'utstilling' i kroppsøvingfaget med en 'annerledes' kropp

Forestillinger og ulike oppfatninger om kroppen og dens verdi vil, både i samfunnet og i kroppsøvingfaget, ha stor betydning for tanker om funksjonshemming, normalitet, annerledeshet og 'evne'. Min analyse av prosjektdeltagernes beretninger tyder på at elevers,

læreres, foreldres og andres oppfatninger om kroppen og om evne i stor grad influerer på hvorvidt det anses som mulig og verdifullt å delta i kroppsøvningsfaget. For eksempel illustrerer Marions case, spesielt gjennom lærernes og foreldrenes beretninger, at hun har en kropp som gjør det vanskelig eller umulig for henne å delta i kroppsøvningsfaget. Marions egen beretning synes å være mer nyansert og legger i større grad vekt på de mulighetene hun har for å bevege seg, samtidig som hun erkjenner at enkelte aktiviteter i kroppsøvningsfaget er utfordrende. Flere av prosjektdeltagernes narrativer bringer frem et budskap om at vi i kroppsøvningskonteksten verdsetter noen kropper fremfor andre. Meekosha (1999) har sitert Braidotti (1996), som har sagt følgende om kroppen i samfunnskonteksten:

‘We all have bodies, but not all bodies are equal, some matter more than others: some are, quite frankly, disposable.’ (Meekosha, 1999, s. 173)

Sitatet kan være illustrerende for flere av prosjektdeltagernes erfaringer i kroppsøvningskonteksten, fordi deres deltagelse ser ut til å være prisgitt at deres kropper og evne kan tilpasses de normer og krav som verdsettes i faget. Budskapet synes å være at det kun er ‘normale’ kropper (i betydningen kropper som er i stand til å løpe og kaste på ‘vanlig’ måte) som verdsettes i faget (Berg Svendby & Dowling, 2012).

Sosialkritisk forskning generelt, og forskning om funksjonshemming og forskning i kroppsøving spesielt, har i de senere årene belyst ulike aspekter og forståelser vedrørende kroppen (Fitzgerald, 2005; Hughes, 2002; Kirk, 2002; Meekosha, 1998; Shilling, 1993, 2003). I tråd med denne forskningen viser gruppesamtalen ovenfor at både kroppsøvningsfaget og samfunnet ellers synes å legge vekt på bestemte kroppsidealene. Særlig Annes og Julies betraktninger rundt kroppen i kroppsøvnings- og samfunnskonteksten kan være illustrerende for denne typen forestillinger om kroppen. Anne kritiserer spesielt medias bruk av retusjerte kropper og idealet om den perfekte kroppen i kroppsøvningsfaget, noe Hughes (2002) omtaler som den perfekte kroppsdiskurs (‘the discourse of bodily perfection’). Dette er i samsvar med forskning som i de senere årene har kritisert kroppsøvningsfaget for å legge vekt på bestemte kroppsidealene. Det vil si at faget, som nevnt tidligere, preges av idealer om den sunne, veltrente, slanke og vakre, maskuline kroppen, og at det samtidig legger stor vekt på prestasjoner og konkurranser, basert på idrettens normer og krav (Tinning & Glasby, 2002; Evans et al., 2008; Penney & Evans, 1999). Man har etter hvert i større grad problematisert hvilke konsekvenser dette får for elevers identitet, opplevelse, deltagelse og læring i faget

(Evans, 2004; Fitzgerald, 2005; Kirk, 2004; Penney, 2002; Shilling, 1993), uten at det har ført til særlige endringer i praksisfeltet (Tinning, 2010; Kirk, 2010). Det vil derfor være behov for at det rettes ytterligere oppmerksomhet mot dette, i en tid der inkludering, med vekt på likeverd, likestilling og demokrati, står på den politiske dagsorden (St.meld. nr 18 (2010–2011)).

Noen av ungenes narrativer illustrerer at kroppsøvfagets egenart gjør at deres ‘annerledeshet’ blir mer synlig i kroppsøvfagets kontekst enn det som er tilfelle i andre fag. Det å være på ‘utstilling’ med en annerledes kropp vil for noen oppleves som spesielt problematisk, mens andre i liten grad synes dette er vanskelig. Min analyse av ungenes beretninger tyder på at det erfarer som mer utfordrende for de av ungene som ikke har en synlig funksjonshemning, noe som er i tråd med de funnene Bredahl (2012) har gjort. Dette kan skyldes at det råder mer usikkerhet om hva ungene faktisk kan klare, og at det kan skape grobunn for misforståelser og mistenkeliggjøring. Synlighet kommer til uttrykk først og fremst ved at de ikke kan delta i enkelte aktiviteter og øvelser, at de ikke klarer å henge med i løpsaktiviteter, og at de ofte må ta pauser utenom ‘ordinære’ avbrekk. For dem som har en synlig funksjonshemning, for eksempel Thomas og Marion, som begge sitter i rullestol, virker det mer åpenbart at det er behov for tilrettelegging og tilpasning, noe som kan gjøre at ungene i større grad opplever synligheten som mindre problematisk også i kroppsøvfagets kontekst. Enkelte foreldre og enkelte lærere synes imidlertid å være bekymret for hvordan ungene erfarer dette i kroppsøvfagstimen, og enkelte av lærerne uttrykker bekymring for hva de kan utsette disse kroppene for. Det siste kan ifølge Grue (2004) forklares med at det kan oppstå en frykt

‘(...) i forhold til personer som har et kroppslig utseende som avviker fra de vante forestillinger om hvordan menneskekroppen skal se ut.’ (Grue, 2004, s. 116)

I Marions case synes hennes avvikende kroppslige utseende å føre til at hun ekskluderes og marginaliseres i kroppsøvfagets kontekst, fordi hun skiller seg ut fra den ‘empiriske normen’ (Grue, 2004) for hvordan kropp skal se ut. I den forbindelse vil det være relevant å se nærmere på hvordan kroppen forstås.

I likhet med diskusjonen om funksjonshemning bør forståelse ut fra et medisinsk/biologisk ståsted eller ut fra et sosial-konstruktivistisk perspektiv, har det også vært en tilsvarende

debatt om hvorvidt kroppen skal forstås hovedsakelig som et objekt, et naturgitt fenomen, eller om den skal forstås som et sosialt konstruert fenomen (Shilling, 2003). Ifølge Kirk (2002) har kroppsøvlingslærere tradisjonelt sett hatt et syn på kroppen som et objekt, der den fysiske kapasiteten og prestasjonsevnen kan måles, analyseres og forbedres. Prosjektdeltagernes beretninger tyder på at det fortsatt er tilfelle i dagens kroppsøvlingskontekst, noe som fremheves spesielt gjennom fagets vedvarende testkultur. Etter hvert har flere problematisert denne tradisjonelle, objektive og naturvitenskapelige måten å forstå kroppen på, både i idretten og i kroppsøvlingsammenheng (Dowling, 2010; Säfvenbom, 2010; Shilling, 1993; Tinning, 2010). Dette er som nevnt tidligere spesielt problematisert gjennom et kritisk blikk på helsediskursen og individualismen som preger både kroppsøvlingsfaget og samfunnet for øvrig (Burrows & Wright, 2004; Evans et al., 2008; Penney & Evans, 1999; Penney & Harris, 2004; Tinning, 1990; Tinning & Glasby, 2002). Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer synes derimot å støtte opp under kroppsøvlingsfagets ideologiske forankring i helseismen og individualismen (jf. kapittel 3), og det rettes i liten grad kritikk mot den direkte koblingen mellom kroppsøving og helse. Det er ikke spesielt overraskende i en tid da disse ideologiene i stor grad er fremtredende i samfunnsdebatten generelt, og der de ofte benyttes som legitimeringsgrunnlag for kroppsøvlingsfaget i skolen (Dowling, 2010; Tinning, 2012). I den forbindelse er det interessant at det ikke stilles spørsmål ved at elever med funksjonshemming ikke deltar i faget, når helsediskursen i kroppsøvlingsfaget anses som avgjørende for barn og unges fremtidige helse. Noen av ungene erfarer likevel, som nevnt tidligere, at fysioterapibehandling er det som tilbys dem, fremfor opplæring i kroppsøving, og det vil nok også kunne betraktes som et 'middel' for å oppnå god helse.

I tillegg til å forstå kroppen som biologi, er det også viktig at kroppen forstås ut fra et sosial-konstruktivistisk perspektiv, Shilling (2003) understreker at

'(...) social constructionist views provide important insights into how bodies may be affected by power relations, how the body enters into social definitions of the self, and how the body can function as a social symbol. They also highlight how the body can be used to legitimize social inequalities.' (Shilling, 2003, s. 87)

Kroppen anses altså å symbolisere makt, normalitet og status, avhengig av hva som verdsettes i den kulturen man er en del av (Shilling, 2003). Dowling (2010) hevder at

forestillingen om kroppen som subjekt, der man erkjenner at ethvert kroppslig menneske er verdifullt uansett kroppsform, marginaliseres i kroppsøvingsteksten. Det synes å være i tråd med det som kommer frem i ungenes beretninger. Samtidig synes prosjektdeltagernes narrativer å støtte opp under kroppsøvingsfagets vektlegging av kroppen som objekt, noe som kan føre til at ulike elevkropper tildeles ulik status (Dowling, 2010). For eksempel kommer dette til uttrykk i flere av ungenes fortellinger. De erfarer at kroppen deres ikke kan nå opp til de idealene som faget setter opp, noe som gjør at de blir ekskludert fra hele eller deler av undervisningen. Forestillinger om kroppen som objekt vil derfor være med på å underbygge kroppsøvingsfagets skjulte læring, at ungenes kropper og deres fysiske kapital ikke verdsettes i faget. Elevene lærer derfor at en forutsetning for å kunne ta del i faget er at de tilpasser seg de normene og kravene som stilles i faget. Hvis ikke det er mulig, tilbys de segregerende tiltak og/eller blir ekskludert fra opplæringen i faget, noe jeg mener står i sterk kontrast til de politiske føringene, som i klartekst fremmer budskapet om at skolen skal anerkjenne og verdsette forskjellighet.

Å anerkjenne og feire forskjellighet og mangfold – kun retorikk?

Retorikken om en inkluderende skole knyttes i dag ofte til det å anerkjenne og 'feire' forskjellighet, gjennom å skape et likeverdig opplæringstilbud til alle. Dette er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998), og senest i stortingsmelding nr. 18, Læring og felleskap (St.meld. nr 18 (2010–2011)). I et samfunn med økt mangfold og i en skole som gjenspeiler dette gjennom økt elevmangfold⁵³ (Arnesen, 2004), vil det å forstå og verdsette forskjellighet være avgjørende for å skape en inkluderende fellesskole (St.meld. nr 18. (2010–2011)). Evans (2004) & Vernon & Swain (2002) har i henholdsvis kroppsøvingsteksten og samfunnskonteksten understreket betydningen av å feire det å være unik eller forskjellig, i stedet for å se på annerledeshet og forskjellighet som et problem. Penney (2002) argumenterer også for at 'there is richness to be gained from diversity' (Penney, 2002, s. 118).

Min analyse av prosjektdeltagernes fortellinger tyder på at vi i kroppsøvingsteksten fortsatt ser ut til å hegne om en normalitetsdiskurs fremfor å feire forskjellighet og elevmangfold. Jeg stiller derfor spørsmål om det å anerkjenne forskjellighet og mangfold kun

⁵³ Elevmangfold kan ifølge Arnesen bety 'forskjeller og ulikhet knyttet til bakgrunn, interesser og forutsetninger, hvor en bor, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonshemming' (Arnesen, 2004, s. 219).

er retorikk og noe som i liten grad ser ut til å bli fulgt opp i praksis. Prosjektdeltagernes narrativer synliggjør at ungenes funksjonshemming, evne og kropper ofte blir sett på som et 'problem', fordi de ikke passer inn i kroppsøvningsfagets dominerende hegemoni (jf. kapittel 3). Kroppsøvningsfaget er på den måten med på å skape annerledeshet. Om 'annerledeshet' erfares av prosjektdeltagerne som problematisk, oppleves imidlertid forskjellig. Det synes å være influert av hvilke forestillinger prosjektdeltagerne selv har om 'annerledeshet' og 'normalitet', og hvordan dette erfares i forskjellige kontekster. 'Annerledeshet' må således ikke ses på som et 'statisk' fenomen, men som noe som kommer til uttrykk i varierende grad i forskjellige situasjoner (Grue, 2010a; Solvang, 2002), og noe som oppleves forskjellig fra person til person (Barton, 1993; Flintoff, 2008; Meekosha, 1998). Prosjektdeltagernes beretninger synliggjør at det er behov for å fokusere på ungenes ulike erfaringer med kroppsøvningsfaget, men at det også i større grad blir satt søkelys på de ressursene (erfaringer, kompetanse) som ungene bringer med seg i møtet med kroppsøvningsfaget. Videre, i neste kapittel, skal jeg rette oppmerksomheten mot betydningen av skole-hjem-samarbeidet og støttesystemet, og i hvilken grad dette influerer på ungenes erfaringer med kroppsøvningsfaget. Med andre ord: I hvilken grad erfarer foreldre og lærere at skole-hjem-samarbeidet og støttesystemet bidrar til et inkluderende kroppsøvningsfag i møtet med elevmangfold?

Kapittel 6

'Fra åpen dør til å stange hodet i veggen': Om skole-hjem-samarbeidet

I gjeldende læreplanverk for norsk skole (Utdanningsdirektoratet, u.å.) og i opplæringsloven (1998) gis det klart uttrykk for at foreldrene må ses på som viktige samarbeidspartnere for skolen. Det stadfestes at skole-hjem-samarbeid er et gjensidig ansvar, men at skolen har et spesielt ansvar for å ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Det påpekes videre at foreldrene / de foresatte skal ha reell mulighet til innflytelse på egne barns læringsarbeid, faglig og sosialt. En slik erkjennelse krever samarbeid mellom skole og hjem. Til tross for at det synes å være stor grad av enighet om at foreldre er viktige bidragsytere med tanke på barns opplæring, har vi i dag lite forskning som belyser hvordan dette samarbeidet foregår i praksis (Nordahl, 2007; Yssel et al., 2007). Vi har tilsvarende lite kunnskap om foreldres og læreres erfaringer med samarbeid om å skape et inkluderende kroppsøvningsfag for elever som har en funksjonshemming (An & Goodwin, 2007). I tillegg har vi lite kunnskap om hvordan lærere og foreldre erfarer støttesystemet⁵⁴ og dets betydning for ungenes læring og deltagelse i skolen (Hemmingsson et al., 2007). I dette kapitlet vil jeg derfor belyse hvordan foreldre og lærere opplever skole-hjem-samarbeidet når ungene har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming), og hvilke erfaringer de har med støttesystemet. Jeg vil spesielt rette søkelyset mot hvordan samarbeidet rundt opplæringstilbudet i kroppsøving erfares, men for å kontekstualisere dette belyses også en rekke forhold rundt skole-hjem-samarbeidet generelt.

Hvordan erfares samarbeidet mellom hjem og skole?

Tittelen på dette kapitlet gir en pekepinn på at samarbeidet mellom hjem og skole erfares forskjellig. Beskrivelser som 'åpen dør' og 'å stange hodet i veggen' tolker jeg som ytterpunkter i prosjektdeltagernes fortellinger om skole-hjem-samarbeidet. Mine analyser av foreldrenes og lærernes beretninger bringer frem følgende temaer som synes å være fremtredende i deres erfaringer med skole-hjem-samarbeidet: kjennetegn på skole-hjem-

⁵⁴ Støttesystemet forstås her som ulike fagpersoner og instanser som kan bidra med støtte og hjelp, slik at læreren (skolen) kan tilby elevene et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. (Det omfatter et internt støttesystem, som består av fagpersoner på skolen som kan bistå læreren i sitt arbeid (f.eks. rektor, sosiallærer, rådgiver, spesialpedagoger), og et eksternt støttesystem (som oftest fysioterapeuter, ergoterapeuter, PPT, helsesøster, lege, statlig spesialpedagogisk støttesystem, kompetansesentre, habiliteringstjenesten).

samarbeidet, fraværet av kroppsøving på skolens agenda, foreldre som initiativtagere og pådrivere, betydningen av informasjon og kommunikasjon/åpenhet og det å være på 'godfot' med skolen.

Kjennetegn på skole-hjem-samarbeidet – 'på godt og vondt'

Foreldrenes og lærernes fortellinger tyder på at kontakten mellom hjem og skole erfares svært forskjellig, men at de formene for kontakt som benyttes, er noenlunde like. I tråd med Nordahl (2003, 2007) er kontakten mellom hjem og skole (spesielt i barneskolen og ungdomsskolen) basert på de formelle og forskriftsfestede foreldremøtene og konferansetimene, og på informasjon fra skolen, for eksempel i form av ukeplaner og skolens egne nettsider. I tillegg synes telefonisk kontakt, bruk av e-post, ekstra møter og/eller ansvarsgruppemøter å være vanlige former for kontakt mellom hjem og skole. Det direkte samarbeidet⁵⁵ mellom hjem og skole ser i hovedsak ut til å foregå på skolens arena, og det vil ifølge Nordahl (2007) føre til at skolen legger viktige premisser for samarbeidet, blant annet hva samarbeidet skal bestå i, og hvordan det skal foregå. Samarbeidet preges derfor allerede i utgangspunktet av en ubalanse i maktforholdet mellom skolen/lærerne og foreldrene. Den asymmetriske relasjonen mellom foreldre og lærere kan også identifiseres ved at diskurser som 'dem'/'oss' og legfolk/profesjonelle kommer til uttrykk i kommunikasjonen mellom hjem og skole (MacLure, 2003).

Min analyse av prosjektdeltagernes narrativer viser at samarbeidet først og fremst dreier seg om forhold som angår tilrettelegging av det fysiske miljøet (ute og inne), bruk av hjelpemidler og assistanse, utedager/friluftsliv, aktivitets- og idrettsdager, friminutt, informasjon om ungenes diagnose og opplæringstilbudet i kroppsøving. Målet med samarbeidet synes i første rekke å være å fremme ungenes deltagelse og trivsel i skolehverdagen, mens kroppsøving ser ut til å være det faget som spesielt foreldrene er opptatt av å diskutere. Følgende sitat kan være illustrerende for det flere foreldre legger vekt på som viktig i skole-hjem-samarbeidet:

'Vi har vært mest opptatt av det sosiale, friminuttene og deltagelse, og at de må passe på at det blir lagt til rette så han kan være med overalt, uansett ..., mer enn hvilke timer det er. Men i ansvarsgruppen og sånn, så har det vært mye mer diskutert

⁵⁵ Med direkte samarbeid menes det samarbeidet som foregår i direkte møter mellom lærere og foreldre (Nordahl, 2007).

kroppsøving enn andre fag. Andre fag har vi sluppet å tenke så mye på.’ (Anette, mor til Thomas)

Det at foreldre først og fremst er opptatt av barnas deltagelse og trivsel, og hvordan barna har det sosialt i skolen kontra det faglige, er noe som er i samsvar med annen forskning (Nordahl, 2003).

Mine analyser av datamaterialet tyder på at i de tilfeller der prosjektdeltagerne erfarer at samarbeidet mellom hjem og skole fungerer godt, er kontakten kjennetegnet av åpenhet, interesse, engasjement, initiativ fra begge parter, informasjon, dialog og tydelig kommunikasjon, nærhet, omsorg, involvering og tilbakemeldinger. På mange måter synes disse kjennetegnene å være i samsvar med læreres og foreldres forståelse av inkludering som fenomen (jf. kapittel 4). Foreldrene til Henrik, Karen og Andreas beskriver samarbeidet med skolen på denne måten:

‘Jeg tenker jo at ..., eller jeg føler at vi har vært heldig, da, med dem han har fått som lærere. Spesielt de to første årene (...) De (skolen) var veldig opptatt av å finne løsninger, i hvert fall de to første. Det var ikke sånn ... ja, men ... De var veldig behjelpelige og samarbeidet og hørte på våre synspunkter og hva vi tenkte var best. Så vi hadde en tett dialog ... De var også veldig trygge mennesker, da. Det la vi merke til.’ (Andreas, far til Henrik)

‘Det var også god informasjonsflyt på dem. Informasjonsflyt, at man føler at man får tilbakemeldinger. Nå har han slått seg. Nå har han blåmerker der, og da vet man at man får den tilbakemeldingen, for da vet man at de har sett ham. Da har vi fått tilbakemelding på det. Og det føler vi også nå at vi får. Av dem som har ham nå. De sender mail hvis det er noe.’ (Karen, mor til Henrik)

Kontaktlærer Martin beskriver sine gode erfaringer med samarbeidet rundt Thomas sin skolehverdag på denne måten:

‘(...) Det vi gjør på ansvarsgruppemøte, er å finne ut ..., gjør vi det vi skal overfor Thomas? Har Thomas den hverdagen han skal ha? Setter vi de kravene til eleven som vi mener at vi skal kunne sette? Da får vi liksom ..., hvis det skulle være noe så får vi røsket opp i det. Det har jo ikke vært noe. Fin dialog med foreldre, ikke sant. Skulle det være noe, så er det bare å ringe eller sende en mail. (...) Så jeg føler at dialog og samarbeid rundt Thomas er fantastisk.’ (Martin, læreren til Thomas)

Foreldrenes og lærernes beretninger om et godt samarbeid mellom hjem og skole synes å være i tråd med det Nordahl (2003, 2007) fremhever som klare kjennetegn på et godt samarbeid. I hovedsak dreier dette seg om at relasjonen mellom lærere og foreldre oppleves som god, og at det skapes rom for en god dialog og en reell medvirkning. Med andre ord er det et samarbeid som kjennetegnes av myndiggjøring⁵⁶, noe som Nordahl (2007) hevder er en betingelse for et godt samarbeid. Det sistnevnte vil jeg belyse nærmere når jeg skal utdype foreldrenes rolle i skole-hjem-samarbeidet.

I kontrast til prosjektdeltagernes narrativer om et godt fungerende samarbeid synes spesielt enkelte foreldres fortellinger å bære bud om at skole-hjem-samarbeidet oppleves som dårlig. For det første beskriver enkelte foreldre samarbeidet med skolen som en 'kamp', der de spesielt opplever at de må kjempe for et tilpasset opplæringstilbud i kroppsøving, og/eller videre utredning for ungenes konsentrasjonsvansker. Flere av foreldrene gir i den forbindelse uttrykk for at samarbeidet er preget av en følelse av 'å stange hodet i veggen'. For det andre synes denne 'kampen' etter hvert å føre til at enkelte foreldre opplever en form for 'resignasjon' og en følelse av å måtte 'legge inn årene', siden det skapes en erkjennelse av at det ikke er mulig å endre på situasjonen. For det tredje synes analysen av spesielt foreldrenes beretninger å bringe frem en forståelse av at skole-hjem-samarbeidet fungerer dårlig når foreldrene opplever at skolen engasjerer seg for lite. Dette uttrykkes spesielt i form av foreldrenes erfaringer med manglende informasjon, initiativ, interesse, forståelse og manglende oppfølging fra skolens side. For å illustrere noe av dette har jeg valgt å presentere noen glimt fra Hannes, Mia og Reidars erfaringer med møter om opplæringstilbudet i kroppsøving. Hanne uttrykker seg slik:

'(...) jeg føler jo at i forhold til det de sa på det første møte, da kompetansesenteret var her, så synes jeg jo at ..., da tenkte jeg, herregud, det her blir jo kjempebra. Det inntrykket hadde jo de fra kompetansesenteret også. Nå ordner ting seg. Og så, når vi kommer på det neste evalueringsmøtet, så er det ikke noen spesielle forandringer som har skjedd, og da er det jo nesten helt motsatt. Dere må faktisk finne dere i ..., om de (skolen) ikke sa det direkte. Altså, det å bite tennene sammen og det er faktisk sånn det er ... Så det er jo ..., du føler jo deg så provosert (...) De tar ikke ansvar. De sniker seg unna ... (...) Det er vel normalt at du får en sånn reaksjon, at ok, nå er veggen

⁵⁶ 'Med myndiggjøring eller empowerment menes at det enkelte individ skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse' (Nordahl, 2007, s. 87). Det betyr med andre ord at foreldrene må få mulighet til å ha innflytelse på ungenes opplæringstilbud og skolehverdag. Dette innebærer ifølge Nordahl (2007) videre at det utvikles gode relasjoner og skapes en tillit mellom lærere og foreldre.

kommet. Det er ikke mer å slåss for. For dere (skolen) har jo sagt fra hvordan det er.’
(Hanne, mor til Emilie)

Foreldrene til Astri, Mia og Reidar synes å ha lignende erfaringer:

Mia: ‘ (...) Og så var det en gymtime etter det igjen. Da var det ... Jentene og guttene ble delt i to. Jentene skulle ha turn, og Astri kan ikke ha turn. Hva gjør du da? (Mia spør Astri). Nei, hun måtte bare stå der. Og det tenkte jeg var de to første ukene etter vi hadde det møtet hvor vi gikk igjennom så mange detaljer på hele situasjonen, og ... læreren har bare ikke sett det. Da tenker jeg at hun er helt i ørska ... Jeg har ikke ringt til henne. Jeg har ikke tatt opp de situasjonene. Man blir litt sånn at man legger inn årene. Men jeg har snakket med sosiallæreren om det.’

Reidar: ‘ (...) vi sa at hun skulle ha et reelt alternativ. Det er ikke et alternativ å bare hoppe over det du ikke klarer, og stå og se på det de andre klarer. Det er overhodet ikke et alternativ. Men det blir likedan der som alt annet, ja, hun ser jo problemet, og forstår at det er et problem, å bla, bla, bla. I praksis så skjer det ingenting (...) Det er litt sånn at du føler at du stanger hodet i veggen. Du prøver og prøver og prøver og de jatter med ..., men det skjer ikke noe (...) og jeg må jo for min del si at min tillit til henne, den er helt borte.’

Mia: ‘Til slutt så er det sånn at vi tenker at vi må heller legge jobben i å styrke henne, Astri. Drit i skolen og læreren. Vi kommer ingen vei. Det er ikke noe å bruke tid på.’

Disse typiske eksemplene på foreldres negative erfaringer med skole-hjem-samarbeidet virker til dels å være i tråd med tidligere norske undersøkelser av Nordahl (2000, 2003). Disse studiene viser at skole-hjem-samarbeidet ofte erfares som negativt i de tilfellene hvor noe oppleves som problematisk ved ungenes skolehverdag, og når det er lite og/eller dårlig kontakt mellom foreldre og lærere. Min tolkning av datamaterialet viser at de foreldrene som har negative erfaringer med skole-hjem-samarbeidet, i liten grad opplever å få gjennomslag for de synspunktene de har med tanke på ungenes behov i skolen, og at de synes det er frustrerende. De opplever med andre ord ikke å ha reell medvirkning på det opplæringstilbudet som tilbys, og det blir tydelig at det er skoleledelsen og lærerne som har makt til å bestemme hva som skal følges opp/gjøres. Det virker særlig å være fremtredende når samarbeidet dreier seg om opplæringstilbudet i kroppsøving og ved uenighet mellom hjem og skole om behovet for videre utredning av ungenes læringssituasjon. Det at foreldre

opplever å måtte kjempe for nødvendig tilrettelegging i skolen, er noe som også blir påvist i forskning utført av Grut et al. (2008). I tillegg tyder min analyse av datamaterialet på, i likhet med Grut et al. (2008), at det er en kamp om ressursene, og at flere av foreldrene opplever å få høre at ekstra oppfølging av deres barn vil påvirke ressursituasjonen og oppfølgingen av andre elever på skolen. Deres barn konstrueres dermed som 'den andre' (Barton, 1998) mot den 'normale' eleven. Barn med funksjonshemming anses følgelig å være en ekstra byrde for skolen, både fordi de betraktes som en økonomisk belastning, og med bakgrunn i forestillinger om at deres behov går 'ut over' medelevenes opplæringstilbud (Slee, 2011). Retorikken og politiske ambisjoner om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle, som forutsetter forskjellsbehandling og ikke lik oppfølging (Solstad, 2004, Utdanningsdirektoratet, 2012a) (i ressurstildeling og hva som tilbys av opplæringstilbud), ser derfor ikke ut til å bli fulgt opp i praksis.

Et gjennomgående trekk i foreldrenes beretninger er at skole-hjem-samarbeidet er meget personavhengig (læreravhengig). Mia og Reidars erfaringer kan være illustrerende for dette:

'Jeg tror det er veldig personavhengig. Hadde det vært en lærer som hadde sett problemet, så hadde det vært ... Da hadde vi fått tilbakemelding, og da hadde vi fått respons, og handlekraft og initiativ og i det hele tatt.' (Mia, mor til Astri)

'(...) når man ser hva læreren til eldstedatteren har fått til i den klassen, der alt skulle ligge til rette for at korthuset skulle ramle helt i staver (...). Alle de utenlandske elevene som har kommet dit, alle med sine problemer (...) Andre elever ..., en har Asperger, noen har lese- og skrivevansker, ADHD ... Det har fungert helt ..., skal ikke si at det har fungert helt smertefritt, men hun har taklet det på en helt enorm måte. Det har aldri vært noen store problemer i den klassen. Ting har vært tatt ved rota. Hun har god kontakt med elevene og foreldrene. Det har vært helt fantastisk. Og så kom vi over hit (klassen til Astri), der det er masse snakk, og det skjer egentlig veldig lite. Så er det sånn ... Det blir som å hoppe etter Wirkola. Hun har vært helt suveren ...'

(Reidar, far til Astri)

Budskapet som formidles her, tyder på at både skole-hjem-samarbeidet og det å skape et inkluderende læringsmiljø ikke bare influeres av skolekulturen og skolens ledelse, men at det i stor grad avhenger av den enkelte lærer. Det gis derfor et inntrykk av at det er tilfeldig hvorvidt skolene tilbyr et inkluderende opplæringstilbud for alle, siden det erfarer å være prisdelt den enkelte lærer (Arnesen, 2002; Bachmann & Haug, 2006; Flem et al., 2004; Moen,

2004). Det kan sies å være bekymringsfylt sett i lys av forskning som viser at kollektive skolekulturer ser ut til å være viktige for at skolene skal kunne lykkes med å skape inkluderende læringsmiljøer for alle (Bachmann & Haug, 2006).

I tillegg til at skole-hjem-samarbeidet synes å være personavhengig, bygger analysen av både foreldrene og lærernes beretninger opp under det Nordahl (2007) hevder, at kvaliteten⁵⁷ på samarbeidet blir dårligere jo eldre elevene blir. Denne typen utvikling er ifølge Nordahl (2007) ikke nødvendigvis overraskende, og den kan kompenseres ved at eldre elever får økt medbestemmelse. Foreldrenes narrativer (alle de som har unger i ungdomsskolen og videregående skole) tyder på at foreldrene anser dette som en riktig utvikling, men at de likevel synes å ha et ambivalent forhold til det. Anette og Oscar sine erfaringer kan sies å være typiske, og kan illustreres ved disse sitatene:

Anette (mor til Thomas): '(...) Det er ungdomsskole, og vi er mer fjern. Det er litt uvant (...) Vi vet jo ingenting. Thomas sier ingenting. Vi får sjelden høre noe, men det er ... jeg tenker jo at det er sånn det skal være. At det er gjennom Thomas ..., selv om det er litt trist (ler) ..., det er litt uvant at en ikke blir involvert. Men så tenker jeg at det er riktig, at det skal være sånn. (...) De bruker Thomas mye mer. At det er han som skal bestemme det meste og få lov til å bestemme det meste. Jeg tenker at det er riktig. Det er sånn det skal være. Men det er rart ..., vi har vært så involvert, kjempemye involvert, så det er jo rart. (...) Vi har vært vant til å være en del av det. Da er det litt rart egentlig å stå på sidelinja. (...) På barneskolen fungerte det kjempebra, og da hadde vi tettere kontakt med lærer.'

Oscar (far til Thomas): 'Det er jo en del av selvstendighetsprosessen. Det å få lov til å gjøre ting på sin egen måte og ikke ha oss til stede til enhver tid. Men ... på den måten er det riktig, men vi mister jo litt av kontakten, også, da.'

Anette: 'Vi mister kontrollen (ler).'

Oscar: 'Ja, ikke kontroll kanskje, men vi sitter jo her og kan ikke svare på alt lenger. Det er noe med det'.

⁵⁷ Med kvalitet på samarbeidet henvises det her til at samarbeidet blir kvalitativt dårligere med tanke på 'informasjon fra skolen, dialog med lærere, muligheter for medvirkning i skolen og foreldres kjennskap til lover og lærebøker' (Nordahl, 2007, s. 58).

Forestillingen om at økt elevmedvirkning kan kompensere for skole-hjem-samarbeidet, ser ikke ut til å bli fulgt opp i praksis. Tidligere undersøkelser har nemlig vist at elevene ikke i særlig grad får økt medbestemmelse i ungdomsskolen (Nordahl, 2000). I tillegg viser funn i annen forskning at skole-hjem-samarbeidet synes å være svært begrenset i videregående opplæring (Sletten, Sandberg & Nordahl, 2003). Min analyse av prosjektdeltagernes beretninger tyder på at dette er i samsvar med de erfaringer prosjektdeltagerne har, kanskje med unntak av samarbeid og elevmedvirkning rundt fysisk tilrettelegging av skolemiljøet. I de tilfellene der det ser ut til å være behov for den slags form for tilrettelegging, ser det ut til at skole-hjem-samarbeidet og elevens medvirkning i større grad blir ivaretatt/praktisert. Samarbeid rundt fysiske og praktiske tiltak ser derfor ut til å fungere bedre enn samarbeid og elevmedvirkning rundt opplæringstilbudet i kroppsøving (jf. kapittel 4).

Fraværet av kroppsøving på skolens agenda gjenspeiler fagets status

Min analyse av foreldrenes og lærernes beretninger tyder på at kroppsøvingfaget i liten grad er gjenstand for oppmerksomhet fra skolens side. Spesielt ser dette ut til å gjelde i foreldremøtesammenheng, der de fleste (både lærere og foreldre) gir uttrykk for at kroppsøvingfaget ikke er en del av skolens møteagenda. Fra foreldrenes ståsted kan Karen og Ingrids erfaringer være illustrerende, noe som fremgår av disse sitatene:

‘Å nei, det hoppes ganske så galant over (ler) (...) Kroppsøving er jo litt på siden (...) (fokus på kroppsøving i foreldremøter). Det var litt morsomt, vi diskuterte det ..., jeg sa det på et ansvarsgruppemøte, at kroppsøving er jo et fag som alle andre fag. Å ja ... (ler) ..., det tror jeg faktisk at det var noen som ikke hadde tenkt på.’ (Karen, mor til Henrik)

‘(...) jeg føler at det er mer snakk om norsk og engelsk og sånn, enn det er i gym. I gym så er det mer sånn at nå begynner vi å dusje, eller nå er det sånn, liksom. (...) De er ikke så opptatt av å informere om hva de gjør i hvert fall.’ (Ingrid, mor til Fredrik)

At kroppsøvingfaget i liten grad synes å være en del av skolens agenda på foreldremøter, forklares av flere foreldre med at kroppsøvingfaget oppfattes som et lavstatusfag. Dette ser ut til å bli forsterket av at det i de tilfellene der det informeres om og/eller åpnes opp for å diskutere forhold vedrørende faget, er det praktiske forhold og ikke opplæringstilbudet som sådan som står i fokus. Med andre ord synes skolens praksis å skape en forståelse blant foreldre om at faget ikke anses som viktig, fra skolens ståsted. Når enkelte foreldre erfarer at

ungenes utfordringer i skolesammenheng spesielt handler om deres deltagelse og læring i kroppsøvningsfaget, er det kanskje ikke så rart at skole-hjem-samarbeidet for noen oppleves som problematisk.

Min analyse av lærernes narrativer synes, i likhet med foreldrenes, å bringe frem en forståelse av at kroppsøvningsfaget ikke i særlig grad står på agendaen for foreldremøter. Benediktes fortelling er i så måte et unntak, noe som kommer frem i dette sitatet:

‘Det jeg som kroppsøvningslærer bruker å ta opp, når vi blir kjent med nye foreldregrupper, og har det første foreldremøtet, så snakker vi litt om fagene og sånne ting, og da sier jeg på lik linje med andre fag, klart i fra hva jeg forventer og hvordan (...). Hva er kroppsøving, og hva jeg forventer (...).’ (Benedikte, lærer)

Benediktes fortelling synes å bære preg av at kroppsøvningsfaget sidestilles med andre fag i skolen, enten det dreier seg om foreldremøter, elevenes ukeplaner, direkte møter med foreldre eller oppfølging av elevenes opplæringsituasjon ellers. Min tolkning av lærernes beretninger for øvrig synes å bringe frem en forståelse av at kroppsøvningsfaget kan være en del av samarbeidet mellom skole og hjem i de tilfeller elevene har særskilte behov i faget. David og Mette sine erfaringer synes å være eksempler på dette:

‘Jeg har hatt møter med foreldre, i forskjellige situasjoner hvor det er elever som har spesielle behov, da. Og det opplever jeg som en bra ting, for da kan man bli kjent med foreldrene, og foreldrene kan føle tilhørighet til kroppsøving også. Så det er bra. Det har ikke vært så mye av det, men de gangene det har vært, så har det vært en bra ting. Men jeg har nok ikke villet prioritere det (foreldremøter) faktisk.’ (David, lærer)

‘Her i videregående så har de vel ikke sagt så mye om det (les: kroppsøving i foreldremøter), annet enn hvis det er spesielle tilfeller. At dette er virkelig noe de må jobbe med (...). Jeg har ei som har ME, da blir det plutselig et viktig tema. Så da blir en kalt inn (...). Ellers har vi sendt ut mailadressen til oss, så de (foreldre) kan sende mail til oss (...) hvis foreldrene ønsker å få vite noe mer, så er vi jo der.’ (Mette, lærer)

Disse sitatene vitner om at det kan være en åpning for at kroppsøvningsfaget blir en del av skole-hjem-samarbeidet når elever har særskilte behov, også på videregående nivå, men at det er noe som sjelden skjer. Ellers ser det ut til at informasjon og samarbeid rundt kroppsøvningsfaget er like fraværende fra skolens side i videregående skole som det erfare å være tidligere i skoleløpet. Hvorfor er det slik at kroppsøvningsfaget, som faktisk er et

obligatorisk allmenndannende fag, sjelden er en del av skolens agenda? Tradisjonelt sett er kroppsøvfingsfaget, både i skole- og samfunnskonteksten, blitt ansett som et lavstatusfag (Paechter, 1998; Ommundsen, 2005), til tross for akademiseringen av faget i den senere tid (Kirk, 2010). Prosjektdeltagernes beretninger tyder på at de deler dette synet på kroppsøvfingsfaget. Hvis vi ser dette i lys av Kunnskapsløftet (2006) og dets vektlegging av grunnleggende ferdigheter i norsk, matematikk og engelsk, er dette ikke så overraskende. I dagens neo-liberalistiske samfunn virker det som om skolens viktigste oppgave er å nå opp i den internasjonale konkurransen om å bli best i disse skolefagene. Det er blitt spesielt tydelig i den utdanningspolitiske debatten de siste årene, der oppmerksomheten rundt skole i stor grad har dreid seg om å forbedre elevenes resultater på ulike internasjonale tester (for eksempel PISA⁵⁸) i de fagene som er nevnt ovenfor. Kroppsøvfingsfaget har riktignok fått mer oppmerksomhet i den senere tid, men da først og fremst for å bidra til at elevene oppnår god helse (jf. kapittel 1 og 3).

Samarbeidet rundt opplæringstilbudet i kroppsøving synes i tillegg å være påvirket av at enkelte foreldre ikke opplever å ha et direkte samarbeid med kroppsøvfingslæreren, i de tilfellene kontaktlæreren ikke er ungenes kroppsøvfingslærer. Dette kan være med på å forklare hvorfor enkelte foreldre opplever samarbeidet med skolen som utfordrende, siden mange av foreldrene nettopp anser kroppsøvfingsfaget for å være det som oppleves som problematisk i ungenes skolehverdag. I tillegg vil det nok være av betydning at foreldre, som nevnt tidligere, erfarer at kontakten med skolen blir mindre jo eldre elevene blir, noe som sammenfaller med at det ofte er faglærere i kroppsøving, og ikke kontaktlærere, som underviser i faget på de øverste klassetrinnene i opplæringsløpet (Berggraf Jacobsen et al., 2001). Når så ungene og foreldrene ser ut til å erfare at kroppsøvfingsfaget blir mer problematisk jo høyere opp i skoleløpet de kommer, vil dette kunne være med på å forklare noe av bakgrunnen for at samarbeidet med skolen rundt kroppsøvfingsfaget for noen oppleves som vanskelig.

Foreldre som initiativtagere og pådrivere

Et gjennomgående trekk i foreldrenes og lærernes narrativer er at de fremhever at skole-hjem-samarbeidet synes å være prisgitt foreldrenes initiativ. Det virker logisk hvis systemet marginaliserer elevene, og dermed dem. Det blir en kamp om ressursene. Foreldrenes rolle ser ut til å være spesielt fremtredende i tilknytning til ungenes opplæringstilbud i

⁵⁸ PISA refererer til Programme for International Student Assessment (Hausstätter & Takala, 2011).

kroppsøving, og i forbindelse med vurderinger av behov for tilrettelegginger som kan bidra til å øke ungenes deltagelse og selvstendighet i skolehverdagen. I den forbindelse viser mine funn at foreldrenes sosiale bakgrunn har betydning for skole-hjem-samarbeidet, og at det influerer på ungenes opplæringstilbud i kroppsøving. Det er i tråd med funn i annen skoleforskning (Bakken, 2009; Bakken & Elstad, 2012; Nordahl, 2007).

Foreldrenes beretninger er ellers i tråd med Nordahl (2003) sine funn, som viser at foreldre både er engasjerte og sterkt delaktige i sine barns skolegang, og at de gir uttrykk for at de har, og opplever, et stort ansvar for barnas skolegang. Dette skaper et inntrykk av en skole for de ressurssterke, noe jeg vil belyse om litt. Det påfølgende sitatet, som er hentet ut fra Reidars fortelling, synes å være typisk for mange av foreldrenes engasjement, og deres ønske om at skole-hjem-samarbeidet skal fungere godt.

‘Jeg mener, skal vi kunne ha et godt samarbeid med skolen, så må vi ha en dialog. Det er ikke nok at vi kommer og pøser på med informasjon. Vi må få beskjed tilbake om at den informasjonen stemmer, at det blir gjort sånn og sånn med den, og hva som eventuelt må gjøres annerledes. Tilbake til oss, hva vi kan gjøre her hjemme for å gjøre det lettere for henne på skolen. Det er jo ikke bare at vi skal sitte og fortelle hva de må gjøre på skolen. Vi trenger jo å vite også hva vi skal gjøre.’ (Reidar, far til Astri)

Reidar sitt uttrykte ønske om at skole-hjem-samarbeidet bør være preget av gjensidighet, er fremtredende i mange av foreldrenes beretninger, men også i enkelte av lærernes fortellinger. Et skole-hjem-samarbeid som er basert på et felles og gjensidig ansvar for ungenes læring og utvikling, er i så måte i samsvar med politiske føringer (St.meld. nr 18 (2010–2011)). Mange av foreldrenes fortellinger tyder imidlertid på at praksisen som utøves (les: skole-hjem-samarbeidet), ikke ser ut til å være i tråd med disse ambisjonene. Det kan blant annet forklares med at foreldre betraktes som lekmenn, og at det er lærerne og skolen som ‘vet best’, og de som anses som profesjonelle (MacLure, (2003)). Det kan føre til at skolen ikke skaffer seg kunnskap om foreldrene som ressurs, og at de ikke anerkjenner at foreldrene spiller en viktig rolle for barns læring og utvikling. Foreldrenes fortellinger tyder da også på at de erfarer at deres kompetanse ikke blir anerkjent og verdsatt. Det virker som om deres erfaringer på dette punktet er uavhengig av om de har gode og/eller negative erfaringer med skole-hjem-samarbeidet. En slik praksis står i så fall i motsetning til den politiske retorikken

om hva som anses som viktig i samarbeidet mellom hjem og skole (St.meld. nr 18 (2010–2011)).

At samarbeidet mellom hjem og skole ofte er basert på foreldrenes initiativ, blir spesielt tydelig i det direkte samarbeidet som foregår på et mer uformelt plan. Det vil si det samarbeidet som foregår utenom de formaliserte møtene, som foreldremøter og konferansetimer⁵⁹, der det er skolen som er initiativtager. Det uformelle samarbeidet skjer via ulike kommunikasjonskanaler, for eksempel gjennom ukeplaner, e-post, telefonsamtaler, SMS og nettsider (Nordahl, 2007). Tones og Mias erfaringer kan være illustrerende for det flere av foreldrene erfarer, at de selv er initiativtagere til skole-hjem-samarbeidet:

‘(...) hvis kroppsøving har vært et tema, så er det fordi jeg har tatt det opp fordi det har vært ubehagelige opplevelser (...) Og det var gjerne med en kontaktlærer som ikke hadde dem i gym. Så jeg har aldri hatt noe direkte kommunikasjon med ... veldig sjelden med kroppsøvingslærer.’ (Tone, mor til Julie)

‘Det er jo ikke noen henvendelse tilbake. Det er kun vi som tar kontakt med læreren. Hun ringer ikke tilbake og spør.’ (Mia, mor til Astri)

Sitatet illustrerer at foreldre ofte tar initiativ til samtale med lærerne, noe som står i kontrast til Nordahl (2003) sin studie, som viser at det er relativt få foreldre som tar kontakt med lærerne. Dette kan nok forklares med det som kommer frem i datamaterialet, at foreldre med barn som har funksjonshemninger, i større grad har behov for en tettere dialog rundt ungenes skolehverdag enn det foreldre flest kanskje har behov for (Rogers, 2007; Yssel et al., 2007). Det illustreres kanskje spesielt ved at foreldrene beskriver kontakten med skolen og læreren som tettere i tilknytning til barnet med en sjelden diagnose, sammenlignet med den kontakten foreldre synes å ha med skolen i forhold til søsken. At det er mer kontakt mellom skole og hjem når en elev har en funksjonshemning, kommer også frem i enkelte av lærernes beretninger, noe som illustreres gjennom Benediktes erfaringer:

‘Ja, det krever mye mer da (...) mye kontakt med hjemmet, mye oppfølging, mye å sjekke ut.’ (Benedikte, lærer)

⁵⁹ Konferansetimer omtales også som samtaletimer, utviklingssamtaler og lignende. Hvilke begreper som brukes, varierer fra skole til skole (Nordahl, 2007).

Jonas (lærer) reflekterer i den forbindelse over hvorfor foreldre til barn med funksjonshemning i større grad synes å være initiativtagere til samarbeidet, sammenlignet med foreldre flest, ved å påpeke følgende:

‘(...) sånn som jeg opplever skolehverdagen, så har jeg sikkert ... 80 prosent av gangene det er kontakt, da er det jeg som tar kontakt. At det ikke er foreldre. (...) Men jeg kan egentlig se for meg ..., i de tilfeller der det er funksjonshemning. Foreldre er nok mer bevisst, tenker jeg på rettigheter og sånn til barn med funksjonshemning enn det vi lærere er. De ser kanskje behovene i større grad, og kravene i større grad. Rettighetene de har. Jeg vil tippe at det er en mye større andel av foreldre med funksjonshemmede barn som tar kontakt enn ellers ... (...) At de da tar lettere kontakt med skolen, i stedet for andre veien.’ (Jonas, lærer)

Dette sitatet mener jeg kan tolkes på ulike måter. På den ene siden kan det være uttrykk for en myndiggjøring av foreldre, der foreldre tillegges en kompetanse som innebærer at de i større grad enn skolen har kjennskap til hvilke behov ungene deres har i skolehverdagen. Foreldre kan med utgangspunkt i en slik erkjennelse være sentrale bidragsytere til skolen med tanke på ungenes utvikling og læring. På den andre siden kan sitatet imidlertid tolkes som en form for ansvarsfraskrivelse fra lærerens/skolens side, idet skolen er pliktig til å informere om hvilke rettigheter elevene har med tanke på tilpasninger og tilrettelegginger i skolehverdagen (St.meld. nr 18 (2010–2011); Utdanningsdirektoratet, 2012a). Min analyse av flere av foreldrenes beretninger tyder på at de i liten grad får informasjon om dette, noe som synes å skape grobunn for frustrasjon og misnøye med skole-hjem-samarbeidet. Enkelte av foreldrenes og lærernes beretninger viser imidlertid at noen også erfarer at begge parter i større grad (les: både skole og hjem) tar initiativ til skole-hjem-samarbeidet. Ingrid (mor til Fredrik) beskriver for eksempel sitt gode samarbeid med skolen, som ser ut til å være tuftet på gjensidighet, slik:

‘(...) rektor er veldig positiv og imøtekommende, og han er en god leder. Og det som er viktigst, er vel at de er følelsesmessig engasjert, og at de er lette å snakke med. Og at du får tak i dem, og du føler liksom at du ikke maser, eller at de tar deg på alvor, da. Ikke sant, de tar deg veldig på alvor. Mona (kontaktlærer) er veldig sånn. Ålreit. Godt menneske (...) Mona er sånn som sier i fra. Og vi har en sånn enighet om at hvis det er noe, så ringer hun meg, hvis det er noe fra hennes side. Og hvis det er noe jeg lurar på, så kan jeg bare ringe henne. Og vi ringes jo på mobilen. Så det sier jo litt om hvordan

det er. Og i dag så sa hun at hun hadde tenkt å snakke med meg angående den skrivningen, fordi hun har, hele tiden vært opptatt av at vi samarbeider. Fordi hun ikke vil presse Fredrik, men hvor går den grensen? Hvor mye sliter han? Hvor mye gidder han ikke for eksempel, ikke sant. Og da vil hun ha med oss på liksom å avgjøre eller si oss enig i det hun mener, eller om vi synes noe annet. Og da ringer hun eller snakker med oss. Eller skriver i meldeboken.’ (Ingrid, mor til Fredrik)

Ingrid og Espen sine beretninger kjennetegnes av at de beskriver en skolekultur som preges av et gjensidig tillitsforhold, der de erfarer at de som foreldre blir verdsatt som samarbeidspartnere. Både skolen og foreldrene har et felles mål om en god skolehverdag for Fredrik, noe som er i tråd med målet for skole-hjem-samarbeidet slik det fremstilles i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Min analyse av de andre foreldrenes fortellinger synes i større grad å være preget av at foreldre erfarer seg selv som pådrivere for å skape gode betingelser for ungenes læring og utvikling. Foreldre som pådrivere i skole-hjem-samarbeidet kan forstås som en naturlig forlengelse av at de i stor grad er initiativtagere til det direkte samarbeidet som foregår mellom skole og hjem, og kan ses i lys av mangel på initiativ fra skolens side. Foreldrenes narrativer kan imidlertid også forstås på en mer nyansert måte. For det første kan fortellinger om foreldre som pådrivere knyttes til positive sider ved skole-hjem-samarbeidet, der foreldre synes å erfare at deres bidrag oppleves som positivt. Flere foreldre opplever at skolen og lærerne anser det som positivt at de ønsker å bidra med informasjon om ungenes diagnose, at de kommer med ideer og forslag til tilrettelegging av turer og opplæringstilbud i kroppsøving, at de stiller seg til disposisjon som ekstralærere og/eller som sjåfører, at de henviser til og innhenter kompetanse som skolen kan dra nytte av, og at foreldre tar kontakt hvis det er ting de lurer på. I en slik forståelse av foreldre som pådriver virker spesielt foreldrene å være i forkant av det som skal skje på skolen. Med andre ord følger foreldrene nøye med i de planene skolen har fremover i tid, slik at de kan kontakte skolen når de ser at aktiviteter som er planlagt, kan bli vanskelige å gjennomføre for deres barn. For de av foreldrene som erfarer at deres kontakt med skolen blir godt mottatt, ser det ut til at deres bidrag er med på å øke ungenes muligheter for deltagelse i skolehverdagen. Dette forutsetter likevel at foreldrene har ressurser til å gjøre alle disse tingene, og det støtter i så måte opp under en skole for de ressurssterke, og for de av foreldrene som behersker skolens koder og regler (Slee, 2011; Sand, 2009). Hva med foreldre som ikke har mulighet og/eller ressurser til å gjøre alle disse

tingene? Mias og Reidars fortellinger illustrerer at det er noe også foreldre reflekterer over i møtet med skolen:

Mia, mor til Astri: 'Det er en ting jeg har tenkt på, bare sånn i en bisetning. Jeg har tenkt på at vi er friske, og har ikke diagnosen selv, og har krefter til å ta den her kampen med skoleverket, og det offentlige. Jeg kjenner at jeg legger inn årene når læreren ikke inkluderer til den tur-dagen. Hvordan har de krefter, de syke foreldrene, til å gjøre det? (...) Sånn sett så føler vi oss privilegert, for hvis jeg selv hadde hatt diagnosen, så kanskje jeg hadde tenkt at, nei bli du bare hjemme, og det har jo tjent henne negativt.'

Reidar (far til Astri): 'Ser jo en del av dem vi har kontakt med, der det i hvert fall er en av foreldrene som i mange tilfeller har diagnosen. Og man ser jo hva ..., når foreldrene selv har problemer med å komme seg opp i hverdagen og få gjort ting på grunn av egen sykdom. Hvordan skal barna klare det? Det må jo være en kjempekamp.'

Mia: 'Og det er jo det som kjennes så urettferdig. For nå står jo vi på den heldige siden, da. Hvor urettferdig er det egentlig at det ikke er et system som fungerer, eller for sånne behov i skoleverket.'

Reidar: 'Men heldigvis så er det jo ikke alle som må kjempe sånn. Det er jo noen som går inn og forteller at vi har et problem med sånn og sånn, og de kan gå hjem og lene seg tilbake, for den som faktisk har ansvaret for det, gjør jobben sin. Og heldigvis for det.'

Mias og Reidars beretninger tyder på at ungenes situasjon i skolen er prisgitt foreldrenes ressurser i de tilfeller der skolen ikke følger opp intensjonene om en inkluderende og tilpasset opplæring for alle. Det oppfattes som urettferdig og kan sies å være motstridende mot skolens formål om å skape likeverdig opplæring for alle, uansett elevenes forutsetninger.

Et annet interessant aspekt ved foreldrenes beretninger, som ser ut til å støtte opp under forestillingen om en skole for de ressurssterke, handler om at flere av foreldrene synes å involvere seg aktivt i det representative samarbeidet med skolen. Enkelte av foreldrenes rolle bærer derfor preg av det jeg vil betegne som posisjonering, blant annet gjennom det

representative⁶⁰ samarbeidet (Nordahl, 2007). Med det mener jeg at foreldrene sørger for å påta seg oppgaver i FAU (foreldreutvalget) og/eller andre former for oppdrag som gjør at de kan bli godt kjent med lærerne og ledelsen. Flere av foreldrene forteller at de bruker dette som en innfallsport til å posisjonere seg i forhold til det å kunne påvirke skolens opplæringstilbud, noe de synes å erfare har betydning for ungenes muligheter for deltagelse i skolehverdagen. Hilde og Steinar sin beskrivelse av hvorfor de mener og erfarer at skole-hjem-samarbeidet synes å fungere, ser ut til å underbygge deres rolle som pådrivere på ulike måter, noe som også er typisk i flere av foreldrenes beretninger:

Hilde (mor til Linda): 'Åpen dialog.'

Steinar (far til Linda): 'Ja, hun (Hilde) har hatt flere møter med skolen. (...) Hun hadde flere møter med lærerne, og hun deltok på masse aktiviteter i skolesammenheng (...).'

Hilde: '(...) Utedagene har jeg vært med på (...) De er forholdsvis flinke i gymtimene til Linda, men så legger de opp til noen turer som de er avhengig av at vi må kjøre. Så de har liksom ... litt fornuftig tilrettelegging og så glipper det på slutten. Altså, de ser ikke helheten på at hun ikke kan sykle 2½ mil og sånne ting. De glemmer det nok fordi Linda fungerer så godt på så mye annet, og så vet de at de har meg i bakhånd (...) Jeg har jo på et vis sagt at det er greit. Jeg skal sette av de dagene, at jeg faktisk kan være med og delta. Men det er jo fordi jeg vet at noen av de aktivitetene på programmet er ting som Linda ikke er rask nok til å delta på. Fordi det ikke er lagt inn den tiden som hun faktisk trenger på forflytningsetappen.'

Steinar: 'Ja, og hele tiden så har vi hatt et forhold til skolen og også til lærerne, sant. Veldig nært forhold til dem. Og den rektoren som er på ungdomsskolen nå, han flyttet fra barneskolen og til Linda sin ungdomsskole og begynte samme året som hun begynte der, så han kjente vi veldig godt. Jeg har vært med i FAU (foreldreutvalget) i flere år og kjente ham veldig godt der, ikke sant. Så vi har ikke hatt ... Veldig mange tror jeg rett og slett vegrer seg for å ta kontakt og diskutere, men det har aldri vært noe problem for oss.'

Hilde: 'Ja, altså, jeg tenker, skal du få til et samarbeid, enten det gjelder den ene eller den andre veien, så ... vi har et ansvar, og skolen har et ansvar. Vi kan sikkert gå inn

⁶⁰ Det representative samarbeidet består i at enkelte foreldre kan bli valgt til å representere de andre foreldrene i skolen og/eller klassen. Foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) kan være en del av dette representative samarbeidet (Nordahl, 2007).

og kreve stort sett det vi vil, men likevel så har vi faktisk et ansvar i andre enden. Altså, jeg tenker at ..., og så tror jeg det går på det å være tydelig på, at sånn synes jeg det fungerer, sånn synes jeg det ikke fungerer, og ta en diskusjon rundt det. Fordi om jeg tenker sånn og sånn, så er det ikke sikkert at det fungerer i skolesammenheng. Men det at du har en åpen diskusjon på det og ... (...). Og jeg tenker at jo mer informasjon skolen og lærerne har om Linda, jo lettere er det jo for dem å se litt på hva som kan bli et problem, eller hva som er et problem, før det blir noe problem for å si det sånn. At de ligger litt i forkant. Men vi har jo ikke vært sånn kjempelenge i forkant. Da hun begynte på ungdomsskolen, så hadde vi en samtale med de lærerne som var knyttet opp mot Linda (...), klassekontakt, pluss sosiallærer og inspektør og rektor, var det vel som var med på det første møtet.’

Hilde og Steinars fortellinger synes, i likhet med Ingrid og Espens, å bære bud om at det er viktig at hjem og skole samarbeider, og at begge parter har et gjensidig ansvar for ungenes skolehverdag. Deres fortellinger virker likevel, ut fra mitt ståsted, å bære til dels stort preg av at de selv er pådrivere i dette samarbeidet, noe som spesielt blir synlig ved at Hilde påtar seg ulike oppgaver i forbindelse med datterens skolehverdag. I min tolkning av deres fortellinger opplever de å bli møtt med det de betegner som en ‘åpen dør’ hvis det skulle være noe de ønsker å drøfte og/eller bidra med, noe jeg også har nevnt tidligere i dette kapitlet. Foreldrene kan også sies å være ressurssterke foreldre, som innehar kapasitet, en sosial og kulturell kapital (Bourdieu, 1995), til å involvere seg sterkt i skolens arbeid. I kontrast til disse fortellingene er enkelte av foreldrenes beretninger derimot kjennetegnet av negative erfaringer med skole-hjem-samarbeidet.

Å være på ‘godfot’ med skolen – et evig dilemma når noe er vanskelig

Min analyse av foreldrenes beretninger tyder på at det ikke alltid oppleves som positivt å være pådriver i skole-hjem-samarbeidet. Dette synes først og fremst å være vanskelig når enkelte foreldre erfarer at deres bidrag blir oppfattet som negativt og/eller ikke ønskelig fra skolens side. I tillegg viser analysen av datamaterialet at foreldre opplever det å være pådriver som frustrerende og utfordrende i de tilfellene der de mener det er et gap mellom det som er blitt avtalt i møter, og måten det blir fulgt opp på i praksis. Enkelte foreldre understreker at de opplever å bli ‘hørt’, men at de selv må ‘passe på’ at ting blir fulgt opp. Denne mangelen på handling fra skolens side tyder på at retorikken om skole-hjem-samarbeid ikke følges opp i praksis. Andre foreldre opplever det de betegner som en motstand fra skolens side når de kommer med forslag til tiltak/løsninger, noe som er i tråd

med Grue (2011) og Grut et al. (2008) sine funn. Karen, mor til Henrik, erfarer for eksempel at hennes bidrag med tanke på å bedre opplæringen i kroppsøving ikke ble spesielt godt mottatt av skolen:

‘(...) Vi har på en måte sagt ..., det jeg har sagt veldig mye om gymmen, er at man trenger ikke å være alle på ett sted. Man trenger ikke å gjøre det samme. (...) Man kan gjøre ..., sånne forslag på at man kan ha stasjonsgym, og det har vi jo fått fra kompetansesenteret. (...) Så hvis en snakker om å være ressursperson, så følte jeg kanskje litt at jeg hadde litt for mange forslag en periode. Nå kommer hun igjen (ler) ... (...) at man (skolen) kanskje selv har hatt lyst til å være først på banen.’
(Karen)

Sitatet bygger opp under forestillingen om at det er lærerne som anses for å være ekspertene i skolen (MacLure, 2003), og det skapes et inntrykk av at inkludering er en ‘tom’ diskurs (Sikes et al., 2007; Slee, 2011). I stedet for å anerkjenne foreldrenes ressurser og kompetanse, kan det derimot oppfattes som ‘truende’ at foreldre innehar en kompetanse som berører deres eget fagfelt.

Noen av foreldrene erfarer at deres bidrag i liten grad resulterer i endringer i skolens praksis. Noe av dette har jeg tidligere illustrert gjennom sitater fra Mia og Reidar, og fra Hanne, i forbindelse med deres beskrivelse av et skole-hjem-samarbeid som fungerer dårlig. Jeg vil videre trekke frem to aspekter som er fremtredende i min analyse av datamaterialet når foreldre erfarer at noe ikke fungerer i ungenes skolehverdag. Det ene handler om det å være på ‘godfot’ med skolen, og det andre dreier seg om ærlighet.

Det å være på ‘godfot’ med skolen fremstår som viktig i flere av foreldrenes beretninger og ser ut til å ha betydning for hvordan foreldre ‘håndterer’ samarbeidet med skolen når situasjoner oppleves som vanskelige. Hannes beretning kan være illustrerende. Hun beskriver manglende endringer av opplæringstilbudet i kroppsøving for datteren Emilie på denne måten:

‘Det er ingen forandring. Men jeg har på en måte resignert også. Jeg orker ikke. De ga jo ganske klare meldinger på at vi faktisk bare må godta at det var sånn som det var. Jeg tror ikke hun har vært med mer i gymmen enn det hun har gjort. (...) Vi er jo ikke fornøyd med det, men jeg vet ikke hvordan man skal gripe det an. For da blir det

nesten sånn at man blir veldig lite populær, og ikke fordi at man trenger å være det.
(...) Du skal jo ha et godt forhold til dem.' (Hanne, mor til Emilie)

Rita, stemoren til Marion, beskriver lignede erfaringer når hun opplever å måtte mase på skolen for at ting skal bli fulgt opp i forhold til Marions skolehverdag:

'Når du tar det opp, da har du liksom begynt. Men jeg synes det er kjipt å ringe. Har dere husket på det? Hva gjør hun nå, og hvorfor er det sånn? Hvorfor har hun ikke svømming, og hvorfor er det ikke assistenter? Og ... hva er det ... og må ringe igjen. Og jeg føler alltid at jeg må ... åh, det er hun (Rita) igjen. Og hva er det nå liksom? Og så føler jeg liksom ... du skal holde deg inne med dem. Du skal jo være der noen år.
(...) Du kan liksom ikke bli irritert. En kan ikke 'falle' ut med folk på grunn av det heller. (...) Det er alltid sånne negative ting, og da er det litt sånn, skal jeg ringe igjen?
(...) Men ... så tror jeg nok at de prøver så godt de kan.' (Rita, stemor til Marion)

Min analyse av foreldrenes beretninger tyder på at flere av foreldrene opplever et evig dilemma i forhold til det å skulle ta kontakt med skolen om negative ting, samtidig som de ønsker å opprettholde en god kontakt med skolen. Det jeg vil betegne som et avhengighetsforhold til skolen, synes med andre ord å få betydning for hva som tas opp, og hvor ofte foreldre tar kontakt med skolen. Foreldrenes beretninger kan tolkes som å være i tråd med det Nordahl (2000, 2003) betegner som frykten for sanksjonsmidler, der foreldre er engstelige for at det de sier, skal gå ut over deres barn. Det kan tenkes at dette blir ekstra vanskelig når barna har en funksjonshemming, fordi de i større grad enn ellers (sammenlignet med søsken) er avhengig av tett kontakt og oppfølging for at ting skal fungere for deres barn i skolehverdagen.

Ærlighet – i samarbeidet mellom hjem og skole

Enkelte av foreldrenes fortellinger tyder på at foreldre har et ønske om at skolen i større grad kan være ærlige om at de ikke alltid får det til, og/eller at de trenger hjelp fra andre. Dette synes å bunne i foreldres erkjennelse og forståelse av, at det for eksempel av ulike årsaker⁶¹ ikke alltid er lett å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag for alle, men at foreldre, skolen og andre sammen kan bidra til å få til noe. Dette sitatet fra Hannes narrativ kan være illustrerende:

⁶¹ Årsaker relateres her i foreldrenes beretninger blant annet til antall elever, elevenes ulike forutsetninger, lærerens manglende kompetanse og rammebetingelser (utstyr, økonomi, assistent og lignende).

‘Ja, altså, hvis man (skolen) er ærlig og sier hvordan ting er, at de ikke får til ting. Så er det mye større åpning for at du kan ha en god dialog, i stedet for at vi (skolen) skal få det til. Men egentlig så sa de jo det på det siste møtet. Da sa de at noen ganger så er det sånn at du må bare bite tennene sammen, og at det er den løsningen som er. De sa det ikke var midler og penger ... det var jo sagt. (...) Jeg tror ikke de opplever meg som en ressursperson. Jeg tror de opplever meg som kanskje ..., at jeg krever mye, at jeg er for ..., ja, ikke en pest og plage. Det skal jeg ikke si, men det er jo ... Jeg tror de vil ordne det der i fred.’ (Hanne, mor til Emilie)

Til tross for politiske føringer om at økonomi ikke skal brukes som begrunnelse for at barn ikke kan få et tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2012a), viser sitatet ovenfor at dette ikke følges opp i praksis. Hannes narrativ tyder også på at skolens forestilling om at hun ikke er en ressursperson, får betydning for skole-hjem-samarbeidet (Nordahl, 2007). Hennes beretning kan skape en forståelse av at skolen er borgerskapets arena, fordi hennes sosiale bakgrunn (arbeiderklasse) ser ut til å ha betydning for skolens oppfatning av henne som bidragsyter i skole-hjem-samarbeidet.

Reidar og Mia understreker, i likhet med Hanne, at ærlighet er viktig for at samarbeidet skal fungere, men påpeker samtidig at det er viktig at skolen og lærerne åpner opp for at andre kan bistå med hjelp for å bedre situasjonen/opplæringstilbudet:

Reidar (far til Astri): ‘(...) hvis de har såpass selvinnsikt og er såpass ærlige at de kan gi tilbakemelding om at jeg ser problemet, men jeg vet faktisk ikke hva jeg (læreren/skolen) skal gjøre.’

Mia (mor til Astri): ‘Ja, og så bli henvist videre eller koble inn andre.’

Reidar: ‘Fortell og ta kontakt med den og den fordi de kan gjøre noe med det. Jeg som person er ikke i stand til å gjøre noe med det. Jeg mener at det er bedre og kanskje mer realt enn å gjøre sånn som det skjer nå. (...) Jeg vil påstå at det krever jo litt mot, men det har vært en real måte å gjøre det på.’

Det kan være ulike grunner til at lærere ikke åpner opp for samarbeid med andre fagpersoner og instanser. For det første kan lærere være redde for å ‘miste’ ansikt i ‘konkurransen’ mellom ulike profesjonsgrupper, siden de kan ha ulike og til dels motstridende syn på hva som trengs av tiltak og oppfølging (Hemmingsson et al., 2007). For det andre kan det skyldes uvitenhet om støttesystemet og mulige ressurser til tilrettelegging av opplæringstilbudet. For

det tredje tyder enkelte læreres beretninger på at de ikke anser det som sin oppgave å samarbeide med fagpersoner utenfor skolen, da de prioriterer arbeidet internt på skolen. Det siste tyder på at enkelte lærere ikke anser denne typen samarbeid som støtte til eget arbeid, men at de derimot ser på det som unødvendig og en 'belastning' i en ellers hektisk hverdag.

I motsetning til Hanne, Mari og Reidar opplevde Oscar og Anette at skolen også var ærlige og åpne om deres egen usikkerhet i forhold til oppfølgingen av sønnen Thomas. Dette ble fremhevet som en av flere forklaringer på at samarbeidet mellom hjem og skole fungerte, noe Oscar formidlet slik:

'(...) at dem (skolen og lærerne) har klart også å formidle det dem er usikker på.'
(Oscar, far til Thomas)

I min analyse av foreldrenes fortellinger bringes det frem et annet forhold som angår ærlighet, nemlig det som Tveit (2009) betegner som sannferdighet ('truthfulness') i det direkte møtet mellom lærere og foreldre i konferanse- og/eller møtesammenheng. Tveit (2009) hevder at samtaler mellom foreldre og lærere i konferansetimer synes å være preget av takt og høflighet fremfor sannferdighet, i den forstand at samtalen bærer preg av fokus på det som er positivt fremfor det som kan virke ubehagelig å snakke om. Mine tolkninger av enkelte foreldres beretninger viser, i likhet med Tveit (2009), at innholdet i foreldrenes og lærernes samtale spesielt er influert av at ungene deltar i konferansetimene. Mias erfaringer med konferansetimer, der datteren Astrid er med, kan være illustrerende i så måte:

'Vi snakker jo litt om gymmen, vi gjør jo det. I og med at det har vært et problem, så har vi tatt det opp. Men det går liksom på at ... Jeg vet at veldig ofte så bruker Elisabeth å si til Astri at ... ja, men du ser jo så fornøyd ut, Astri. Du smiler, og jeg ser jo at du har det artig. Og du liksom, du vet. Vi trenger ikke si det hele tiden til deg, du kan sette deg ned hvis du er sliten ... Det er litt på det nivået. Det er liksom ikke at timene skal tilpasses alle (...). Der Elisabeth har fokus når vi snakker om gym, det er ... Astri er jo med på konferansetimen. Hvis du ser noe er vanskelig ..., så kan vi ikke snakke over hodet på barnet ... Men du synes det er artig spør læreren. Og hun får bare bekreftet det at det er ok. Hun ser grei og hyggelig ut, og da er det ikke noe mer fokus på det. Jeg synes det er veldig vanskelig når læreren tar den tonen der: Jammen du ser jo så blid ut. Jeg ser at du tuller og flirer med andre. Du ser jo fornøyd ut. Så føler jeg at ... Jeg tenker at jeg på den ene siden ikke skal sykeliggjøre henne, og på den andre siden så vet jeg ikke om Astri bruker det ..., og så ser jeg jo at hun sliter

faktisk. Og så skal jeg dra frem det, når de har fokus på det positive? Så føles det så feil.’ (Mia, mor til Astri).

Sitatet illustrerer at lærerens diskurs ikke gir rom for en misfornøyd elev. Mias narrativ synliggjør også et budskap om at kroppsøvingsfaget først og fremst er tuftet på en ‘ha det gøy’-diskurs fremfor det å lære noe. I tillegg formidles en forestilling om at foreldre kan oppleve det som ekstra utfordrende å ta opp det som oppleves som problematisk når ungene er med på konferansetimer og/eller møter, der nettopp barnets situasjon skal stå i sentrum for det som blir drøftet. Nordahl (2007) hevder i den forbindelse at ‘det er umulig å ha en kommunikasjon mellom voksne om oppdagelse, læring og undervisning basert på gjensidig forståelse og sannferdighet’ (Nordahl, 2007, s. 130) med barn til stede. Både Nordahl (2007) og Tveit (2009) argumenterer derfor for at noen av konferansetimene bør foregå uten barn til stede, nettopp fordi det i større grad synes å gi rom for at foreldre kan stille kritiske spørsmål, og at eventuelle bekymringer rundt ungenes situasjon kan drøftes i det direkte møtet mellom foreldre og lærere. Jeg mener at det vil være noe naivt å tro at det å fjerne barna fra disse samtalene vil føre til at situasjonen blir bedre. De strukturene som er nevnt ovenfor (diskurser om den fornøyde elev og kroppsøving som et ‘ha det gøy’-fag), kan likevel danne et bakteppe for samtalen i konferansetimer, selv om ikke barna er til stede.

Informasjon og kommunikasjon – når eleven har en sjelden diagnose

Jeg har tidligere, i kapittel 4, nevnt at de fleste prosjektdeltagerne synes å være enige om at informasjon om ungenes diagnose og situasjon anses som viktig for å kunne skape et tilpasset og inkluderende opplæringsstilbud i kroppsøving. Mias refleksjoner i sitatet ovenfor synliggjør til dels også en annen tematikk, som står sentralt i min analyse av spesielt foreldrenes beretninger om skole-hjem-samarbeidet, nemlig at det kan oppleves som utfordrende å informere og kommunisere om ungenes behov i skolen når barnet / den unge har en sjelden diagnose, noe som er i tråd med Grut et al. (2008). Dette synes spesielt å være fremtredende i tilfeller der ungene har en skjult diagnose, når ungenes dagsform varierer (i løpet av døgnet og fra dag til dag) og ved det jeg vil betegne som ‘ustabile’⁶² diagnoser. Kommunikasjonen mellom hjem og skole synes i den forbindelse å være utfordrende, fordi det kan råde en viss usikkerhet om ungenes forutsetninger og behov, og det kan dermed til dels være litt uklart for begge parter hvilke tilrettelegginger som anses som nødvendige og hensiktsmessige i ungenes skolehverdag generelt, og i kroppsøving spesielt. Mia og Reidar

⁶² Med ‘ustabile’ diagnoser mener jeg her diagnoser som i perioder kan føre til betydelige endringer i barnets funksjon (for eksempel fra å gå/løpe til å sitte i rullestol), som følge av brudd.

sitt samarbeid med skolen synes å være preget av at Astri har en skjult diagnose, og at det kan være vanskelig å forstå at hun har en rekke utfordringer i kroppsøving og på tur-dager. Til tross for at foreldrene har gitt informasjon til lærerne, erfarer de at lærerne ikke helt forstår Astris situasjon, noe som blant annet forklares med at det ser ut til å være et språk mellom hvordan Astri fremstår i skolen, og det foreldrene erfarer på hjemmebane. Det samsvarer med funn i annen forskning (Grut et al., 2008). Faren til Astri beskriver dette slik:

‘(...) Hun viste det aldri på skolen. På skolen gjorde hun som hun fikk beskjed om. Hvis hun skulle gå dit, så gikk hun dit. (...) Når hun kom hjem, så var det ingenting igjen. Hun var jo helt ferdig. Når hun var på den turen og gikk helt til slutt, og ingen gikk sammen med henne. Og noen spurte hvordan går det? Nei, det går bare fint (svarer Astri). Ja, veldig sånn skuespill. Vil ikke innrømme eller vise at hun har det tøft eller vondt eller hva det en var som plaget henne.’ (Reidar, far til Astri)

Fredriks situasjon, med tanke på diagnose og plager, synes i stor grad å være lik Astris hverdag. Foreldrene til Fredrik opplever imidlertid at læreren både har tiltro til dem og har forståelse for guttens plager, til tross for at det kan være vanskelig å observere direkte. De har i fellesskap drøftet seg frem til hva som fungerer i Fredriks skolehverdag, og læreren har over tid opparbeidet seg kunnskap om hvordan hun kan kjenne igjen tegn på at Fredrik må skjermes og/eller få annen form for tilrettelegging i skolehverdagen. Ingrid, moren til Fredrik, beskriver dette slik:

‘(...) nå begynner hun å kjenne ham såpass godt fordi hun fikk Fredrik i fjerde klasse. Så nå ser hun ..., for når Fredrik blir ordentlig sliten, så ser du at han blir helt sånn dratt i ansiktet, og han blir liksom mørk rundt øynene og henger ..., og han er ikke med da. Og da blir hun helt sånn ..., hun er kjempfølelsesmessig. Da ringer hun til meg ... Nå har han hvilt på grupperommet, og hva vil du at vi skal gjøre nå, liksom? Hun ringer, og vi har veldig god kontakt sånn.’ (Ingrid, mor til Fredrik)

Kombinasjonen av å ha en skjult diagnose og det å erfare at dagsformen varierer, synes å prege hverdagen til både Astrid, Fredrik, Emilie og Anne, både i skole og fritid. Dette ser ut til å være vanskelig for andre å forstå, enten det er lærere, foreldre, medelever, venner eller andre som ungene omgås. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at disse variasjonene i dagsform får innvirkning på skole-hjem-samarbeidet, noe analysen av foreldrenes beretninger viser. At det å ha en skjult diagnose kan erfares som mer problematisk i møtet med skolen og kroppsøvingsfaget, sammenlignet med unger som har synlige diagnoser, er i tråd med

Bredahl (2012) sine funn. Min analyse av foreldrenes fortellinger tyder nemlig på at foreldrene i liten grad opplever manglende forståelse for ungenes behov i skole- og kroppsøvingssammenheng når barn har synlige funksjonshemninger. Det finnes med andre ord et hierarki av marginalisering, ikke bare mellom elever som har en funksjonshemning og de som ikke har det, men også innad i gruppen funksjonshemmede.

Foreldre som eksperter på ungenes diagnose og situasjon

Med bakgrunn i at ungene har en sjelden diagnose, erfarer foreldre ofte at det er de som er eksperter på egne barns diagnose og situasjon, både i møtet med skolen og med hjelpeapparatet for øvrig (Grut et al., 2008). Min analyse av foreldrenes beretninger tyder på at flere av foreldrene erfarer dette som utfordrende og litt vanskelig i møtet med fagpersoner. For det første er ikke alle foreldre like komfortable med å være den som skal informere om ungenes diagnose til andre fagpersoner. For det andre gir flere av foreldrene uttrykk for at det kan være vanskelig å være i ekspertrollen samtidig som de skal fylle foreldrerollen i møtesammenheng. For det tredje erfarer enkelte at det de selv informerer om til skolen og lærerne, først blir oppfattet når fagfolk fra kompetansesenteret formidler det, noe som er i tråd med Grut et al. (2008). Det siste kan tyde på at skolene nedvurderer foreldrene som ressurspersoner og kompetente samarbeidspartnere for skolen (Slee, 2011; Tveit, 2009). Følgende sitater kan være illustrerende for de aspektene som er nevnt ovenfor:

‘Vi har jo gjort ulike ting, da. Vi har informert selv, og så har vi brukt kompetansesenteret. Det har litt betydning når det kommer noen fra et kompetansesenter og gir informasjon til skolen. Det er litt tyngde i det på en måte. At de bør stille, og at det er litt viktig det som kommer frem. (...) Det er vel tryggheten på kompetansen som ligger der, og at de kan svare ordentlig på de spørsmålene som kommer opp, kanskje mer enn andre ... Jeg er ikke så veldig glad i å stå og snakke foran folk, og det blir så nært, og ... Jeg synes det er godt å bruke andre til å informere.’ (Anette, mor til Thomas)

‘(...) Det er bedre at noen andre som har kunnskap om det, enn vi som foreldre, skal formidle informasjon. Det er akkurat som de tar ..., jeg har en sånn følelse av at de tar det mer på alvor kanskje. (...) Hvis for eksempel en fra kompetansesenteret hadde kommet bort på skolen, så ville de sett helt annerledes på det, enn hvis jeg som mamma står der og ... ikke sant? (...) Fagpersoner bruker helt andre ord enn det jeg gjør. De profesjonelle prater på en annen måte. (...) Hadde de på kompetansesenteret

kommet bort på skolen her, så hadde alle lærerne satt seg ned og sett på det her som et kurs. Ok, nå skal vi lære noe. Men, hvis det var vi som voksne, eller vi som foreldre som står der og skal forklare ... De vet at vi ikke er fagfolk, ikke sant. Så klart (...) Og så har vi følelser overfor barnet. Og så blir i hvert fall jeg, når jeg skal forklare ..., snubler i ord og blir litt sånn. Hva skal jeg si, helt, og så blir jeg litt sånn lei meg, og så vet jeg ikke helt hvordan jeg skal få det formidlet.' (Ingrid, mor til Fredrik)

Som det går frem av disse eksemplene, fører det følelsesmessige engasjementet som foreldre har overfor sine barn, til at ekspertrollen, og det å gi informasjon selv, kan oppleves som vanskelig. Språket som brukes (for eksempel faguttrykk) nevnes også som eksempel på faktorer av betydning for hvem som bør informere om ungenes diagnose og situasjon, og det influerer også på skole-hjem-samarbeidet generelt (Slee, 2011). Det er med på å underbygge forestillingen om at det er de profesjonelle som 'vet best' (MacLure, 2003), og som innehar den kompetansen som trengs for at ungene skal få den oppfølgingen de har behov for.

Diagnosen som 'inngangsbillett' til forståelse, ressurser og oppfølging

Foreldrenes beretninger tyder på at det å få fastsatt en diagnose også i stor grad har betydning for samarbeidet, og at manglende diagnostisering kan føre til at ungene marginaliseres i skolen. Flere av ungene, blant annet de som er nevnt ovenfor, har erfart å være i barnehage og skole uten at de har fått en eksakt diagnose. Mia uttrykker at det at sønnen har fått en diagnose, har betydning på flere måter:

'(...) Det er både beroligende og betryggende å vite at det faktisk er en årsak til det (plager) (...) det er jo veldig godt å vite. At du har en knagg å henge det på. Du har noe å forholde deg til. Både her hjemme og i forhold til skole og for alle. (...) Når vi kom og sa (til læreren) at hun faktisk hadde fått en diagnose (...), da kom forståelsen.'

(Mia, mor til Astri)

At foreldre til barn med funksjonshemning har dårlige erfaringer med skolen før barnet har fått diagnose, er i samsvar med Grut et al. (2008). De fant i sin studie at foreldre opplever det som vanskelig å bli mistenkeliggjort, og ikke bli trodd på, og ungene ble beskyldt for å være late og skoletrøtte. Det skaper et inntrykk av at den opplæringen og tilretteleggingen som tilbys ungene, er prisgitt en medisinsk diskurs, der det er diagnosen som bidrar til at skolen og lærerne forstår ungenes situasjon, og som dermed også er avgjørende for hvorvidt ungene får et tilrettelagt opplæringstilbud. Enkelte av lærernes beretninger tyder på at diagnosen også

betraktes som en utløsende faktor når det gjelder tilgang av økonomiske ressurser til skolen. Martins fortelling er i så måte illustrerende:

‘(...) jeg tror de (skoleledelsen) slåss ganske hardt på økonomifronten for å få ... fremskaffe midler. De prøver å tilpasse og justere ... så sant ... hva som kan gjøres. Vi har jo alle de andre elevene som ikke har vedtak, da. Hvorfor tror du det er så mye ADHD-vedtak⁶³ på elever da? Det er den eneste måten å få utløst ressurser på.’
(Martin, lærer)

Martins beretning tyder på at også skolen fører en kamp for å få ressurser til å følge opp elevenes behov. Med bakgrunn i at det å få en diagnose ser ut til å utløse økonomiske ressurser, ‘lønner’ det seg å få elevene diagnostisert. Det skapes med andre ord et inntrykk av at det er en strategi som skolene benytter for å dekke det behovet elevene har for tilrettelegging og oppfølging i skolen. Unger uten diagnose, men med oppfølgingsbehov, vil med en slik type praksis kunne marginaliseres. Ifølge opplæringsloven og gjeldende læreplanverk (L06) er det ungenes forutsetninger og behov som skal styre hva slags opplæringstilbud de får. Diagnosen som ‘inngangsbillett’ til et tilrettelagt og likeverdig opplæringstilbud kan derfor sies å stå i motstrid til dagens lovverk.

Min analyse av datamaterialet tyder i tillegg på at lærernes og foreldrenes samarbeid til dels er influert av hvorvidt de erfarer at de kan få og/eller har ønske om hjelp fra andre til å støtte opp under ungenes deltagelse og læring i kroppsøving.

Bidrar støttesystemet til et inkluderende kroppsøvfingsfag?

Mye av samarbeidet mellom hjem og skole synes å foregå i det direkte møtet mellom foreldre og den enkelte kontaktlærer (Nordahl, 2007). I tillegg til dette direkte samarbeidet mener noen få av foreldrene og lærerne at støttesystemet til en viss grad kan bidra til å skape en bedre skolehverdag og et bedre opplæringstilbud i kroppsøving for ungene. Foreldrenes og lærernes fortellinger tyder imidlertid på at det er store forskjeller i hvordan dette støttesystemet brukes og fungerer, når samarbeidet gjelder kroppsøving. For å belyse dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i to caser. Det som kjennetegner den første casen, som handler om Thomas sin situasjon, er at læreren, foreldrene og støttesystemet i stor grad synes å ha et felles mål, og at de sammen arbeider for å skape en god skolehverdag for Thomas. Dette kommer til uttrykk både i Martins (læreren) og foreldrenes fortellinger. Martin beskriver i

⁶³ ADHD er en forkortelse for den medfødte diagnosen Attention Deficit/Hyperactivity Disorder.

den forbindelse betydningen av støttesystemet gjennom sin deltagelse i ansvarsgruppen⁶⁴ rundt Thomas:

‘For meg som lærer, kontaktlærer, heldigvis som gymlærer også, så er det ganske greit å sitte sammen med fysioterapeuten. Det er jo ..., jeg har jo to skole-hjem-samtaler programmert inn på elevene til vanlig, ikke sant. Men det blir jo to ekstra, to eller tre ekstra i løpet av skoleåret, med ansvarsgruppemøtene. Det er greit å ha. Fysioterapeut, ergoterapeut, foreldre og assistent, og så er vel PPT inne. Ja, jeg tror PPT også er inne. Men det er jo et felles mål for oss at vi skal klare å tilpasse dette rundt Thomas, da. Tilpasse rundt Thomas, så vi har et felles mål alle sammen (...) Jeg ser det som positivt, absolutt. (...) Takket være foreldre, og jeg vil si assistenten til Thomas så fungerer tilretteleggingene. Uten dem hadde jeg ikke klart det. (...) I kroppsøving trenger vi jo mer tilpasning, fordi der er det en del ting han ikke kan gjøre. Og ved hjelp av ..., jeg har satt opp det vi egentlig skulle vært igjennom i år, og planen har jeg tatt opp med fysioterapeuten hans også. (...) og han (Thomas) kan jo stort sett det meste vi skal gjennom i år.’ (Martin, lærer)

Anette og Oscar, foreldrene til Thomas, sier også at de erfarer at skole og hjem, og støttesystemet, ‘drar’ i samme retning:

Anette: ‘(...) vi har jo hatt mange å forholde oss til i forhold til fysisk aktivitet oppover i tid. Både ulike lærere og assistenter. (...) Men de aller fleste, egentlig alle, har ønsket Thomas med i gym sammen med klassen, egentlig. Vi har hatt det som utgangspunkt (...)’

Oscar: ‘Vi har snakket om gymmen i ansvarsgrupper og sånt. Men ikke noe praktisk tilnærming i gymtimer og sånn. Det er muligens fordi Thomas kommuniserer hva som fungerer og hva som ikke fungerer greit på egen hånd, etter hvert. (...) På barneskolen diskuterte vi mye mer kroppsøving enn andre fag, og da var de vel veldig opptatt av å bruke oss, den første tiden på barneskolen i hvert fall. Da hadde vi jo relativt fersk kunnskap og erfaring fra opphold på Beitostølen også. Det er høyt kompetente folk der oppe. Og med det vi faktisk kunne ramse opp litt av praktiske øvelser som faktisk

⁶⁴ Ansvarsgrupper er ifølge stortingsmelding nr. 18, et ‘verktøy for å sikre et helhetlig, koordinert og individuelt tilpasset tjenestetilbud’ (St.meld. nr 18 (2010–2011), s. 58). For barn og unge i skolealder består denne gruppen som oftest av foreldre til barn som har behov for koordinerte tjenester, og ulike fagpersoner som arbeider i og/eller har tilknytning til skolen og helsetjenesten.

lot seg gjennomføre. Og det var jo gymlærerne opptatt av. Å få tips om hva som var gjennomførbart og trygt. Så det tror jeg ble satt pris på at vi kom med.’

Anette: ‘Vi er blitt spurt om vi har andre som de kan kontakte. Sånn som fysioterapeuten vår har vært i kontakt med gymlærer. Og habiliteringstjenesten og kompetansesenteret. Så om ikke vi har vært brukt, så har vi formidlet andre kontakter til skolen, som de har brukt litt i hvert fall.’

Oscar: ‘Ja, i all hovedsak, så har det jo vært et veldig godt fungerende kroppsøvingstilbud.’

Disse sitatene reflekterer noe av det jeg oppfatter som kjennetegn på et samarbeid tuftet på myndiggjøring og ressursorientering (Nordahl, 2007). Det vil med andre ord si et samarbeid som preges av foreldreinvolvering (av foreldre som besitter ressurser), og et sterkt ønske om å få det til, noe som også synes å bli fulgt opp i praksis. I tillegg kan samarbeidet karakteriseres ved at det foregår en samhandling og koordinering på tvers, mellom ulike instanser (PPT, habiliteringstjenesten, kompetansesenteret) og etater (skole og helse), og at partene erfarer at dette i hovedsak fungerer til beste for eleven. Samarbeidet ser ut til å dreie seg om opplæringstilbudet i kroppsøving, men handler også blant annet om informasjon om diagnose, fysiske tilrettelegginger, det å planlegge overganger i skole- og utdanningsløpet og en utveksling av erfaringer, ideer og råd med tanke på Thomas sin hverdag i skole og fritid.

I kontrast til fortellingene om Thomas, erfarer Hanne (mor til Emilie) at støttesystemet i liten grad ser ut til å fungere. Hannes erfaring er at skolen i liten grad er interessert i å få hjelp av andre med tanke på å skape et bedre opplæringstilbud i kroppsøving for datteren, og hun gir uttrykk for at hun opplever at skolen ikke anser henne for å være en bidragsyter og/eller ressursperson i den forbindelse. Hanne beskriver sine erfaringer fra en rekke møter med skolen slik:

‘Jeg prøver å forstå skolen så godt som overhodet mulig. Men jeg synes ikke de har gjort nok for å bli informert, lest i den informasjonen som jeg har gitt. Jeg har forklart at Emilie ..., det hun ikke kan være med på, og det hun kan prøve å være med på. De fikk nesten sånn bakoversveis når de fra kompetansesenteret var her og informerte. De visste ikke at det var så alvorlig. Og da kjenner jeg meg enda mer frustrert og sint. Jeg gjør jo det. De (kompetansesenteret) var jo her for å prøve å hjelpe til med å legge til rette for gymmen. (...) Det var rådgiveren, Therese (kroppsøvingslærer), vi som

foreldre og Emilie en liten stund som var til stede. Jeg så hun Therese ..., under hele møtet så følte jeg at Therese, hun møtte ikke blikket mitt. (...) Jeg tror hun følte seg presset på en måte, på dette møtet her. Men jeg ga jo uttrykk for at det tilbudet som kompetansesenteret, det ønsket vi også, og det er greit for alle å få en ålreit informasjon, til hele skolen. (...) Jeg gikk ut fra møtet og var så lettet. Det var jo ikke noe problem noen ting. Så det var bare det at det skulle ordnes. (...) Men sånn ble det jo ikke.’ (Hanne, mor til Emilie)

I etterkant av dette møtet erfarer Hanne at det ikke skjer noen endringer i opplæringsstilbudet i kroppsøving for datteren Emilie. Derimot erfarer hun at det er rektor som konkluderer i sakens anledning:

‘(...) Han sa det han rektoren også, at det faktisk er sånn at noen ganger så må vi bare finne oss i at det er sånn. Man må bare bite tennene sammen, at sånn er det. (...) Jeg har jo lyst til å hive meg i en storkrangel med ham (rektor). Det har jeg jo lyst til. Nå satt jo Emilie og søsteren til stede da ... Men, det er nesten så jeg føler at, om ikke han er informert om hvilke regler som gjelder for skolen. Det er jo sånn jeg tenker, men du føler deg jo veldig sånn avvist. Det føler man jo seg. (...) Hun rådgiveren satt der. Hun reagerte ikke noe negativt på det han (rektor) sa. Men det var jo sånn at Therese, læreren, også vel faktisk sa at det er vanskelig å legge til rette. Det er vanskelig å få det til, så det er bare sånn det er. (...) I stedet for at de kan be om hjelp, og kanskje fått inn noen andre inn i bildet, for å få hjelp til hvordan de skal gjøre ting, så er de veldig snar med å si at det får de ikke til. Det er sånn det er. Det får du faktisk finne deg i.’ (Hanne, mor til Emilie)

I tillegg til det som illustreres gjennom sitatene ovenfor, opplever Hanne at hun får beskjed av læreren om at Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ikke skulle være med på møtet, fordi de ikke helt så hensikten med å være med, og det til tross for at både foreldrene og kompetansesentret formidlet at det var viktig at de var med. Hanne mener også at kroppsøvingslæreren og skolen i liten grad benytter seg av fysioterapeutens kjennskap til Emilies diagnose og situasjon, selv om dette er noe skolen er blitt anmodet om å gjøre, både av foreldre og fysioterapeuten. Casen om Emilie bærer, i motsetning til casen om Thomas, preg av problemorientering fremfor myndiggjøring og ressursorientering. Hannes fortelling er dessverre i så måte ikke atypisk for andres foreldres erfaringer med skolen og hjelpeapparatet når barnet har en funksjonshemming (Grue, 2011; Grut et al., 2008; Wendelborg, 2010).

At samarbeidet mellom skole og helse (her: fysioterapeuter og ergoterapeuter) kan erfares som utfordrende, er i tråd med Hemmingsson et al. (2007) sine funn fra Sverige. De hevder i sin studie at manglende samarbeid rundt barns deltagelse i skolehverdagen skyldes at terapeuter og lærere har ulikt utgangspunkt, ulike forståelser og oppfatninger av virkeligheten. Blant annet viser de til at lærere har sitt fokus på klassen, mens terapeutene ofte har oppmerksomheten først og fremst rettet mot enkeltindividet. Videre hevdes det at terapeuter ønsker kontakt med læreren, men at læreren ikke ønsker kontakt med terapeuten. Samtidig vises det til at terapeutene anså seg selv som pådrivere i arbeidet for ungenes deltagelse, mens lærerne oppfattet dem som kontrollører av lærerens arbeid. Foreldrenes og lærernes beretninger kan tyde på at dette til dels også kan være tilfelle i Norge, og at det kan være noe av forklaringen på at det synes å være lite samarbeid på tvers, mellom skolen og helsepersonellet.

Et annet aspekt som også til en viss grad bringes frem i prosjektdeltagernes fortellinger, og som synes å være i samsvar med Hemmingsson et al. (2007), er at skolens bruk av spesialundervisning og tilrettelegging knyttes til lærevansker og ikke til utfordringer med fysisk/motorisk funksjon. Blant annet illustreres dette i Martins fortelling, se side 130 i kapittel 4. Dette kan kanskje være med på å forklare hvorfor det ikke synes å være vurdert fra skolens side om Emilie kunne dra nytte av å få spesialundervisning i kroppsøving, og dermed en individuell opplæringsplan. Av prosjektdeltagernes beretninger går der frem at det kun er én elev som har fått innvilget spesialundervisning i kroppsøving, og det til tross for at det er flere av elevene som opplever at de ikke får tilbud om et tilpasset opplæringstilbud i faget. Flere av både ungene og foreldrene synes i liten grad å ha blitt informert om og/eller ha kjennskap til at dette kan være en mulighet i kroppsøving, selv om det fremgår av lovverket at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Det obligatoriske kroppsøvingsfaget er i så måte intet unntak. Noe av forklaringen kan ha sitt utspring i at skolen og dets støttesystem, deriblant PPT som sakkyndig instans for spesialundervisning, ikke er opptatt av kroppsøvingsfaget. En annen forklaring kan være at vi i dag ikke har noe formelt pedagogisk og/eller spesialpedagogisk støttesystem som rettes mot kroppsøvingsfaget. Enkelte av foreldrenes beretninger viser imidlertid at de har anmodet lærere og skoler om å kontakte kompetansesenteret og Beitostølen helsesportsenter, som de erfarer har kompetanse på feltet. Skolene har for øvrig en mulighet til å kontakte og få veiledning fra Statlig spesialpedagogisk

støttesystem (Statped),⁶⁵ men dette er først og fremst rettet mot barn som har lærevansker, lese- og skrivevansker, språkvansker og hørselsvansker. Dette underbygger også at skolens opplæring og veiledning av lærere først og fremst er rettet mot de tradisjonelle teoretiske fagene og ikke inkluderer støtte og hjelp i forhold til det å kunne skape et tilpasset og inkluderende kroppsøvingsfag for alle.

Kort oppsummert tyder min analyse av lærernes og foreldrenes beretninger på at skolen fortsatt har et stort forbedringspotensial når det gjelder å skape et samarbeid som er tuftet på gjensidighet, myndiggjøring og ressursorientering (Nordahl, 2007), slik det uttrykkes i utdanningspolitiske tekster (Utdanningsdirektoratet, u.å.; St.meld. nr 18 (2010–2011)). Med unntak av Thomas og hans foreldre opplever foreldrene og ungene i liten grad at de har et støttesystem som bidrar til å skape et inkluderende kroppsøvingsfag.

⁶⁵ Statlig spesialpedagogisk støttesystem består av flere regionale kompetansesentre som skal gi råd og veiledning til skolen i forhold til oppfølging av barn med særskilte behov (St.meld. nr 18 (2010-2011)).

Kapittel 7

Oppsummerende og kritiske refleksjoner og et fremtidsrettet blikk mot veier videre

I dette kapitlet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, og reflektere over hvordan prosjektdeltagernes subjektive erfaringer med et inkluderende og /eller ekskluderende kroppsøvingsfag influeres av forhold på makronivå. Deretter vil jeg kritisk vurdere bruken av en narrativ tilnærming til å utforske fenomenet, og avhandlingens teoretiske forankring i et kritisk-konstruktivistisk kunnskapssyn. Avslutningsvis vil jeg rette blikket fremover og reflektere over mulige implikasjoner av avhandlingens funn, både når det gjelder praksis, utdanning, og fremtidige forskningsprosjekter.

Subjektive erfaringer på mikronivå bør ses i lys av forhold på makronivå

Formålet med denne studien har vært å utforske hvilke erfaringer barn og unge med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonshemning) har med kroppsøvingsfaget. Et sentralt anliggende har vært å belyse hvorvidt de erfarer at kroppsøvingsfaget er inkluderende for alle, og hva de lærer i kroppsøvingstimer. For å få økt kunnskap om kompleksiteten i det å skape et inkluderende kroppsøvingsfag, har det vært viktig å relatere prosjektdeltagernes subjektive erfaringer eksplisitt til ulike strukturelle forhold (makro forhold) (Barton, 2009; Haug, 2010; Slee, 2011; Tinning, 2012). Avhandlingen har med andre ord vært tuftet på en erkjennelse av at deres erfaringer med skole og kroppsøving bør ses i lys av dets kontekst (mikro- og makronivå).

Et sentralt spørsmål i dagens utdanningspolitiske kontekst er hvorvidt det er mulig, og ønskelig, å skape en inkluderende skole (Arnesen et al., 2007; Barton, 2004; Nes, 2004; Slee, 1998, 2010) og et inkluderende kroppsøvingsfag for alle (Barton, 2009; Evans, 2004; Evans & Davies, 1993; Hunter, 2004; Penney & Evans, 1999; Penny & Harris, 2004), i en tid der skolen og kroppsøvingsfaget reproducerer bestemte diskurser og influeres av neo-liberalistiske strømninger. Overordnet sett handler dette om hva samfunnet vil med skolen, og hva samfunnet og skolen vil med kroppsøvingsfaget, det vil si: hva skal barn og unge lære, hvilke verdier skal reproduseres, hvilke verdier skal utfordres? (Hargreaves, 2003; Haug &

Bachmann, 2007; Kejsler, 2007; Kirk, 2010; Roulstone & Prideaux, 2008, Slee & Weiner, 1998; Tinning, 2012). Jeg har i kapittel 1 rettet søkelyset mot at opplæringen i kroppsøving og skolen forøvrig står i et krysspress mellom ulike interesser og konkurrerende diskurser (verdier). Det har sitt utspring i politiske kamper om hva som bør oppfattes som viktig i skolen og i faget kroppsøving. Opplæringen i dagens skole og kroppsøvingfag skal på den ene siden være tuftet på allmenndannende verdier som fellesskap, solidaritet, demokrati og likeverd, der forskjellighet anerkjennes og ses på som en ressurs. Skolens oppdrag dreier seg om å utvikle hele mennesket og skal bidra til dannelse av nye samfunnsborgere. På den andre siden influeres dagens skole og kroppsøvingfag av at vi lever i et samfunn (både nasjonalt og globalt) som preges av neo-liberalistiske strømninger, med økte krav til effektivitet, konkurransedyktighet og resultater. Skolens oppdrag er å frembringe elever som presterer godt i internasjonal målestokk, spesielt i lesing, matematikk og naturfag. Skolens og lærernes arbeid preges i den forbindelse av standardisering, testing, prestasjonsmål og dokumentasjonskrav (Bachmann & Haug, 2006; Hargreaves, 2003, Slee & Weiner, 1998). Utdanning og en instrumentalistisk forståelse av skole og opplæring ser derfor ut til å bli vektlagt i større grad i dagens skole, fremfor allmenndannelse. Hvordan influeres så opplæringen i skolen og faget kroppsøving av disse konkurrerende diskursene? Hvilken betydning får det for hvordan inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning konstrueres, tolkes og praktiseres, i skole- og kroppsøvingsteksten, og hvordan påvirker det vår forståelse av funksjonshemming, evne og kroppen i kroppsøvingfaget? Jeg har vært interessert i å utforske hvordan praksis utarter seg med så konkurrerende diskurser og ideologiske synspunkter, fordi det vil kunne bidra til å forstå noe av ungenes mangfoldige og subjektive erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingfag.

‘Jeg kan og jeg vil’ – barn og unge med både kompetanse og ressurser

Tittelen på avhandlingen formidler et budskap om at ungene i prosjektet både har kompetanse og ressurser. Mine data viser at ungene både er aktive og engasjerte, og de formidler at de både kan og ønsker å være fysisk aktive i fritiden, og de vil delta i kroppsøvingfaget på skolen. De har med andre ord mye bevegelseskompetanse og erfaringer med ulike former for fysisk aktivitet og idrett gjennom oppveksten, og de fleste er fortsatt aktive på fritiden. Ungene ser også ut til å ha mye kompetanse når det gjelder å vurdere hva som er hensiktsmessig trening og fysisk aktivitet for dem, med utgangspunkt i deres diagnose og funksjon, og egne muligheter og interesser ellers. Dessverre erfarer mange av ungene at deres

kompetanse ikke blir anerkjent og verdsatt i kroppsøving. Flere av ungene viser imidlertid at de er flinke til å tilpasse undervisningen til seg selv, og på den måten bidrar de til å øke sin egen deltagelse i faget. En av ungdommene viser at det er mulig å komme seg vekk fra et diskriminerende fag, ved selv å ta ansvar for å få fritak i faget. Avhandlingen viser at de fleste har *noen* positive erfaringer med faget, men at de allikevel gjennomgående opplever at de ikke ‘passer inn’ i faget slik det konstrueres i dag.

Gapet mellom retorikken om inkludering og ungenes levde erfaringer

Denne studien viser derfor tydelig at det er et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som erfares i praksis i kroppsøvfingsfaget. Ungenes, foreldrenes og kroppsøvfingslærernes forståelser av inkludering støtter opp under verdier som fellesskap, demokrati, likeverd og sosial rettferdighet, og er i tråd med annen forskning som har vist at både elever, foreldre og lærere støtter opp under inkludering på et generelt nivå (Bachmann & Haug, 2006; Flem & Keller, 2000). Prosjektdeltagernes beretninger kan derfor sies å være i samsvar med den politiske retorikken om en inkluderende skole, og de virker å influeres av de tilgjengelige diskurser om inkludering i skolen og samfunnet forøvrig. Det å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag oppfattes og erfares imidlertid som vanskelig av de fleste prosjektdeltagerne. Det at det virker å være et gap mellom forståelser av inkludering og det som følges opp i praksis, er sammenfallende med annen forskning både når det gjelder kroppsøvfingsfaget (Barton, 2009; Fitzgerald & Kirk, 2009; Smith, 2009), i skolen generelt (Arnesen, et al., 2007; Haug, 2010; Slee, 2011) og i arbeidslivet og samfunnet forøvrig (Tøssebro, 2010). Sett i lys av denne forskningen fremstår inkludering som en klisjé (Sikes et al., 2007), og virker hovedsakelig å forbli et politisk begrep (Haug, 2010). Hvorfor virker det så utfordrende å følge opp idealene om en inkluderende opplæring i praksis?

Kroppsøvfingsfagets konstruksjon – en bremsekloss for inkludering

Studien viser at måten faget konstrueres og reproduseres på begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det blir spesielt fremtredende ved at kroppsøvfingsfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og en aktivitets- og helsediskurs som bidrar til at faget reproduserer bestemte verdier (‘performance codes’ og ‘body-perfection codes’) (Evans & Davies, 2004c; Evans et al., 2008). Det fører til at en bestemt type evne (‘ability’), bestemte ferdigheter og visse typer kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes.

At kroppsøvingfaget fortsatt ser ut til å domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs må ses i lys av at idrett har vært en sentral del av faget lenge, og at kroppsøvingfaget fortsatt av flere anses for å være et springbrett inn i den frivillige idretten (Augestad, 2003). Det sistnevnte fremgår av spesielt kroppsøvingslærernes beretninger. Den dominerende idrettsdiskursen kan også forklares med idrettens sterke posisjon i skole og samfunnet for øvrig. I skolesammenheng er det spesielt tydelig i videregående opplæring, der fremveksten av skoler som tilbyr utdanningsprogram for idrett (idrettslinjer) (Utdanningsdirektoratet, 2006a) har vært omfattende de senere årene, samt at også idrett tilbys som valgfrie programfag (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Idretts- og prestasjonsdiskursen understøttes også av at de kroppsøvingslærerne som rekrutteres til utdanningen og læreryrket, innehar en habitus og en fysisk kapital som støtter opp under disse dominerende diskursene. Det forsterkes også av at utdanningen av kroppsøvingslærere legger vekt på denne type verdier (Dowling, 2006, 2011; Mordal Moen, 2011). Det fører til at lærerne opprettholder og reproducerer verdier i faget som er i samsvar med deres egen bakgrunn og utdanning, noe både denne studien og annen forskning viser (Dowling Næss 1996, 1998, 2001; Dowling, 2002; Larsson, 2009; Lawson, 1983a, 1983b; Mordal Moen, 2011).

At idrett i stor grad kobles til konkurranseidrett og dermed prestasjonsdiskursen, er spesielt tydelig i media, der toppidretten vies stor plass. Det handler om å bli best i verden, og markedsføre Norge som en konkurransedyktig nasjon også innenfor idrett. I kroppsøvingfaget kommer diskursen sterkt til uttrykk gjennom fagets vurderings- og dokumentasjonspraksis, der tester brukes for å måle elevenes prestasjoner. I tillegg er diskursen fremtredende ved at det anses å være en 'riktig' måte å utføre ulike bevegelsesoppgaver (teknikker) på. Fagets idretts- og prestasjonsdiskurs kan forklares med den historiske arven (skoleidrett, skolestevner, og idrettsmerketaking) (Augestad, 2003), men forsterkes nok av de neo-liberalistiske strømningene i dagens skole og samfunn (Arnesen, et al., 2007; Barton, 2004, Hargreaves, 2003). Økt fokus på konkurransedyktighet og resultat gjør at skolens arbeid preges av standardisering, testing, prestasjonsmål og dokumentasjonskrav (Bachmann & Haug, 2006; Hargreaves, 2003), noe som selvsagt også påvirker kroppsøvingfagets praksis. Idrett som et valgfritt emne brukes for eksempel i markedsføringen av skoler, der opptaket til videregående skole er blitt konkurransepreget (Dynna, 2011; Vetrhus, 2011)

Kroppsøvingfaget domineres i dag også av en aktivitets- og helsediskurs, og influeres av den helsediskursen som dominerer i samfunnet for øvrig. Faget anses for å være et velegnet

middel til å oppnå god helse, og kan i den forbindelse betraktes som et disiplineringsprosjekt (Burrows & Wright, 2004; Wright & Harwood, 2009) som skal bidra til å unngå overvekt og livsstilssykdommer. Barn og unges kropp (kroppen som objekt) skal reguleres og styres (sosial kontroll), slik at de oppfyller kravene til det moderne kapitalistiske samfunnet (Evans & Davies, 2004a; Evans, et al., 2008). Dette anses for å være til barnets og samfunnets beste (Tinning & Glasby, 2002). Ideologisk støtter denne oppfatningen opp under en form for teknokratisk rasjonalitet (en mål-middel-resultat-tenkning), der skolen og lærerne skal bidra til at målene (god helse, den perfekte kroppen og økonomisk effektivitet i et globalt marked) oppnås gjennom bestemte metoder (her fysisk aktivitet og kroppsøving).

Denne avhandlingen viser samtidig at kroppsøving oppfattes som et viktig fag, først og fremst for å trene kroppen i en ellers teoretisk skolehverdag, og støtter i så måte opp under samfunnets sterke helse- og kroppsdiskurs. Faget anses i liten grad for å være et læringsfag, og prosjektdeltagernes beretninger tyder på at det er lite fokus på pedagogikk og ulike tilnæringsmåter til læring, noe som understøttes av annen forskning (Kirk, 2010; Tinning, 2010). Neo-liberalistiske strømninger, basert på verdier som effektivitet, prestasjoner og kontroll, ser ut til å bygge opp under en forståelse av at lærerstyrt undervisning fortsatt er det som fungerer best for å nå målene i faget. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at studien viser at elevmedvirkning tillegges liten verdi i kroppsøvingstimer, tross at dette er noe som er blitt vektlagt i mange år i utdanningspolitikken med tanke på å skape et inkluderende læringsmiljø. Neo-liberalistiske verdier verdsettes, og det ser ut til å føre til at mulighetene for å skape et inkluderende kroppsøvingsfag, med vekt på demokrati, fellesskap, likeverd og sosial rettferdighet, begrenses.

Segregerende- og ekskluderende praksiser

Avhandlingen viser at kroppsøvingsfagets reproduksjon av bestemte verdier ('performance codes' og 'body-perfection codes') fører til at ungene strever med å 'passe' inn i faget, og at deres deltagelse er aktivitetsavhengig og prisgitt den læreren de har i faget. Flere av ungene 'pendler' derfor mellom å være innenfor og/eller utenfor opplæringstilbudet og klassefellesskapet. Til tross for utdanningspolitiske føringer om inkluderende og tilpasset opplæring, erfarer ungene at det er de som 'er problemet', når deltagelse i faget ikke er mulig og/eller vanskelig. I stedet for å rette søkelyset mot å endre opplæringstilbudet i kroppsøving, skapes segregerte- og ekskluderende praksiser. Studien viser derfor at skolens arbeid med kroppsøvingsfaget først og fremst baseres på en individrettet og smal

forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, som hovedsakelig bygger på en medisinsk forståelse av funksjonshemning. At ulike segregerende og ekskluderende praksiser ser ut til å bli tatt for gitt i kroppsøvingsteksten, kan nok til en viss grad forklares med en økt tendens til segregerte løsninger (ekskludering) i skolen generelt (Vislie, 2003; Tøssebro et al., 2006; Slee, 2011; Wendelborg, 2010) og i samfunnet forøvrig (Tøssebro, 2009), noe som igjen influeres sterkt av neo-liberalistiske strømninger. Et prestasjons- og markedsorientert samfunn virker å være lite forenlig med verdier som likeverd, sosial rettferdighet og inkludering. I tillegg vil selvsagt disse segregerende- og ekskluderende praksisene kunne forklares med at kroppsøvingsfagets hegemoni (jf. de dominerende diskurser i faget), i liten grad gir rom for en annen forståelse av evne, ferdigheter og kropper, noe som fører til at de ungene som ikke når opp til disse idealene, marginaliseres.

Kroppsøvingsfagets normalitetsdiskurs skaper annerledeshet

Studien viser at kroppsøvingsfagets normalitetsdiskurs bidrar til å skape annerledeshet, fremfor å verdsette forskjellighet og mangfold. At kroppsøvingsfaget er med på å gjøre elevene med funksjonshemning annerledes, blir tydelig på flere måter. For det første, som nevnt over, skapes annerledeshet ved at ungenes funksjonshemning, kropper og evne ikke 'passer inn' i kroppsøvingsfagets hegemoni. For det andre, erfarer ungene at de i skolehverdagen forøvrig er mest som alle andre barn. For det tredje, viser studien at ungene har en identitet som fysisk aktiv og mestrende i fritidskonteksten, men at denne i liten grad har overføringsverdi til kroppsøvingsteksten. Ungenes erfaringer med kroppsøvingsfaget står derfor i sterk kontrast til den utdanningspolitiske retorikken om å anerkjenne og verdsette forskjellighet. Normalitetsdiskursen i kroppsøvingsfaget forsterkes av at samfunnet forøvrig også gjennomføres av en prestasjonsdiskurs og idealet om den perfekte kroppen. Streben etter og/eller kravet om 'normalitet' fører til et sorteringssamfunn, der noen mennesker verdsettes mer enn andre. Retorikken og det politiske budskapet om et inkluderende samfunn for alle, og med det også en inkluderende skole og et inkluderende kroppsøvingsfag, virker å være en 'tom' diskurs, så lenge forskning innenfor disse feltene viser at det som skjer i praksis ikke synes å være i samsvar med disse politiske intensjonene.

Er det mulig å utfordre hegemoniet i kroppsøvingsfaget?

Kroppsøvingsfaget fremstår som et konservativt fag, som i liten grad har endret seg, tross økt elevmangfold i skolen og nye bevegelsesformer i samfunnet forøvrig. Et sentralt spørsmål

videre blir derfor hvorvidt det er mulig å utfordre hegemoniet i kroppsøvfingsfaget. Hva skal til for at kroppsøvfingsfaget i større grad kan være en læringsarena for alle, sammenlignet med i dag? Jeg erkjenner at det å utfordre fagets 'vedtatte sannheter' både er utfordrende og vanskelig, i dagens neo-liberalistiske samfunn, men jeg mener allikevel, i likhet med Slee (2011), at vi har et valg – det er mulig å tenke og gjøre annerledes, hvis vi virkelig ønsker å skape et inkluderende og likeverdig kroppsøvfingsfag for alle. Jeg ser for meg flere mulige veier å gå. Den første bygger på en erkjennelse av at dersom faget skal gi alle barn og unge dannelse innen fysisk aktivitet og bevegelseskultur, så krever det et paradigmeskifte i hvordan vi oppfatter kroppsøvfingsfaget, tilpasset opplæring og inkludering. Det innebærer at ulike aktører (lærere, elever, skoleledelse, lærerutdannere, politikere og andre relevante samarbeidspartnere) må være rustet til aktivt å delta i å konstruere et nytt fag i takt med dagens skole og samfunn. Det å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag krever med andre ord 'educational reconstruction and new ways of thinking' (Fitzgerald, 2005; Slee & Weiner, 2001, Slee, 2011).

En annen mulig tilnærming til å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag handler også om å tenke annerledes om hvordan faget konstrueres, men bygger på en erkjennelse av at det allerede innenfor dagens lov- og læreplanverk eksisterer et handlingsrom (det finnes mange tolkningsmuligheter) for å skape en likeverdig opplæring for alle (Penney, 2002; Morley et al., 2005). Uansett valg av tilnærming, så vil et viktig skritt på veien til å utfordre kroppsøvfingsfagets hegemoni være å belyse hvordan dagens kroppsøvfingsfag erfares av de som faktisk opplever dets praksis 'på kroppen', noe som har vært et hovedanliggende for min studie.

En narrativ tilnærming – dens styrke og svakheter

For å få økt kunnskap om barn og unges subjektive og mangfoldige erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfingsfag, har jeg brukt et kvalitativt forskningsdesign med en narrativ tilnærming (Riessman, 2008). En slik tilnærming kan bidra med en annen type kunnskap om fenomenet (Lincoln, 2010), enn de tilnæringsmåter som tradisjonelt sett er blitt foretrukket innen forskning om kroppsøving, idrett og funksjonshemming (Dowling, 2012; Flintoff & Fitzgerald, 2012), og vil med det kunne bidra til økt innsikt i et komplekst fenomen. Jeg mener det er en styrke ved denne type tilnærming at prosjektdeltagerne ses på som subjekter, og at søkelyset rettes mot å bringe frem deres

‘egne stemmer’ (refleksjoner, erfaringer, meninger) om fenomenet. Samtidig erkjenner jeg, at det er jeg som forsker som fortolker og ‘løfter frem’ deres stemme videre gjennom mine representasjoner av deres levde erfaringer. At jeg som forsker innehar så stor makt i forskningsprosessen kan betraktes som en svakhet, fordi det som blir formidlet av forskningsfunn i så stor grad, er prisgitt min kompetanse som forsker. Det kan imidlertid også anses som en styrke, fordi det blir åpenbart at forskeren faktisk influerer på det som utvikles av kunnskap, noe jeg mener er tilfelle i all type forskning. Det fører til økt fokus på forskerens moralske og etiske ansvar i forskningsprosjekter, noe jeg mener er viktig. En narrativ tilnærming har gjort det mulig å re-presentere data og formidle kunnskap på en ny måte. Jeg anser det som en styrke at denne form for tilnærming kan bidra til å bevege leseren både kognitivt og emosjonelt, noe som forhåpentligvis kan bidra til kritisk refleksjon og endringer i praksis (Dowling, 2012a; Riessman, 2008). Det forutsetter imidlertid at narrativene er bra skrevet, og at de formidles på en slik måte at det skapes rom for ulike tolkninger, følelsesmessige reaksjoner og refleksjoner (Sparkes et al., 2003). For mitt vedkommende er det første gang jeg tar i bruk en narrativ tilnærming og nye representasjonsformer, og jeg erkjenner at det ligger et stort forbedringspotensialet i de narrativene som presenteres i denne avhandlingen. Jeg har allikevel fått gode tilbakemeldinger på de narrativ jeg har presentert for kollegaer og andre, noe som har gitt meg troen på at de kan anvendes i ulike sammenhenger. Narrativene vil for eksempel kunne brukes direkte som et ‘pedagogisk verktøy’ i utdanningen av kroppsøvingslærere (Dowling, 2012b), som et utgangspunkt for kritiske refleksjoner og diskusjoner om hva kroppsøvingfaget kan tilby av opplæring og hvordan dette erfares av barn og unge med ulike forutsetninger.

Bruk av for eksempel ‘dikt’ og ‘fiksjon’ anser jeg for å være fordelaktig for å nå et bredere ‘publikum’, fordi disse ‘litterære’ sjangrene i større grad enn tradisjonell akademisk tekst appellerer til sansene (Sparkes, 2002; Sparkes et al., 2003, Richardson, 2001). De vil kunne oppfattes som mer interessante, fordi de er mer ‘personlige’, ‘virkelighetsnære’ og fordi de er basert på andre uttrykksformer (kunst/litteratur) enn tradisjonell ‘objektiv’ forskningsformidling (Caulley, 2008; Richardson & St. Pierre, 2005). I ulike fag- og forskningsmiljøer vil imidlertid en narrativ tilnærming betraktes som en svakhet, fordi den ikke anses som vitenskapelig nok. Det vil i verste fall kunne føre til at det kan bli vanskelig å få publisert den kunnskapen som er produsert (Richardson, 2000). Det foregår med andre ord

en maktkamp om hva som anerkjennes av kunnskap i vitenskapelige og politiske sammenhenger (Atkinson & Delamont, 2006; Richardson, 2000; Wright, 2006).

I tråd med mitt kritisk fortolkende ståsted, anser jeg det som en styrke ved en narrativ tilnærming at den kan bidra til å synliggjøre det som tas for gitt vedrørende fenomenet, ved at narrativer skapes ut fra de tilgjengelige diskurser og ideologier i en gitt kontekst (Coffey & Atkinson, 1996; Polkinghorne, 1995). Det å øke vår erkjennelse om det vi tar for gitt vedrørende kroppsøvfagsfaget, inkludering og funksjonshemning, mener jeg er essensielt for å kunne utfordre kroppsøvfagsfagets hegemoni. I tillegg vil en narrativ tilnærming kunne belyse hvordan ungenes erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvfagsfag, influeres av forhold på mikro- og makronivå, siden narrativer om oss selv, har sitt utspring i den sosiokulturelle konteksten som historiene fortelles i (Dowling, 2012; Smith & Sparkes, 2008). Det betyr at våre individuelle narrativ (Polkinghorne, 1995) er unngåelig vevd sammen med forhold på makronivået, og at vi ikke står fritt til å fortelle hvilken som helst fortelling.

Et kritisk blikk på kritisk fortolkende forskning

Jeg har valgt å plassere mitt forskningsprosjekt i det kritisk- fortolkende paradigme. Det har sitt utspring i mine egne yrkeserfaringer, som har vist at det finnes mange tilfeller der elever med funksjonshemning undertrykkes og diskrimineres i kroppsøvfagskonteksten. Som kritisk pedagog og kritisk forsker har det derfor vært viktig å belyse og problematisere disse urettferdige praksisene for å utfordre status quo (Macdonald, 2002; Devís-Devís, 2006; Tinning, 2002, 2010; Wright, 2004). Kritisk forskning har sin styrke ved at den erkjenner at subjektive meninger og erfaringer må belyses og forstås med utgangspunkt i at disse skapes i bestemte sosio-historiske kontekster (mikro og makro). Den kan bidra til å belyse hva som verdsettes (hvilke diskurser og ideologier er hegemoniske) i kroppsøving, skole og samfunnskonteksten, og med det retter søkelyset mot maktrelasjoner i disse kontekstene (ulike typer kunnskap, mennesker, evne og kropper rangeres i et hierarki, der noe/noen verdsettes mer enn andre, mens andre er marginalisert). Kritisk forskning kan med andre ord belyse hva som kan sies, gjøres og erfares i kroppsøvfagskonteksten, og kan derfor synliggjøre det som tas for gitt vedrørende kroppsøving, inkludering og funksjonshemning. Et hovedanliggende for denne type forskning er å rette oppmerksomheten mot urettferdige forhold (marginalisering og undertrykking) og den har som siktemål å utfordre disse med den

hensikt å skape endringer i praksis. I tillegg er det en sentral intensjon med forskningen at den kan bidra til å frigjøre dem som marginaliseres og diskrimineres.

Jeg mener at jeg gjennom denne avhandlingen har fått vist at kritisk forskning kan bidra med økt kunnskap om elevers erfaringer med kroppsøvfingsfaget når de har en funksjonshemming, og at den er med på å synliggjøre kompleksiteten i det å skape et inkluderende kroppsøvfingsfag. Det å utfordre kroppsøvfingsfagets hegemoni er imidlertid ikke enkelt, og man kan derfor ikke ta for gitt at kritisk forskning fører til endringer i praksis. Kritisk forskning er blitt kritisert fra flere hold for å være provoserende og moraliserende (Devís-Devís, 2006; Macdonald et al., 2002). Macdonald et al. (2002) siterer Rovegno & Kirk (1995) som imidlertid understreker at

‘... social critique, asking awkward questions about assumptions and taken-for-granted purposes, is absolutely necessary although this must be done constructively, not destructively.’ (Macdonald et al., 2002 s. 141)

Jeg har hatt som mål i denne studien å belyse og problematisere fenomenet på en konstruktiv måte. Gjennom en narrativ tilnærming har jeg også tilstrebet å skape et følelsesmessig engasjement og økt innlevelsesevne med tanke på de subjektive og mangfoldige erfaringene ungene har med kroppsøvfingsfaget. Noen vil kanskje føle seg provosert av noen av fortellingene i denne studien, mens min intensjon har vært å se prosjektdeltagernes narrativer i lys av konteksten (mikro-makro), og med det bidra til å forklare og belyse hvorfor disse fortellingene er som de er. Det er viktig med tanke på å få økt innsikt i hva som skal til for å skape inkluderende læringsmiljøer.

Feminister og postmodernister kritiserer ifølge Devís-Devís (2006) sosial kritisk forskning for å være for teoretisk abstrakt, og at den ikke i tilstrekkelig grad har rot i hverdagslivet. I tillegg hevdes det at forskningen i stor grad ikke tar i betraktning at praksisfeltet er mangfoldig og forskjellig (Devís-Devís, 2006). Denne studien har sitt utspring i ungenes levde erfaringer med kroppsøvfingsfaget, og kan derfor uten tvil sies å ha et sterkt rotfeste i deres hverdagsliv. Dessuten har jeg vært meget bevisst på å belyse og synliggjøre at prosjektdeltagernes både har like, men også ulike erfaringer fra praksisfeltet, og at disse situasjonene oppleves forskjellig.

Det er også blitt stilt spørsmål om hvorfor den kritiske forskningen ikke virker frigjørende, og om hva og hvem sine interesser som blir ivaretatt (Devís-Devís, 2006). Jeg har i denne studien utvilsomt hatt fokus på en 'gruppe', nemlig barn og unge som har en funksjonshemning. Jeg har valgt å rette søkelyset mot denne 'gruppen', fordi det finnes mange tilfeller der barn med funksjonshemning marginaliseres i kroppsøvingsteksten. Jeg kan selvsagt ikke garantere at studiens kunnskapstilvekst fører til at barn og unge med funksjonshemning frigjøres fra marginalisering og undertrykking i kroppsøvingsteksten. Jeg mener allikevel at denne type kunnskap *kan* føre til at enkelte barn og unge i større grad tør protestere og at det kan være et incitament til å 'komme seg bort' fra en diskriminerende praksis. Forhåpentligvis vil kunnskapen på sikt kunne bidra til at det skapes et mer likeverdig og inkluderende opplæringsstilbud enn det som tilbys i dagens skole.

Ifølge Flintoff et al., (2008) kan det betraktes som en svakhet at kritisk forskning ofte tar utgangspunkt i et 'området' (for eksempel kjønn) uten å ta høyde for at flere forhold påvirker menneskers livssituasjon (sosial klasse, etnisitet, seksualitet, funksjonshemning). Selv om jeg i min studie har hatt fokus på barn og unge med funksjonshemning, har jeg likevel hatt en bevissthet om at elever med funksjonshemning selvsagt er ulike, fordi de representerer forskjellighet med tanke på blant annet kjønn, funksjon og den habitus de 'bringer med seg', i møte med skolen og kroppsøvingfaget. Dessuten vil de også være forskjellige med tanke på hvordan de erfarer det å ha en funksjonshemning og hvordan de influeres av det i hverdagen generelt og i kroppsøvingfaget spesielt. Flintoff et al. (2008) argumenterer samtidig med at det kan være behov for å rette søkelyset mot 'single issues' dersom det fortsatt er behov for å forstå et fenomen som hittil ikke er utforsket. Siden det eksisterer relativt lite forskningsbasert kunnskap om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en funksjonshemning, kan denne studien sies å være et slikt tilfelle.

Kritisk forskning og kritisk pedagogikk har blitt kritisert for å være for problemorienterte, og for lite løsningsorienterte (Macdonald, 2002; Tinning, 2002). Jeg har hatt stor oppmerksomhet på å få frem både det prosjektdeltagerne erfarer som problematisk, men også det som fungerer i praksisfeltet. Jeg mener derfor at jeg har vært problemorientert og løsningsorientert. Jeg mener i likhet med Goodley (1999) at begge 'perspektivene' er viktige, fordi slik kunnskap kan bidra til å utvikle og endre praksisfeltet. For ensidig problemfokusering vil dessuten kunne bidra til at elever med funksjonshemning i enda større grad stigmatiseres, ved at de alle 'kategoriseres' som et problem, tross deres ulikheter på

mange områder. Jeg har derfor vært spesielt bevisst på hvordan jeg har skapt representasjoner av deres levde erfaringer, at disse også bringer frem deres ressurser, kompetanse og positive erfaringer på ulike felt.

Samarbeid og medvirkning med forskningsdeltagerne anses som viktig i kritisk forskning (Smith,1993; Sparkes,1992). Det kan derfor betraktes som en svakhet at jeg i liten grad har involvert prosjektdeltagerne i hele forskningsprosessen. Jeg har imidlertid hatt en sterk bevissthet om min relasjon til prosjektdeltagerne, og dens betydning for den kunnskap som er produsert. Jeg erkjenner at det er jeg som har det moralske og etiske ansvaret for det som formidles i denne avhandlingen.

Til tross for den kritikk som både kritisk forskning, og kritisk pedagogikk har vært utsatt for, erkjenner man ifølge Macdonald et al., (2002) at

‘... those researchers and teachers who have embraced this perspective have provided ways of understanding why physical education is often reproductive and also provided ways of doing physical education differently.’
(Macdonald et al., 2002, s. 142)

Kritisk forskning har i den forbindelse rettet søkelyset mot hvordan språket skaper mennesker og praksiser, og hvordan vi influeres av de tilgjengelige diskursene, som dominerer i samfunnet. Slee (2011) påpeker derfor at

‘Language not only describes the world, it orders and recreates it. Correspondingly, language can frame and mobilize change. Hence we need to talk about our words as instruments as power.’ (Slee, 2011, s. 156)

Forskningsfeltet har derfor etter hvert i økende grad problematisert hvilke ord, begreper og formuleringer vi bruker, når inkludering omtales (Bachmann & Haug, 2006; Slee, 2011). Det er blitt stilt spørsmål om hvilke antagelser som ligger til grunn for vår språkbruk, og de diskurser som er fremtredende i tilknytning til fenomenet inkludering. Vår språkbruk reflekterer bestemte oppfatninger og antagelser om virkeligheten, og er derfor også med på å påvirke hvordan vi reproducerer denne virkeligheten. Inkluderingsdiskursen som brukes i tilknytning til spesialundervisning og som ofte er knyttet til barn med funksjonshemning

skaper et bilde av at noen defineres som 'innenfor' eller 'utenfor'. Eksempler er betegnelser som spesialgruppe, spesialklasse, vanlig, ordinær, elever med særskilte behov, og selv segregerende- og ekskluderende praksiser forstås innenfor rammen av en inkluderende opplæring. Klassen oppfattes som det normale, mens eleven som skal inkluderes oppfattes som den spesielle eller 'den andre' ('the Other'), og en som må tilpasses inn i det 'normale'. Diskurser om normalitet, segregering og ekskludering er derfor en viktig del av inkluderingsdebatten (Slee, 2011; Nes, 2004). Slee (2011) hevder følgelig at det blant annet er behov for å 're-righting language' for å skape en mer inkluderende og likeverdig skole. En utfordring er at vi ofte fanges i 'the binary of discourse' (MacLure, 2003; Sikes et al., 2007; Solvang, 2000), der noen diskurser er mer dominerende enn andre, enten det dreier seg om 'disability'/'ability', 'oss'/'dem', 'normal'/'annerledes' eller 'inkludering'/'ekskludering'. Til tross for vår tendens til å forstå virkeligheten dualistisk, og at vi selvsagt influeres og skapes av de tilgjengelige diskurser i samfunnet, understreker Gore (1990) følgende

'The suggestion that we are trapped within our discourses *at any particular moment* does not imply that there can be no movement.' (Gore, 1990, s. 130)

Økt refleksivitet (Gore, 1990) og bevissthet om de skjulte dimensjonene av fenomenene inkludering, kroppsøving og funksjonshemming, vil som nevnt tidligere, kunne bidra til å skape endringer i både vår forståelse av faget og dets praksis.

Studiens funn og mulige implikasjoner for praksis, utdanning og forskning

Studien viser dessverre, i likhet med internasjonal forskning (Barton, 2009; Fitzgerald, 2005; Fitzgerald & Kirk, 2009, Smith, 2009), at det i Norge er et gap mellom de politiske intensjonene om en inkluderende og likeverdig opplæring for alle, og det ungene erfarer i praksis i kroppsøvingfaget. Det aktualiserer i følge Slee (2011) et nærliggende, men også utfordrende spørsmål: Hva tenker vi å gjøre med det? Jeg har allerede introdusert noen tanker om mulige veier å gå for å skape et inkluderende kroppsøvingfag, der begge bygger på en erkjennelse at vi både må tenke og gjøre noe annerledes for at alle elever skal få et likeverdig opplæringstilbud. I tråd med Slee & Weiner (2001) og (Fitzgerald, 2005) mener jeg at det å utfordre segregerende- og ekskluderende praksiser krever at søkelyset rettes mot noe mer enn at det ses på som et 'teknisk problem' (som kan løses med spesialister og mer ressurser), og noe som kan løses med individuelle tilpasninger (en tilpasningsdiskurs der eleven skal

tilpasse seg faget). Det fordrer derimot økt oppmerksomhet mot å endre skolen og faget (skoleutvikling), slik at praksis i større grad samsvarer med intensjonene om å feire forskjellighet i fellesskolen. Det å endre dypkulturen i skoler og fagmiljøer er en utfordrende oppgave (Tiller, 1986, 1993), og innebærer at flere aktører (elever, lærere, skoleledere, foreldre, lærerutdannere, forskere, politikere) må gå sammen om å utvikle en tenkende, reflekterende, utforskende, vurderende og lærende skole (Tiller, 1990, 1995). Med det som bakteppe og med utgangspunkt i mine funn i denne studien vil jeg trekke frem noen områder som jeg mener det er viktig å fokusere på, både når det gjelder praksis, utdanning og forskning.

Implikasjoner for praksis

Prosjektdeltagernes beretninger tyder på at det i liten grad drøftes hvordan inkludering og tilpasset opplæring tolkes, konstrueres og praktiseres i skolen. Det synliggjør, i likhet med annen forskning (Jenssen, 2011; Jenssen & Lillejord, 2010, Slee, 2011), behovet for at det i større grad diskuteres hvordan disse fenomenene kan forstås og implementeres i praksis med tanke på å skape likeverdige læringsmiljøer for alle. Siden skolens opplæring foregår i et krysspress mellom konkurrerende diskurser, blir det ekstra viktig at det foregår en kontinuerlig debatt om hva vi vil med skolen og kroppsøvingfaget. Det innebærer blant annet at det bør skapes rom for kritisk refleksjon, vurdering, og en bevisstgjøring om hvorvidt skolens- og kroppsøvingfagets praksiser i dag er tuftet på de verdier vi faktisk ønsker å legge vekt på, eller om de praksiser vi konstruerer virker undertrykkende og diskriminerende. Avhandlingen viser at det er spesielt viktig, siden de segregerende- og ekskluderende praksisene i kroppsøvingfaget i stor grad ser ut til å bli tatt for gitt som 'naturlig' (Slee, 2011).

En kollektiv skolekultur preget av samarbeidsånd og ønske om felles utvikling av skolen fremheves av Bachmann & Haug (2006) som viktig for at skolene skal lykkes med å drive tilpasset opplæring og skape et inkluderende læringsmiljø. Det kan derfor anses som bekymringsfullt at kroppsøvingslærernes narrativer tyder på at de i liten grad drøfter forhold rundt opplæringstilbudet i kroppsøving utover det å utveksle idébanker for ulike aktiviteter. Ungenes narrativer tyder også på at deres erfaringer med et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingsfag er prisgitt den læreren de har, og den relasjonen som skapes dem imellom, og at det får store konsekvenser for deres deltagelse og læring i faget. Det å

utvikle en kollektiv skolekultur der kroppsøvingfaget også er en del av skolens utviklingsarbeid, anser jeg derfor som viktig for å skape et inkluderende kroppsøvingfag. Studien viser at skolene i liten grad legger vekt på elevmedvirkning, tross politiske intensjoner om det motsatte. Den frembringer også kunnskap om at skole-hjem-samarbeidet erfares som meget varierende, og at støttesystemet (internt og eksternt) i liten grad brukes for å bedre opplæringstilbudet i kroppsøving. I de få tilfeller der det foregår et samarbeid mellom eleven, foreldre, lærere og støttesystemet (både skole- og helsepersonell), ser det ut til at eleven i større grad kan delta i faget. Samarbeid rundt det å skape et tilpasset og inkluderende kroppsøvingfag bør derfor også i større grad involvere elever, foreldre og andre relevante samarbeidspartnere i og utenfor skolen. Spesielt ser det ut til at både elevene og foreldrene er en uutnyttet ressurs, som bør verdsettes og tas i bruk for å øke ungenes deltagelse og læring i faget. Det er derfor viktig at skolene tar initiativ til og sørger for å legge til rette for slikt samarbeid.

I likhet med internasjonal forskning (Hunter, 2004; Kirk, 2010; Penney & Evans, 1999; Tinning, 2010) tydeliggjør denne avhandlingen at søkelyset i større grad bør rettes mot pedagogikk, dannelse og læring for at det skal være mulig å skape en læringsarena for alle i kroppsøvingfaget. Reformpedagogiske ideer (Jenssen & Pedersen Gurholt, 2007) må med andre ord bringes frem igjen, fordi dagens kroppsøvingfag og dets dominerende diskurser bidrar til utestenging og marginalisering, fremfor likeverd og inkludering. Det å skape og tilby et inkluderende kroppsøvingfag for alle elever, uansett forutsetninger bør ses på som et viktig pedagogisk, faglig og etisk anliggende for alle som er involvert i skolens opplæring (Slee, 2011).

Mulige konsekvenser for utdanningen av kroppsøvingslærere

Det som er nevnt over av implikasjoner for praksis fremhever en rekke tema som selvsagt også er like relevante å belyse og problematisere i lærerutdanningen. Her vil jeg derfor rette søkelyset mot andre forhold jeg mener er av betydning for at fremtidige kroppsøvingslærere kan tilby et inkluderende kroppsøvingfag for alle. Avhandlingen viser i likhet med annen forskning, både nasjonalt og internasjonalt, at de som arbeider som lærere er rekruttert med en habitus som i stor grad er i samsvar med kroppsøvingfagets dominerende diskurser (idretts- og prestasjonsdiskurser), og at disse verdiene også reproduseres i kroppsøvingslærerutdanningen. For å kunne utfordre kroppsøvingfagets 'vedtatte sannheter' blir det derfor avgjørende at det arbeides for å rekruttere studenter til lærerutdanningen, som

har andre bevegelseserfaringer enn det som tradisjonelt sett har vært vanlig. I tillegg anser jeg det som viktig at studentenes egne erfaringer og forestillinger om kroppsøvningsfaget blir utfordret i utdanningsløpet. Narrativ vil som nevnt tidligere kunne brukes som et nyttig pedagogisk verktøy for å utvikle deres profesjonalitet, og som utgangspunkt for kritisk refleksjon om deres lærerrolle og kroppsøvningsfagets potensielle bidrag i dagens skole- og samfunnskontekst (Dowling, 2012b).

Studentene bør erfare og lære at dagens skole med økt elevmangfold og nyere bevegelsesformer i samfunnet krever at kroppsøvningsfaget endres i takt med denne utviklingen. Det forutsetter at også lærerutdanningen endres tilsvarende for å kunne utdanne fremtidige lærere med en kompetanse som gjør at de kan tilby alle barn og unge et tilpasset og inkluderende opplæringsstilbud. Det betyr fremfor alt at utdanningen, i likhet med praksisfeltet, i større grad retter søkelyset mot ulike pedagogiske tilnæringsmåter og fagets allmenndannende verdi, og at det i mindre grad legges vekt på fagets instrumentelle verdi. Jeg erkjenner samtidig at det kan være vanskelig i vårt neo-liberalistiske samfunn, men mener allikevel at også kroppsøvningsfaget har en viktig rolle i å utfordre noen av de dominerende diskursene, som gjennomsyrrer skole- og samfunnet for øvrig. Det mener jeg er et viktig ansvar som også lærerutdanningen i større grad bør synliggjøre gjennom sine prioriteringer og hva det legges vekt på i utdanningsløpet.

I forhold til elever med funksjonshemming anser jeg det som spesielt viktig at studentene får økt kunnskap om og erfaringer med hvilken betydning ulike forståelser av funksjonshemming kan få for den praksis som utøves i faget, og at fokuset ikke kun rettes mot en tilpasningsdiskurs. Her vil også bruk av narrativ fra elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget kunne bidra til økt refleksjon om hva som bør gjøres for å skape et inkluderende læringsmiljø i faget (Berg Svendby & Dowling, 2012). I tillegg anser jeg det som viktig at studentene gjennom studieløpet får mulighet til å erfare at barn og unge med funksjonshemming kan delta i ulike former for fysisk aktivitet, og at de lærer at disse ungene også innehar en bevegelseskompetanse som bør verdsettes, noe som fremgår av min studie og annen forskning (Bjorbækmo, 2011; Bredahl, 2012; Nyquist, 2012).

Fremtidige forskningsprosjekter

Jeg ser for meg at denne studien kan lede til mange ulike forskningsprosjekter, siden vi har lite forskningsbasert kunnskap om fenomenet. Jeg vil her begrense meg til å rette søkelyset

mot tre områder jeg mener bør prioriteres. For det første synliggjør min studie et behov for å utforske hvilken rolle ungene og foreldrene kan ha i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer, fordi de ser ut til å være en utnyttet ressurs i den forbindelse. For det andre mener jeg det er viktig å belyse hvilken rolle og funksjon andre aktører i og utenfor skolen har og/eller kan ha med tanke på ungenes muligheter for deltagelse og læring i kroppsøvfingsfaget, for eksempel skoleledelsen, rådgivere, PPT og helsepersonell. Det er sentralt å få økt kunnskap om deres rolle, da både denne studien og mine egne yrkeserfaringer tyder på at det er flere aktører enn kroppsøvfingslæreren alene som fatter beslutninger som får betydning for ungenes deltagelse og læring i faget. For det tredje, anser jeg det som sentralt å kunne jobbe sammen med lærerne og elevene for å kunne bedre vilkårene for disse ungene (aksjonsforskning).

Avsluttende kommentarer

Data i denne avhandlingen belyser at det å skape et inkluderende og likeverdig læringsmiljø for alle barn og unge, er komplekst og krevende. Vi kommer aldri utenom ulike politiske- og teoretiske syn på hva som bør læres og hvordan det best kan læres, og ikke minst hvorfor vi bør lære noe. Mine data gir et godt utgangspunkt for refleksjon og debatt, som i neste omgang muligens kan føre til handling (Tinning, 2002). Avhandlingens funn reiser en rekke spørsmål: Kan vi fortsette å 'se bort' fra fagets segregerende- og ekskluderende praksiser? Kan vi leve etisk og moralsk med en slik praksis? Det å skape inkluderende læringsmiljøer betraktes fremfor alt som et humanistisk og etisk prosjekt, en menneskerettighetssak, og bør oppfattes som *alle* sitt ansvar (Slee, 2011). Jeg mener at vi derfor bør gå sammen om å søke etter bedre måter å gjøre ting på, og forsøke å utfordre kroppsøvfingsfagets hegemoni. Helt i begynnelsen av denne avhandlingen fikk du noen glimt fra mine egne yrkeserfaringer og mitt møte med Anette. Senere har du fått bli kjent med blant annet Emilie, som føler seg ekskludert fra faget. Hvis du nå var i mine sko, og hadde fått ansvar for å bistå Emilie med tanke på å bedre hennes situasjon, hva ville du gjort?

Denne avhandlingen dreier seg om barn og unge med funksjonshemming og deres erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Jeg mener at denne avhandlingen samtidig kan bidra til refleksjon om hvordan barn flest erfarer kroppsøvfingsfaget. Studien kan hjelpe oss til å se det 'normale' i kroppsøvfingsfaget med nye 'briller', og vil derfor også kunne gi innblikk i hvordan andre

barn med en annen 'bagasje' (habitus) erfarer kroppsøvingsfaget, siden diskursene som gjelder, tross alt er de samme. Vi bør derfor fortsette å fortelle narrativer fra faget.

Litteraturliste

- Adams, T. E. (2008). A Review of Narrative Ethics. *Qualitative Inquiry*, 14, 175-195.
- Alderson, P. (2004). Ethics. In S.Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 97-112). London: Sage Publications.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. In A.Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 27-48). Maidenhead, England: Open University Press.
- An, J. & Goodwin, D. L. (2007). Physical Education for Students With Spina Bifida: Mothers' Perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 38-58.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press.
- Arnesen, A. L. (2002). *Ulikhet og marginalisering : med referanse til kjønn og sosial bakgrunn : en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. (2002:13 ed.) [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Arnesen, A. L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 97-111.
- Asbjørnslett, M. (2005). Assistent i skolen. En rolle i et spenningfelt for å fremme eller hemme deltakelse hos ungdom med fysisk funksjonshemming. *Spesialpedagogikk*, 16-21.
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15, 153-162.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2006). In the Roiling Smoke: Qualitative Inquiry and Contested Fields. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 19, 747-755.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Doktorgradsavhandling ved Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (nr 62 ed.) Volda: Høgskulen i Volda.
- Bain, L. (1990). A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education. In D.Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical Education, curriculum and culture* (pp. 23- 42). London: Falmer Press.
- Bakken, A. & Elstad, J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NOVA Rapport 7/2012. Hentet 19.februar 2013, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NOVA_slutt.pdf?epslanguage=no

- Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers. Har foreldres utdanning, kjønn, minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 8/2009. Hentet 19. februar 2013, fra http://www.nova.no/asset/3752/1/3752_1.pdf
- Barneloven (1982). *Lov om barn og foreldre: Trådt i kraft 1. januar 1982*. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19810408-007.html>
- Barnes, C. (1998). The Social Model of Disability: A Sociological Phenomenon Ignored by Sociologists? In T.Shakespeare (Ed.), *The disability reader : social science perspectives* (pp. 65-78). London; New York: Cassell.
- Barrow, R. (2001). Inclusion vs. Fairness. *Journal of Moral Education*, 30, 235-242.
- Barton, L. (1993). Disability, Empowerment and Physical Education. In J.Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 43-54). London: Falmer.
- Barton, L. (1998). Sociology, Disability Studies and Education: Some Observations. In T.Shakespeare (Ed.), *The disability reader : social science perspectives* (pp. 53-64). London; New York: Cassell.
- Barton, L. (2009). Disability, physical education and sport. Some critical observations and questions. In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 39-50). London: Routledge.
- Berg Ottesen, E. (2011). *Vurdering i kroppsøving : en kvalitativ studie av elevers meninger om, og erfaringer fra videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Berg Svendby, E. & Dowling, F. (2012). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-18.
- Berggraf Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T., & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget: fra blå praktbok til grå hverdag? : hovedrapport 1: Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. (3/2001 ed.) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Berggraf Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T., & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget: fra blå praktbok til grå hverdag? : hovedrapport 2: elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. (5/2002 ed.) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Bjorbækmo, W. S. (2011). *"My own way of moving" : the movement experiences of children with disabilities*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo, Det medisinske fakultet, Oslo.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.

- Bochner, A. & Ellis, C. (1996). Talking Over Ethnography. In C.Ellis & A. Bochner (Eds.), *Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing* (pp. 13-45). Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. In *Exclusion from school: inter-professional issues for policy and practice* (pp. 21-36).
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bredahl, A. M. (2012). *Freedom of the treadmill : physical activity, disability and existence*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Briggs, C. L. (2002). Interviewing, Power/Knowledge, and Social Inequality. In J.F.Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: context & method* (pp. 911-922). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18, 157-181.
- Brittain, I. (2004). The Role of Schools in Constructing Self-perceptions of Sport and Physical Education in Relation to People with Disabilities. *Sport, Education & Society*, 9, 75-94.
- Burrows, L. & Wright, J. (2004). The discursive production of childhood, identity and health. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 83-95). London: Routledge.
- Capel, S. (2005). Teachers, Teaching and Pedagogy in Physical Education. In K.Hardman & K. Green (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp. 111-127). London: Sage.
- Caulley, D. N. (2008). Making Qualitative Research Reports Less Boring: The Techniques of Writing Creative Nonfiction. *Qualitative Inquiry*, 14, 424-450.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham, Pa.: Open University Press.
- Coates, J. & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education - a review. *Support for Learning*, 23, 168-176.
- Coates, J. & Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32, 1517-1526.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Cuskelly, M. (2005). Ethical inclusion of children with disabilities in research. In A.Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 97-111). Maidenhead, England: Open University Press.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen : skolefaglig læring for alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

- Dalen, M. (2004). Den inkluderende skolens dilemmaer. *Spesialpedagogikk*, 13-15.
- Danby, S. & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. In A.Farrell (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 49-67). Maidenhead, England: Open University Press.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. (Second edition ed.) London: Routledge.
- Den Nasjonale forskningsetiske komitè - for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Denscombe, M. (1983). Interviews, Accounts and Ethnography Research on Teachers. In M.Hammersley (Ed.), *The Ethnography of Schooling*. Driffield: Nafferton.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 933-958). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. (vols. 2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Devís-Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. In D.Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of physical education* (pp. 37-58). London: Sage.
- Doubt, L. & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70, 139-151.
- Dowling Næss, F. (1996). Life evens and curriculum change: the life history of a Norwegian physical educator. *European Physical Education Review*, 2 41-53.
- Dowling Næss, F. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: a life history analysis*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dowling Næss, F. J. (2001). Sharing stories about the dialectics of self and structure in teacher socialization: revisiting a Norwegian physical educator's life history. *European Physical Education Review*, 7, 44-61.
- Dowling, F. (2002). Kroppsøvlingslærerens fysiske idenitet – venn eller fiende? I M. Krogh Christensen (Ed.) *Aldring og bevegelse i idræt*. (pp. 91-104). Århus.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 247-263.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: the emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13, 247-266.

- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K.Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (pp. 205-218). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16, 201-222.
- Dowling, F. (2012a). A narrative approach to research in physical education, youth sport and health. In F.Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach* (pp. 37-59). London: Routledge.
- Dowling, F. (2012b). Professional development and narrative inquiry. In F.Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach* (pp. 153-158). London: Routledge.
- Dowling, F., Fitzgerald, H., & Flintoff, A. (2012). *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach*. London: Routledge.
- Dowling, F. & Flintoff, A. (2011). Getting beyond normative interview talk of sameness and celebrating difference. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3, 63-79.
- Dynna, T. M. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked : en studie av styringsdiskurser i utviklingen av utdanningsprogrammet idrettsfag i et av landets fylker skoleåret 2010-2011*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002). Interviewing Children and Adolescents. In J.F.Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: context & method* (pp. 181-200). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, N.Y.: Macmillan Publ. Co.
- Ely, M. (1991). *Doing qualitative research : circles within circles*. London ; New York: Falmer Press.
- Engelsen, B. U. (1993). *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Evans, J., Rich, E., Allwood, R., & Davies, B. (2008). Body pedagogies, P/policy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34, 387-402.
- Evans, J., Rich, E., & Davies, B. (2004). The emperor's new clothes: fat, thin, and overweight: the social fabrication of risk and ill health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 372-391.
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and ability in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10, 95-109.
- Evans, J. & Davies, B. (1993). Equality, Equity and Physical Education. In J.Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 11-27). London: The Falmer Press.

- Evans, J. & Davies, B. (2004a). Pedagogy, symbolic control, identity and health. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 3-18). London: Routledge.
- Evans, J. & Davies, B. (2004b). Sociology, the body and health in a risk society. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 35-51). London: Routledge.
- Evans, J. & Davies, B. (2004c). Endnote: the embodiment of consciousness: Bernstein, health and schooling. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 207-217). London: Routledge.
- Evans, J. & Davies, B. (2008). The poverty of theory: class configurations in the discourse of Physical Education and Health (PEH). *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 199-214.
- Evans, J. & Davies, B. (2004). Pedagogy, symbolic control, identity and health. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 3-18). London: Routledge.
- Evans, J. & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical 'ability' in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 31-48.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (vols. 2. utg.) Bergen: Fagbokforl.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 41-59.
- Fitzgerald, H. & Jobling, A. (2009). Future directions in disability and youth sport. In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 160-170). London: Routledge.
- Fitzgerald, H., Jobling, A., & Kirk, D. (2003). Valuing the Voices of Young Disabled People: Exploring Experience of Physical Education and Sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 8.
- Fitzgerald, H. & Kirk, D. (2009). Physical education as a normalizing practice. Is there a space for disability sport? In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 91-105). London: Routledge.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 188-206.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 85-99.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 73-85.

- Flintoff, A. & Fitzgerald, H. (2012). Theorizing difference and (in)equality in physical education, youth sport and health. In F.Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education,youth sport and health: a narrative approach* (pp. 11-36). London: Routledge.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport Education and Society*, 6, 5-22.
- FNs barnekonvensjon. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003*. Barne- og familiedepartementet. Oslo. Hentet 19. februar 2013, fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Fontana, A. & Frey, H. J. (2005). The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Gallagher, D. (2001). Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate. *Disability and Society*, 16, 637-655.
- Gard, M. (2004). An elephant in the room and a bridge too far, or physical education and the 'obesity epidemic'. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 68-82). London: Routledge.
- Gard, M. & Wright, M. (2005). *The obesity epidemic: science, morality and ideology*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1975). *Stigma : om afvigerens sociale identitet*. Copenhagen: Gyldendal.
- Goodley, D. (1999). Disability Research and the "Researcher Template": Reflections on Grounded Subjectivity in Ethnographic Research. *Qualitative Inquiry*, 5, 24-47.
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2012). The body as disability and possibility: theorizing the 'leaking, lacking and excessive' bodies of disabled children. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-19.
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. / L'education physique d'integration du point de vue d'etudiants handicapes physiques. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
- Goodwin, D. (2009). The voices of students with disabilities. Are they informing inclusive physical education practice? In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 53-75). London: Routledge.

- Goodwin, D. L. (2001). The Meaning of Help in PE: Perceptions of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 289-303.
- Gore, M. J. (1990). Pedagogy as Text in Physical Education Teacher Education: Beyond the Preferred Reading. In D.Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum, and culture: critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101-138). London: Falmer Press.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger. In K.Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (pp. 219-231). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245-260.
- Grenier, M. (2007). Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to Social Constructionism. *Quest*, 59, 298-310.
- Grue, J. (2010a). Annerledeshet og identitet. Funksjonshemming og de problematiske dikkotomiene. In J.Kristeva & E. Engebretsen (Eds.), *Annerledeshet : sårbarhetens språk og politikk* (pp. 84-101). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grue, J. (2010b). Is there something wrong with society, or is it just me? Social and medical knowledge in a Norwegian anti-discrimination law. *Scandinavian Journal of Disability Research - SJDR*, 12, 165-179.
- Grue, J. (2011). *Interdependent discourses of disability : a critical analysis of the social/medical model dichotomy*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Grue, J. (2012). Rhetorics of difference: Julia Kristeva and disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-13.
- Grue, L. (2011). *Hinderløype. Foreldre, barn og funksjonshemming*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 19/2011. Hentet 19. februar 2013, fra http://www.nova.no/asset/4964/1/4964_1.pdf
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forl.
- Grut, L., Kvam, M.H., & Lippestad, J.W (2008). *Sjeldne funksjonshemninger i Norge. Brukeres erfaringer med tjenesteapparatet*. Oslo: Sintef Helse. Hentet 19.02.13, fra <http://www.sintef.no/upload/Helse/Levek%C3%A5r%20og%20tjenester/SLUTTRAP%20PORT-del%202-brukerudners%C3%B8kelsen.pdf>
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2000). Analyzing Interpretive Practice. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed. ed., pp. 487-508). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2003). *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Los Angeles: Sage.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? : læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. In K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (pp. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Hall, J. P. (2002). Narrowing the breach: Can Disability culture and full educational inclusion be reconciled? *Journal of Disability Policy Studies*, 13, 144.
- Hargreaves, A., Jensen, K. O., & Vaage, S. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet : utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 4-11.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research - SJDR*, 12, 199-210.
- Haug, P. & Bachmann, K. E. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 265-276.
- Hausstätter, R. S. & Takala, M. (2010). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13, 271-281.
- Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15, 389-406.
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education & Society*, 15, 1-18.
- Hein, P. (1991). *Gruk fra alle årene : et udvalg*. Oslo: Dreyer.
- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *OTJR*, 23, 88-98.
- Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Townsend, E. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability and Society*, 22, 383-399.
- Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., LaMaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9, 395-419.

- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2003). Active Interviewing. In J.F.Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern Interviewing* (pp. 67-80). London: Sage Publications.
- Huang, C.-J. & Brittain, I. (2006). Negotiating Identities Through Disability Sport. *Sociology of Sport Journal*, 23, 352-375.
- Hughes, B. (2002). Disability and the Body. In C.Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 58-76). Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport Education and Society*, 9, 175-193.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (2.utgave ed.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Jakobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen : hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Jenssen, E. S. (2011). "Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen" : hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 41-52.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre Skole*, 8-12.
- Jenssen, R. & Pedersen Gurholt, K. P. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvlingsfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 447-459.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving : hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kirk, D. (1992a). Physical-Education, Discourse, and Ideology - Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56.
- Kirk, D. (1992b). *Defining physical education : the social construction of a school subject in postwar Britain*. London: Falmer Press.
- Kirk, D. (2002). The social construction of the body in physical education and sport. In A.Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education: An Introductory Reader* (pp. 79-91). London: Routledge / Falmer.
- Kirk, D. (2004). Towards a critical history of the body, identity and health. Corporal power and school practice. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 52-67). London: Routledge.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport Education and Society*, 11, 121-134.

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kirk, D. & Colquhoun, D. (1989). Healthism and physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 10, 417-434.
- Kirk, D. & Tinning, R. (1990). *Physical education, curriculum, and culture : critical issues in the contemporary crisis*. London: Falmer Press.
- Krejsler, J. (2007). Skolereform, livslang læring og individualisering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 277-289.
- Kristeva, J. (2010). Frihet, likhet, brorskap og ...sårbarhet. In J.Kristeva & E. Engebretsen (Eds.), *Annerledeshet : sårbarhetens språk og politikk* (pp. 34-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kristeva, J. & Engebretsen, E. (2010). *Annerledeshet : sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12, 480-501.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (vols. 2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottslärostudenters möte med utbildningen*. Doktorgradsavhandling ved Stockholms Universitet, Stockholm.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 381-399.
- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teacher's role orientations and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3-15.
- Lawson, H. A. (1983). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.
- Lewis, V. & Kellett, M. (2004). Disability. In S.Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 191-205). London: Sage Publications.
- Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The Impact of Inclusion in General Physical Education for All Students. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75, 37-41.
- Lincoln, Y. (2010). 'What a Long, Strange Trip It's Been: Twenty-Five Years of Qualitative and New Paradigm Research. *Qualitative Inquiry*, 16, 3-10.

- Macdonald, D. (2002). Critical pedagogy: what might it look like and why does it matter? In A.Laker (Ed.), *The Sociology of sport and physical education: an introductory reader* (pp. 167-189). London: Routledge / Falmer.
- Macdonald, D. (2004). Understanding learning in physical education. In J.Wright, D. Macdonald, & L. Burrows (Eds.), *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (pp. 16-29). London: Routledge.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open University.
- Marks, D. (1999). Dimensions of oppression: Theorising the embodied subject. *Disability & Society*, 14, 611-626.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Masson, J. (2004). The Legal Context. In S.Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 43-58). London: Sage Publications.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. In T.Nordahl & S. Dobson (Eds.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (pp. 75-92). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Meekosha, H. (1998). Body Battles: Bodies, Gender and Disability. In T.Shakespeare (Ed.), *The disability reader : social science perspectives* (pp. 163-180). London; New York: Cassell.
- Mercer, G. (2002). Emancipatory Disability Research. In C.Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 229-249). Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers.
- Mordal Moen, K. (2011). *"Shaking or stirring"? : a case-study of physical education teacher education in Norway*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.
- Moen, T. (2004). *"Kids need to be seen": a narrative study of a teacher's inclusive education*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11, 84-108.
- Nes, K. (2004a). Quality versus equality? Inclusion politics in Norway at century's end. In L.Ware (Ed.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (pp. 125-140). New York: Peter Lang.

- Nes, K. (2004b). Hvor inkluderende er L97-skolen? In K.J.Solstad & T. O. Engen (Eds.), *En Likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen* (pp. 135-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 479-497.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. (8/2000 ed.) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: en evaluering innenfor Reform 97*. (13/2003 ed.) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2004). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forl.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. In T.Nordahl & S. Dobson (Eds.), *Skolen og elevenes forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (pp. 193-211). Oslo: Oplandske Bokforlag.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- Nyquist, A. (2012). *Jeg kan delta! : barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet - en multimetodestudie i en habiliteringskontekst*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good - be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 365-380.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? : om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. In (55(2005)nr 6 ed., pp. 8-12). Tønsberg: LFF.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Trådt i kraft 27. november 1998. Hentet 19.februar 2013, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Paecther, C. F. (1998). *Educating the other: gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Patton, M. G. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edn. London: Sage Publication.

- Penney, D. (2002). Equality, equity and inclusion in physical education and school sport. In A.Laker (Ed.), *The Sociology of sport and physical education: an introductory reader* (pp. 110-128). London: Routledge / Falmer.
- Penney, D. & Evans, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: Taylor & Francis.
- Penney, D. & Harris, J. (2004). The body and health in policy. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 96-111). London: Routledge.
- Phoenix, C. & Sparkes, A. (2009). Being Fred: big stories, small stories and the accomplishment of a positive ageing identity. *Qualitative Research*, 9, 219-237.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. London: Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A.Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). London: Falmer press.
- Püsche, U. & Gerber, M. (2005). *International Comparison of Physical Education: Concepts, problems and perspectives*. Oxford: Meyer & Meyer Sport.
- Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Swedish physical education research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 295-303.
- Randall, W. L. & Phoenix, C. (2009). The problem with truth in qualitative interviews: reflections from a narrative perspective. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, 125-140.
- Redelius, K. & Hay, P. J. (2011). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17, 211-225.
- Richardson, L. (2000). Writing. A Method of Inquiry. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed. ed., pp. 923-948). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Richardson, L. (2003). Poetic Representation of Interviews. In J.F.Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern Interviewing* (pp. 187-201). London: Sage Publications.
- Richardson, L. & St.Pierre, A. E. (2005). Writing. In N.K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Robertson, C., Childs, C., & Mardsen, E. (2000). Equality and the inclusion of pupils with special educational needs in physical education. In S.Capel & S. Piotrowski (Eds.), *Issues in physical education* (pp. 47-63). London: RoutledgeFalmer.

- Rogers, C. (2007). Experiencing an "Inclusive" Education: Parents and Their Children with "Special Educational Needs". *British Journal of Sociology of Education*, 28, 55-68.
- Roulstone, A. & Prideaux, S. (2008). More policies, greater inclusion? Exploring the contradictions of New Labour inclusive education policy. *International Studies in Sociology of Education*, 18, 15-30.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. In K.Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (pp. 155-173). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Sand, S. (2009). Samarbeid hjem - skole. In T.Nordahl & S. Dobson (Eds.), *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (pp. 177-191). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Shilling, C. (1993). The Body, Class and Social Inequalities. In J.Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 55-73). London: Falmer.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory*. (vols. 2nd ed.) London: Sage.
- Sikes, P., Lawson, H., & Parker, M. (2007). Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 355-370.
- Skaalvik, E. M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, 22-27.
- Skär, L. & Tam, M. (2001). My Assistant and I: disabled children's and adolescents' roles and relationships to their assistants. *Disability and Society*, 16, 917-932.
- Slee, R. (1998). High Reliability Organizations and Liability Students - The Politics of Recognition. In R.Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? : challenges to the school effectiveness and school improvement movements* (pp. 101-114). London: Falmer Press.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 167-178.
- Slee, R. (2011). *The irregular school : exclusion, schooling, and inclusive education*. (vols. 1st ed) London: Routledge.
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness & School Improvement*, 12, 83-98.
- Sletten, M. A., Sandberg, N., & Nordahl, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring: behovsstyrt samarbeid - holder det?* (16/2003 ed.) Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Smith, A. & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 593-607.

- Smith, A. & Thomas, N. (2006). Including Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in National Curriculum Physical Education: A Brief Review. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 69-83.
- Smith, A. (2009). Disability and inclusion policy towards physical education and youth sport. In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 24-38). London: Routledge.
- Smith, A. & Thomas, N. (2005). Inclusion, Special Educational Needs, Disability and Physical Education. In K.Hardman & K. Green (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp. 220-237). London: Sage.
- Smith, B. (2010). Narrative inquiry: ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, 87-107.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2008). Narrative and its potential contribution to disability studies. *Disability and Society*, 23, 17-29.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2009). Narrative analysis and sport and exercise psychology: Understanding lives in diverse ways. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 279-288.
- Smith, J. (2009). Judging research quality: from certainty to contingency. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, 91-100.
- Smith, J. K. (1989). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Smith, J. K. (1995). The Ongoing Problem of Criteria. In T.Tiller, A. Sparkes, S. Kårhus, & D. F. Næss (Eds.), *The Qualitative Challenge. Reflections on educational research* (pp. 133-154). Oslo: Caspar Forlag.
- Solstad, K. J. (2004). Einskapskolen - likeverd og mangfold under same tak? In K.J.Solstad & T. O. Engen (Eds.), *En Likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen* (pp. 9-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. (2000). The emergence of an us and them discourse in disability theory. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2, 3-20.
- Solvang, P. (2002). *Annerledes : uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug.
- Sparkes, A. (1992a). The Paradigms Debate: An Extended Review and a Celebration of Difference. In *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions* (pp. 9-60). London: The Falmer Press.
- Sparkes, A. (1992b). Validity and the Research Process: An Exploration of Meanings. *Physical Education Review*, pp 29-45.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: a qualitative journey*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Sparkes, A., Nilges, L., Swan, P., & Dowling, F. (2003). Poetic Representations in Sport and Physical Education: Insider Perspectives 1. *Sport Education and Society*, 8, 153-178.

- St.meld. nr 31(2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? In K.J.Solstad & T. O. Engen (Eds.), *En Likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen* (pp. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Synnestvedt, K. E. (1994). *Skolefaget kroppsøving : fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925 : en lære- og fagplanhistorisk studie i norsk allmueskole og folkeskole*. (Nr 5 1994 ed.) Oslo: Instituttet.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15, 1498-1516.
- Templin, T. J. & Schempp, P. G. (1989). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis, Ind.: Benchmark Press.
- Thomas, C. (2002). Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. In C.Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 38-57). Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers.
- Thomas, N. & Smith, A. (2009). *Disability, sport and society: an introduction*. London: Routledge.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen : om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforl.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen : det store spranget : vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. (1993). *Vurder selv : skolevurdering i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet : et møte mellom fag og hverdag : grunnlaget for en lærendeskole*. Oslo: Praxis.
- Tinning, R. (2002). Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-240.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education: opening Pandora's box*. Geelong, Vic.: Deakin University.
- Tinning, R. (1997). Performance and Participation Discourses in Human Movement: Toward a Socially Critical Physical Education. In J.M.Fernández-Balboa (Ed.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport* (pp. 99-119). Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: theory, practice, research*. London: Routledge.

- Tinning, R. (2011). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17, 115-126.
- Tinning, R. & Glasby, T. (2002). Pedagogical Work and the 'Cult of the Body': Considering the Role of HPE in the Context of the 'New Public Health'. *Sport, Education and Society*, 7, 109-119.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming - i kontekst. In J.Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis* (pp. 11-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. (2009). *Funksjonshemming : politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J., Engan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? In J.Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis* (pp. 75-101). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveit, A. D. (2009). Conflict between truthfulness and tact in parent-teacher conferences. *Scandinavian Journal of Disability Research - SJDR*, 11, 237-257.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO*. Hentet 15. februar 2009 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Valgfrie programfag i utdanningsprogram idrettsfag*. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.udir.no/kl06/IDR6-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). *Læreplan i kroppsøving [KL 06]*. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-02/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009b). *Rett til fysisk aktivitet*. Rundskriv 11-2009. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet 19. februar 2013, fra http://www.udir.no/Regelverk/artikler_regelverk/Spesialundervisning/
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplan for valgfaget fysisk aktivitet og helse*. Hentet 6. november 2012, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=193611>
- Vaage, O. F. (2011). *Tidene skifter. Tidsbruk 1971-2010*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet 19. februar 2013, fra <http://www.ssb.no/emner/00/02/20/sa125/sa125.pdf>

- Vernon, A. & Swain, J. (2002). Theorizing Divisions and Hierarchies: Towards a Commonality or Diversity? In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 77-97). Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers.
- Vestby, G. M. (1999). Samfunnsvitenskapelig forskning med barn - status presens for forskningsetikken. In R. Bugge (Ed.), *Etikk og forskning med barn*. (nr 13 ed., pp. 10-23). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Vettrhus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle : en kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Vislie, L. (2004). Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, 16-21.
- Webb, L., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. *Sport Education and Society*, 13, 353-373.
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldren[d]e*. (2010:24 ed.) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse - en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Wright, J. (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. In J. Wright, D. Macdonald, & L. Burrows (Eds.), *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (pp. 3-15). London: Routledge.
- Wright, J. (2004). Post-structural methodologies. The body, schooling and health. In J. Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 19-31). London: Routledge.
- Wright, J. (2006). Physical education research from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of physical education* (pp. 59-75). London: Sage.
- Wright, J. & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11, 275-291.
- Wright, J. & Harwood, V. (2009). *Biopolitics and the 'obesity epidemic' : governing bodies*. New York: Routledge.
- Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., & Swart, E. (2007). Views of Inclusion: A Comparative Study of Parents' Perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28, 356-365.

Vedlegg

1. Godkjenning fra Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk Sør-Øst C (REK) – under forutsetning av endringer informasjonsskriv og samtykkeskriv
2. Godkjenning fra REK av reviderte informasjonsskriv og samtykkeskriv
3. Godkjenning fra REK av prosjektendring
4. Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)
5. Godkjenning fra NSD av endring av forskningsprosjektet
6. Forespørsel om deltagelse i prosjektet fra TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser
7. Forespørsel og informasjon om prosjektet til barn fra 10-12 år
8. Forespørsel og informasjon om prosjektet til ungdommer fra 13-15 år
9. Forespørsel og informasjon om prosjektet til ungdommer fra 16-18 år
10. Forespørsel og informasjon om prosjektet til unge voksne over 18 år
11. Forespørsel og informasjon om prosjektet til foreldre/foresatte med barn under 18 år (vedrørende deres barns deltagelse)
12. Forespørsel og informasjon om prosjektet til kroppsøvingslærere
13. Informasjon til rektorer
14. Forespørsel og informasjon om prosjektet til foreldre/foresatte (vedrørende egen deltagelse)
15. Intervjuguide - elevene
16. Intervjuguide – foreldrene/foresatte
17. Intervjuguide - kroppsøvingslærerne
18. Personopplysningskjema for lærere
19. Samtykkeerklæring for barn under 18 år og deres foreldre
20. Samtykkeerklæring for de over 18 år (elevene, foreldrene og lærerne)



UNIVERSITETET I OSLO

DET MEDISINSKE FAKULTET

Stipendiat Ellen Berg Svendby
Parkveien 18 a
1415 Oppegård

**Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk Sør-Øst C (REK Sør-Øst C)**

Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 84 46 67

Telefaks: 22 85 05 90

E-post: t.e.svanes@medisin.uio.no

Nettadresse: www.etikkom.no

Dato: 17.12.08

Deres ref.:

Vår ref.: S-08834c 2008/20734(oppgis ved henvendelse)

Inkludering og tilpasset opplæring i kroppøving for elever med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonshemming)

Komiteen behandlet søknaden 08.12.2008. Prosjektet er vurdert etter lov om behandling av etikk og redelighet i forskning av 30. juni 2006, jfr. Kunnskapsdepartementets forskrift av 8. juni 2007 og retningslinjer av 27. juni 2007 for de regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk.

Elever med sjeldne diagnoser som medfører fysisk funksjonshemming får i varierende grad et tilpasset opplæringstilbud i kroppøving. Prosjektet har som formål å bidra til økt kunnskap og innsikt i hva det er som fremmer/hemmer inkludering og tilpasset opplæring i kroppøving for denne elevgruppen, samt hvilken betydning dette har for elevens læring. Prosjektet skal gjennomføres vha 2-3 dybdeintervjuer av ca. 10 elever med sjeldne diagnoser og deres kroppøvingslærere, samt vha loggbok, feltnotater, observasjon og dokumentanalyse. Deltakere rekrutteres blant pasienter ved TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser ved Sunnaas sykehus.

Komiteen finner at dette er et nyttig og viktig prosjekt, men savner en bredere etisk diskusjon om forskers tilstedeværelse i kroppøvingstimen, og hennes observasjon av elevene i en slik sammenheng. Det kan være fornuftig å avklare eventuell samtykkeproblematikk i forhold til de øvrige elevene som deltar i disse timene med rektor, da slik praksis varierer fra skole til skole. REK tar imidlertid ikke stilling til denne problemstillingen, men gjør uansett forsker oppmerksom på muligheten av at slikt samtykke må innhentes.

Komiteen bemerker at prosjektleder for studien bør inneha forskningskompetanse, og foreslår at veileder settes opp som prosjektleder for studien.

Komiteen bemerker at begrepene anonymisering/avidentifisering må klargjøres bedre i informasjonsskjema. Med avidentifiserte opplysninger menes opplysninger der navn, fødselsnummer og andre personlige kjennetegn er fjernet. Man kan imidlertid finne tilbake til hvem opplysningene gjelder ved hjelp av en nøkkel eller kode. Dersom opplysningene er anonymisert finnes det ingen nøkkel eller kode som gjør det mulig å koble opplysningene sammen igjen. Komiteen ber om en avklaring av på hvilken måte forskningsdataene skal oppbevares.

Deltakelse i forskningsprosjekt er frivillig. Det skal også være mulig å når som helst trekke seg fra prosjekt uten å måtte redegjøre for egen begrunnelse for et slikt valg. Komiteen bemerker at eget skjema for å avstå fra prosjektet *ikke* skal inkluderes.

Komiteen bemerker at søknaden opererer med mange informasjonsskjema, og at disse gjennomgående oppfattes som noe rotete. Komiteen henviser i den forbindelse til mal for utarbeidelse av informasjonsskjema:

<http://www.etikkom.no/REK/skjemaer/forskerportal/infoskriv>

Slik samtykkeskjemaene fremstår per i dag virker de unødvendig strenge og kontraktsmessige, og kan derved være med på å legge føringer i forhold til frivilligheten i prosjektdeltakelsen. Vi ber om at mal for informasjonsskriv følges også her.

Vedtak:


Komiteen godkjenner prosjektet under forutsetning av at de anførte merknadene innarbeides før prosjektets igangsetting. Komiteen ber om at omarbeidet informasjonsskjema og samtykkeerklæring sendes komiteen til orientering.

Komiteens avgjørelse var enstemmig.

Komiteenes vedtak etter forskningsetikklovens § 4 kan påklages (jfr. forvaltningsloven § 28) til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. Klagen skal sendes REK Sør-Øst C (jfr. forvaltningsloven § 32). Klagefristen er tre uker fra den dagen du mottar dette brevet (jfr. forvaltningsloven § 29).

Med vennlig hilsen

Arvid Heiberg (sign.)
professor dr. med.
leder


Tor Even Svanes
komitésekretær

Kopi: Norges Idrettshøgskole, v/ Fiona Dowling, Postboks 4014 Ullevål Stadion,
Sognsveien 220, 0806 Oslo fiona.dowling@nih.no
TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, v/ Kjersti Vardeberg, Sunnaas
sykehus HF, 1450 Nesoddtangen kjersti.vardeberg@sunnaas.no



UNIVERSITETET I OSLO
DET MEDISINSKE FAKULTET

Stipendiat Ellen Berg Svendby
Parkveien 18 a
1415 Oppegård

**Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk Sør-Øst C (REK Sør-Øst C)**
Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 84 46 67

Telefaks: 22 85 05 90

E-post: t.e.svanes@medisin.uio.no

Nettadresse: www.etikkom.no

Dato: 24.02.09

Deres ref.:

Vår ref.: S-08834c 2008/20734(oppgis ved henvendelse)


**Inkludering og tilpasset opplæring i kroppøving for elever med sjeldne diagnoser
(fysisk funksjonshemming)**

Vi viser til innsendt brev med svar på komiteens merknader av 17.12.08 til ovennevnte prosjekt. Vedlagt brevet var reviderte informasjonsskjema og samtykkeerklæringer.

Komiteen har ingen innvendinger til den innsendte informasjonen, og tar denne til orientering.

Med vennlig hilsen

Arvid Heiberg (sign.)
professor dr. med.
leder


Tor Even Svanes
komitésekretær

Kopi: Norges Idrettshøgskole, v/ Fiona Dowling, Postboks 4014 Ullevål Stadion,
Sognsveien 220, 0806 Oslo fiona.dowling@nih.no
TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, v/ Kjersti Vardeberg, Sunnaas
sykehus HF, 1450 Nesoddtangen kjersti.vardeberg@sunnaas.no



UNIVERSITETET I OSLO
DET MEDISINSKE FAKULTET

Stipendiat Ellen Berg Svendby
Parkveien 18 a
1415 Opegård

**Regional komité for medisinsk og helsefaglig
forskningsetikk Sør-Øst C (REK Sør-Øst C)**
Postboks 1130 Blindern
NO-0318 Oslo

Telefon: 22 84 46 67

Dato: 10.02.2010
Deres ref.:
Vår ref.: 2010/284(oppgis ved henvendelse)

E-post: post@helseforskning.etikkom.no
Nettadresse: <http://helseforskning.etikkom.no>

**Inkludering og tilpasset opplæring i kroppøving for elever med sjeldne diagnoser
(fysisk funksjonshemming)**

Vi viser til innsendt prosjektendringskjema for overnevnte studie, mottatt 21.01.2010.

Endringen består i at foreldre/ foresatte til de 10 barna/ unge som deltar i prosjektet blir forespurt om å delta i prosjektet. Det planlegges å gjennomføre 1-2 dybdeintervjuer med foreldre/ foresatte.

Vedtak:
Komiteen godkjenner prosjektendringen.

Tillatelsen er gitt under forutsetning av at prosjektendringen gjennomføres slik det er beskrevet i prosjektendringsmeldingen og endringsprotokoll, og de bestemmelser som følger av helseforskningsloven med forskrifter.

Forskningsprosjektets data skal oppbevares forsvarlig, se personopplysningsforskriften kapittel 2, og Helsedirektoratets veileder for *Personvern og informasjonssikkerhet i forskningsprosjekter innenfor helse- og omsorgssektoren*:

http://www.helsedirektoratet.no/samspill/informasjonssikkerhet/norm_for_informasjonssikkerhet_i_helsesektoren_232354

Med vennlig hilsen

Arvid Heiberg (sign.)
professor dr. med.
leder

Hege Holde Andersson
Hege Holde Andersson
førstekonsulent

Kopi: Norges Idrettshøgskole, avd. for forskningsforvaltning og dokumentasjon, Postboks 4014
Ullevål Stadion, 0806 Oslo

Vi ber om at alle henvendelser sendes inn via vår saksportal:
<http://helseforskning.etikkom.no> eller på e-post til: post@helseforskning.etikkom.no. Vennligst oppgi vårt saksnummer/referansenummer i korrespondansen.



Ellen Berg Svendby
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 09.02.2009

Vår ref: 20458 / 2 / JE

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20458

Inkludering og tilpasset oppløring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonsbemming)

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig*

*Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Ellen Berg Svendby*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

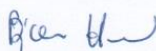
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

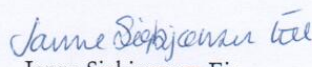
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering



Ellen Berg Svendby
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges Idrettshøgskole
Pb. 4014 Ullevål Stadion
0806 Oslo

Dato: 08.02.2010

Vår ref: 20458 PB/LR

Deres dato:

Deres ref:

ENDRING AV FORSKNINGSPROSJEKT

Vi viser til endringsskjema mottatt 21.01.2010, gjeldende prosjektet

20458 *Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonshemning)*

I endringsskjema opplyses det om at man ønsker å utvide utvalget til også å omfatte foreldre til de deltagende elevene. Disse skal intervjues om i hvilken grad de opplever at de får anledning til å bidra med sine egne erfaringer og kompetanse i samarbeidet med skolen vedrørende barnas deltagelse i kroppsøving.

Personvernombudet for forskning registrerer utvidelsen og har ingen kommentarer til endringen utover at informasjonsskrivet bør utbedres noe, jf. e-post fra ombudet datert 08.02.2010.

Endringen har ingen konsekvenser mht. ombudets opprinnelige vurdering og tilråding av prosjektet, jf. brev fra ombudet datert 09.02.2009.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Pernilla Bollman

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Til
Barn m/foresatte

**FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT
OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING**

Ellen Berg Svendby er ansatt som spesialpedagog/idrettspedagog ved TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, og har for tiden permisjon fra TRS for å gjennomføre et doktorgradsprosjekt ved Norges Idrettshøgskole. TRS videresender med dette en forespørsel til dere, om deres barn ønsker å delta i hennes doktorgradsprosjekt om inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser. For nærmere informasjon om prosjektet, se vedlagte informasjonsbrev fra doktorgradsstipendiaten. Se vedlegg A og B. Hvis dere ønsker mer informasjon kan dere ta direkte kontakt med stipendiaten.

Vi vil understreke at deltagelse i prosjektet er frivillig og at (barnet/den unge) når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å begrunne dette.

Beslutningen om å delta eller ikke, vil *ikke* få konsekvenser for deres muligheter til å få tilbud/tjenester ved TRS kompetansesenter.

Hvis det som følge av deltagelse i prosjektet, eller av andre grunner, oppstår behov for oppfølging/samtale/veiledning, kan TRS kontaktes på lik linje med andre henvendelser til kompetansesenteret. Ellen Berg Svendby vil kunne være behjelpelig med å formidle kontakt.

Hvis barnet/den unge ønsker å delta, er det fint om dere kan gi tilbakemelding om dette ved å ta direkte kontakt med stipendiat Ellen Berg Svendby, på telefon 99 72 23 51, via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no, eller ved å returnere vedlagte samtykkeerklæring i vedlagte svarkonvolutt. Se vedlegg C.

Tilbakemelding ønskes så snart som mulig, og senest innen 15. august.

Med vennlig hilsen

Per A. Frydenborg
Daglig leder

Kjersti Vardeberg
Enhetsleder

Vedlegg:

- A Informasjon om prosjektet til barnet/den unge
- B Informasjon om prosjektet til foreldre/foresatte
- C Samtykkeerklæring

Tilbarn i alderen 10-12 år

VIL DU DELTA I ET PROSJEKT OM DELTAGELSE/IKKE DELTAGELSE I KROPPSØVINGSFAGET I SKOLEN?

Jeg vil gjerne høre hva du synes om kroppsøvfingsfaget, og lurer derfor på om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt? Jeg ønsker å snakke med deg om dine erfaringer og opplevelser med kroppsøvfingsfaget på skolen, samt dine erfaringer med fysisk aktivitet på skolen og i fritida. Jeg vil gjerne snakke med deg uansett hvor mye eller lite du deltar i faget. Jeg ønsker også å snakke med deg hvis du ikke deltar i gymtimene på skolen.

Jeg tar kontakt med deg fordi du har... (navn på diagnose) en sjelden diagnose, og fordi jeg er interessert i å få vite mer om hvordan det er å ha en sjelden diagnose når man skal delta i aktiviteter på skolen, og i fritida. Jeg ønsker derfor å ha ca. 2-3 intervjuer (samtaler) med deg. Hvert intervju tar ca. 1-1 1/2 time, og du vil selv kunne være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal gjennomføres, i samarbeid med meg og foreldrene dine. Jeg ønsker også at du skal skrive notater (for hånd eller bruk av pc) om dine erfaringer med aktiviteter fra gymtimer, og fra annen deltagelse i ulike aktiviteter. Hvordan dette skal gjøres skal jeg fortelle mer om i forbindelse med første intervju. Alt det du forteller til meg skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012. Det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det du har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen deg eller skolen din ut fra det som beskrives.

Deltagelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne dette. Du kan også la være å svare på enkelte spørsmål under intervjuene.

I tillegg til å snakke med deg, ønsker jeg også å snakke med gymlæreren din om hvordan han/hun tenker om deltagelse i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser. For at jeg kan snakke med læreren din, trenger jeg din tillatelse til å gjøre dette, og jeg trenger å få vite navnet på gymlæreren din.

Hvis du ønsker å delta i mitt prosjekt, kan du og dine foreldre skrive under på vedlagte svarbrev. Se vedlegg... Siden du er under 18 år, trenger jeg også tillatelse fra dine foreldre/dine foresatte for at du kan delta i prosjektet. Hvis du ønsker å vite mer før du bestemmer deg for å delta eller ikke, er det bare å ta kontakt med meg på telefon 99 72 23 51 eller via mail: ellen.berg.svendby@nih.no. Hvis du og dine foreldre gir tillatelse til at du kan delta i prosjektet, vil jeg ta kontakt med dere etter at jeg har mottatt svarbrevet med underskrifter fra deg og dine foreldre/foresatte.

Fint om du/dere kan gi meg tilbakemelding innen... frist.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby

Stipendiat

VIL DU DELTA I ET PROSJEKT OM DELTAGELSE/IKKE DELTAGELSE I KROPPSØVINGSFAGET I SKOLEN?

Jeg vil gjerne høre hva du synes om kroppsøvfingsfaget, og lurer derfor på om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å snakke med deg om dine erfaringer og opplevelser med kroppsøvfingsfaget på skolen, samt dine erfaringer med fysisk aktivitet på skolen og i fritida. Jeg vil gjerne snakke med deg uansett hvor mye eller lite du deltar i faget, og om du ikke har kroppsøving på skolen.

Jeg tar kontakt med deg fordi du har (*navn på diagnose*), en sjelden diagnose, og fordi jeg er interessert i å få vite mer om hvordan det er å ha en sjelden diagnose når man skal delta i aktiviteter på skolen, og i fritida. Jeg ønsker derfor å ha ca 2-3 intervjuer (samtaler) med deg. Hvert intervju tar ca 1-1 ½ time, og du vil selv kunne være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal gjennomføres, i samarbeid med meg og foreldrene dine. Jeg ønsker at du skal skrive logg, det vil si skriftlige notater (for hånd eller ved bruk av pc) om dine erfaringer med aktivitet fra gymtimer, og fra annen deltagelse i ulike aktiviteter. Loggen vil være til hjelp til å huske erfaringer og opplevelser i det daglige, og du kan bruke loggen som utgangspunkt for intervjuene med meg. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og etterpå vil jeg skrive ut disse på papir. Alt det du forteller til meg skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012. Det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det du har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen deg eller skolen din ut fra det som beskrives.

Fordeler/ulempes: Det kan være en ulempe for deg at du må bruke tid på intervjuene, og det å skrive logg. Fordelen med deltagelse i prosjektet er at du får anledning til å snakke om dine erfaringer og opplevelser med kroppsøving og fysisk aktivitet. Dine erfaringer vil være nyttige for at lærere og andre fagpersoner kan forstå bedre hvordan det er å være elev med en sjelden diagnose i forhold til deltagelse i kroppsøving og ulike aktiviteter.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne dette. Du kan også la være å svare på enkelte spørsmål under intervjuene.

I tillegg til å snakke med deg, ønsker jeg også å snakke med gymlæreren din om hvordan han/hun tenker om deltagelse i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser. For at jeg kan snakke med læreren din trenger jeg din tillatelse til å gjøre dette, og jeg trenger å få vite navnet på gymlæreren din. Jeg ønsker også å snakke med en eller begge foreldrene dine.

Siden du er under 18 år, trenger jeg også tillatelse fra dine foreldre til at du kan delta i prosjektet. Hvis du ønsker å delta i mitt prosjekt, og foreldrene dine gir deg lov til det, så er det fint om dere kan gi tilbakemelding om dette ved å ta direkte kontakt med meg, på telefon 99 72 23 51, via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no, eller ved å skrive under på vedlagte svarbrev og sende dette i retur i vedlagte svarkonvolutt. Se vedlegg C. Jeg vil ta kontakt etter at jeg har fått tilbakemelding fra dere. Hvis du ønsker å vite mer om prosjektet før du bestemmer deg for å delta eller ikke er det bare å ta kontakt med meg.

Fint om du/dere kan gi meg tilbakemelding så snart som mulig
Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat

Til...prosjektdeltager over 16 år
Kopi til foreldre/foresatte

Vedlegg 9

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING.

Bakgrunn og hensikt

Jeg tar kontakt med deg fordi du har (navn på diagnosen), og fordi jeg er interessert i å få vite mer om hvordan det er å ha en sjelden diagnose når man skal delta i aktiviteter på skolen, og i fritiden. Jeg erfarer at elever med sjeldne diagnoser i varierende grad får et tilrettelagt opplæringstilbud i kroppsøving. Vi mangler forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker elevenes opplæringstilbud i faget, spesielt i Norge. Mitt doktorgradsprosjekt har derfor som mål å bidra til økt kunnskap og innsikt i hva som fremmer/hemmer inkludering (deltagelse), og tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget, samt bidra til økt innsikt i hvilken betydning deltagelse/ikke deltagelse har for elevens læring. For å få kunnskap om dette ønsker jeg å snakke med ca 10 elever med sjeldne diagnoser og deres kroppsøvingslærere. I tillegg ønsker jeg også å snakke med foreldrene dine.

Jeg vil gjerne høre hva du synes om kroppsøvingfaget, og lurer derfor på om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å snakke med deg om dine erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget på skolen, samt dine erfaringer med fysisk aktivitet på skolen og i fritiden. Jeg vil gjerne snakke med deg uansett hvor mye eller lite du deltar i faget, og jeg ønsker også å snakke med deg hvis du ikke har kroppsøving på skolen.

Hva innebærer studien?

Jeg ønsker å ha ca 2-3 intervjuer (samtaler) med deg. Hvert intervju tar ca 1-1 ½ time, og du vil selv kunne være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal gjennomføres, i samarbeid med meg og foreldrene dine. Intervjuene er tenkt gjennomført på ditt hjemsted i løpet av skoleåret 2009-2010. Jeg ønsker at du skal skrive logg, det vil si skriftlige notater (for hånd eller bruk av pc) om dine erfaringer med aktivitet fra kroppsøvingstimer, og fra annen deltagelse i ulike aktiviteter. Loggen vil være til hjelp til å huske erfaringer og opplevelser i det daglige, og du kan bruke loggen som utgangspunkt for intervjuene med meg. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og etterpå vil jeg skrive ut disse på papir.

Det kan bli aktuelt at jeg ber om å få observere enkelte kroppsøvingstimer. Dette er imidlertid ikke en forutsetning for din deltagelse, og hvis det blir aktuelt vil jeg be om samtykke til dette både fra deg som elev, og fra kroppsøvingslæreren din. Jeg må også be om tillatelse til å gjøre dette fra rektor på skolen din.

I tillegg til å snakke med deg, ønsker jeg også å snakke med kroppsøvingslæreren din om hvordan han/hun tenker om muligheter og utfordringer med tanke på deltagelse i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser spesielt, og elever med ulike forutsetninger generelt. For at jeg kan snakke med læreren din trenger jeg din tillatelse til å gjøre dette, og jeg trenger å få vite navnet på kroppsøvingslæreren din.

Hva skjer med informasjonen som du gir?

Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger skal behandles konfidensielt. Data skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012, det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det du har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen deg eller skolen din ut fra det som beskrives. I

prosjektperioden vil opplysningene aidentifiseres, det vil si at opplysninger om navn og andre personlige kjennetegn er fjernet. Man kan imidlertid finne tilbake til hvem opplysningene gjelder ved hjelp av en kode. Kodene for den enkelte deltager er koblet til en navneliste. Denne navnelisten er det kun undertegnede som har tilgang til.

Mulige fordeler/ulempes

Det kan være en ulempe for deg at du må bruke tid på intervjuene, og det å skrive logg. Fordelen med deltagelse i prosjektet er at du får anledning til å snakke om dine erfaringer og opplevelser med kroppssøving og fysisk aktivitet. Dine erfaringer vil være nyttige for at lærere og andre fagpersoner kan forstå bedre, hvordan det er å være elev med en sjelden diagnose i forhold til deltagelse i kroppssøving og ulike aktiviteter.

Frivillig deltagelse

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne dette. Du kan også la være å svare på spørsmål under intervjuene. Siden du er under 18 år trenger jeg også tillatelse fra foreldrene dine til at du kan delta i prosjektet. Hvis du ønsker å delta, og foreldrene dine gir deg tillatelse til det, er det fint om dere kan gi tilbakemelding om dette ved å ta direkte kontakt med meg, på telefon 99 72 23 51, via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no, eller ved å returnere vedlagte samtykkeerklæring i vedlagte svarkonvolutt. Hvis dere ønsker å vite mer før du bestemmer deg for å delta eller ikke, er det bare å ta kontakt med meg. Jeg vil ta kontakt etter at jeg har fått tilbakemelding fra dere.

Godkjenninger, veiledning og økonomi

Prosjektet er tilrådd av Personverneombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional etisk komitè for forskning. Veileder for doktorgradprosjektet er Dr.scient/1.amanuensis Fiona Dowling ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet er finansiert av Norges Idrettshøgskole og TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser v/Sunnaas sykehus HF.

Forsikringer

Deltagelse i prosjektet fordrer ingen spesielle forsikringsavtaler.

Informasjon om utfallet av studien

Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling og i artikler i tidsskrifter, uten at den enkelte gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å avsluttes i juni 2012.

Fint om du/dere kan gi meg tilbakemelding så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat v/Norges Idrettshøgskole
Privat adresse: Parkveien 18 A
1415 Oppegård
Mobil 997 22351
Mailadr: ellen.berg.svendby@nih.no

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING.

Bakgrunn og hensikt

Jeg erfarer at elever med sjeldne diagnoser i varierende grad får et tilrettelagt opplæringstilbud i kroppsøving. Det mangler forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker elevenes opplæringstilbud i faget, spesielt i Norge. Mitt doktorgradsprosjekt har derfor som mål å bidra til økt kunnskap og innsikt i hva som fremmer/hemmer inkludering (deltagelse), og tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget, og vil også vurdere hvilken betydning deltagelse/ikke deltagelse har for elevens læring. For å få kunnskap om dette ønsker jeg å snakke med ca 10 elever med sjeldne diagnoser og deres kroppsøvingslærere.

Jeg tar kontakt med deg fordi du har en sjelden diagnose, og fordi jeg er interessert i å få vite mer om hvordan det er å ha en sjelden diagnose når man skal delta i aktiviteter på skolen, og i fritiden. Jeg vil gjerne høre hva du synes om kroppsøvingfaget, og lurer derfor på om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å snakke med deg om dine erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget på skolen, samt dine erfaringer med fysisk aktivitet på skolen og i fritiden. Jeg vil gjerne snakke med deg uansett hvor mye eller lite du deltar i faget, og om du ikke har kroppsøving på skolen.

Hva innebærer studien?

Jeg ønsker å ha ca 2-3 intervjuer med deg. Hvert intervju tar ca 1-1 ½ time, og du vil selv kunne være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal gjennomføres. Jeg ønsker at du skal skrive logg, det vil si skriftlige notater om dine erfaringer med aktivitet fra kroppsøvingstimer, og fra annen deltagelse i ulike aktiviteter. Loggen vil være til hjelp til å huske erfaringer og opplevelser i det daglige, og du kan bruke loggen som utgangspunkt for intervjuene med meg. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og etterpå vil jeg skrive ut disse på papir.

Det kan bli aktuelt at jeg ber om å få observere enkelte kroppsøvingstimer. Dette er imidlertid ikke en forutsetning for din deltagelse, og hvis det blir aktuelt vil jeg be om samtykke til dette både fra deg som elev og fra kroppsøvingslæreren din. Jeg må også be om tillatelse til å gjøre dette fra rektor på skolen din.

I tillegg til å snakke med deg, ønsker jeg også å snakke med kroppsøvingslæreren din om hvordan han/hun tenker om muligheter og utfordringer med tanke på deltagelse i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser spesielt, og elever med ulike forutsetninger generelt. For at jeg kan snakke med læreren din trenger jeg din tillatelse (samtykke) til å gjøre dette, og jeg trenger å få vite navnet på kroppsøvingslæreren din. Jeg ønsker også å snakke med en eller begge foreldrene dine hvis du gir meg samtykke til det.

Hva skjer med informasjonen som du gir?

Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger skal behandles konfidensielt. Data skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012, det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det du har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen deg eller skolen din ut fra det som beskrives. I prosjektperioden vil opplysningene avidentifiseres, det vil si at opplysninger om navn og andre personlige kjennetegn er fjernet. Man kan imidlertid finne tilbake til hvem opplysningene gjelder ved

hjelp av en kode. Kodene for den enkelte deltager er koblet til en navneliste. Denne navnelisten er det kun undertegnede som har tilgang til.

Mulige fordeler og ulemper

Det kan være en ulempe for deg at du må bruke tid på intervjuene, og det å skrive logg. Fordelen med deltagelse i prosjektet er at du får anledning til å snakke om dine erfaringer og opplevelser med kroppsøving og fysisk aktivitet. Dine erfaringer vil være nyttige for at lærere og andre fagpersoner kan forstå bedre hvordan det er å være elev med en sjelden diagnose i forhold til deltagelse i kroppsøving og ulike aktiviteter.

Frivillig deltagelse og samtykke

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne dette. Du kan også la være å svare på spørsmål i intervjuene. Hvis du ønsker å delta i mitt prosjekt, er det fint om du kan gi tilbakemelding om dette ved å ta direkte kontakt med meg, på telefon 99722351, via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no, eller ved å skrive under på vedlagte samtykkeerklæring og returnere den i vedlagte svarkonvolutt. Jeg vil ta kontakt etter at jeg har fått tilbakemelding fra deg. Hvis du ønsker å vite mer om prosjektet før du bestemmer deg for å delta eller ikke er det bare å ta kontakt med meg. Siden du er myndig trenger jeg ikke dine foreldres tillatelse til din deltagelse i prosjektet. Hvis du ønsker det, er det imidlertid fint om du informerer dem om prosjektet, og denne forespørselen. Se eget vedlagte brev med informasjon og forespørsel til foreldrene.

Godkjenninger, veiledning og økonomi

Prosjektet er tilrådd av Personverneombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional etisk komitè for forskning. Veileder for doktorgradprosjektet er Dr.scient/1.amanuensis Fiona Dowling ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet er finansiert av Norges Idrettshøgskole og TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser v/Sunnaas sykehus.

Forsikringer

Deltagelse i prosjektet fordrer ingen spesielle forsikringsavtaler.

Informasjon om utfallet av studien

Doktorgradsprosjektet forventes å avsluttes i juni 2012. Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling og i artikler i tidsskrifter, uten at den enkelte gjenkjennes.

Fint om du kan gi meg tilbakemelding så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat v/ Norges idrettshøgskole
Adresse (privat): Parkveien 18A
1415 Oppegård
Mobil: 99722351
Mailadr: ellen.berg.svendby@nih.no

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING.

Bakgrunn og hensikt

Jeg tar kontakt med dere fordi dere har et barn med en sjelden diagnose, og fordi jeg er interessert i å få vite mer om hvordan det er å ha en sjelden diagnose når man skal delta i aktiviteter på skolen, og i fritiden. Jeg erfarer at elever med sjeldne diagnoser i varierende grad får et tilrettelagt opplæringstilbud i kroppsøving. Vi mangler forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker elevenes opplæringstilbud i faget, spesielt i Norge. Mitt doktorgradsprosjekt har derfor som mål å bidra til økt kunnskap og innsikt i hva som fremmer/hemmer inkludering (deltagelse), og tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget, samt bidra til økt innsikt i hvilken betydning dette har for elevens læring. For å få kunnskap om dette ønsker jeg å snakke med ca 10 elever med sjeldne diagnoser og deres kroppsøvingslærere.

Jeg vil gjerne høre hva deres barn synes om kroppsøvingfaget, og lurer derfor på om (navn på barnet) ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsker å snakke med barnet om hvilke erfaringer og opplevelser hun har med kroppsøvingfaget på skolen, samt erfaringer med fysisk aktivitet på skolen og i fritiden. Jeg vil gjerne snakke med (navn på barnet) uansett hvor mye eller lite hun deltar i faget, og hvis hun ikke har noen form for opplæringstilbud i faget.

Hva innebærer studien?

Jeg ønsker å ha ca 2-3 intervjuer (samtaler) med barnet. Hvert intervju tar ca 1-1 ½ time, og dere vil selv kunne være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal gjennomføres, i samarbeid med meg. Intervjuene er tenkt gjennomført på deres hjemsted i løpet av skoleåret 2009-2010. Jeg ønsker at barnet skal skrive logg, det vil si skriftlige notater (for hånd eller bruk av pc) om de erfaringer barnet har med aktivitet fra kroppsøvingstimer, og fra annen deltagelse i ulike aktiviteter i forkant, og i perioden mellom intervjuene. Loggen vil være til hjelp til å huske erfaringer og opplevelser i det daglige, og loggen kan brukes som utgangspunkt for intervjuene med meg. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og etterpå vil jeg skrive ut disse på papir.

Det kan bli aktuelt at jeg ber om å få observere enkelte kroppsøvingstimer. Dette er imidlertid ikke en forutsetning for barnet sin deltagelse, og hvis det blir aktuelt vil jeg be om samtykke til dette både fra dere, fra barnet og fra kroppsøvingslæreren. Jeg må også be om tillatelse til å gjøre dette fra rektor på skolen.

I tillegg til å snakke med (navn på barnet) ønsker jeg også å snakke med kroppsøvingslæreren til barnet om hvordan han/henne tenker om muligheter og utfordringer med tanke på deltagelse i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser spesielt, og elever med ulike forutsetninger generelt. For at jeg skal kunne snakke med læreren trenger jeg deres tillatelse til å gjøre dette, og jeg trenger å få vite navnet på kroppsøvingslæreren til barnet.

Hva skjer med informasjonen som barnet gir?

Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger skal behandles konfidensielt. Data skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012, det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det barnet har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen barnet eller skolen ut fra det som beskrives. I prosjektperioden vil opplysningene avidentifiseres, det vil si at opplysninger om navn og andre personlige kjennetegn er fjernet. Man kan imidlertid finne tilbake til hvem opplysningene gjelder ved

hjelp av en kode. Kodene for den enkelte deltager er koblet til en navneliste. Denne navnelisten er det kun undertegnede som har tilgang til.

Mulige fordeler og ulemper

Det kan være en ulempe for barnet at hun må bruke tid på intervjuene, og det å skrive logg. Fordelen med deltagelse i prosjektet er at barnet får anledning til å snakke om sine erfaringer og opplevelser med kroppsøving og fysisk aktivitet. Disse erfaringene vil være nyttige for at lærere og andre fagpersoner kan forstå bedre, hvordan det er å være elev med en sjelden diagnose i forhold til deltagelse i kroppsøving og ulike aktiviteter.

Frivillig deltagelse

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og (navn på barnet) kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å begrunne dette. Barnet kan også la være å svare på spørsmål i intervjuene. Siden deres barn er under 18 år trenger jeg deres samtykke for at barnet kan delta i prosjektet. Hvis dere ønsker at (navn på barnet) skal delta, og hun selv ønsker å delta, er det fint om dere kan gi tilbakemelding om dette ved å ta direkte kontakt med meg, på telefon 99 72 23 51, via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no, eller ved å returnere vedlagte samtykkeerklæring i vedlagte svarkonvolutt. Se vedlegg C. Hvis dere ønsker å vite mer før dere bestemmer om (navn på barnet) skal delta eller ikke, er det bare å ta kontakt med meg. Jeg vil ta kontakt etter at jeg har fått tilbakemelding fra dere.

Jeg legger ved eget informasjonsskriv til barnet. Hvis det er noe barnet ikke forstår, er det fint om dere er behjelpelig med å forklare hva prosjektet går ut på, slik at barnet i størst mulig grad forstår hva det bestemmer seg for å delta på/ikke delta på. Barnet kan selvsagt også kontakte meg på telefon eller via e-post med egne spørsmål til prosjektet.

Godkjenninger, veiledning og økonomi

Prosjektet er tilrådd av Personverneombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional etisk komité for forskning. Veileder for doktorgradprosjektet er Dr.scient/1.amanuensis Fiona Dowling ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet er finansiert av Norges Idrettshøgskole og TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser v/Sunnaas sykehus HF.

Forsikringer

Deltagelse i prosjektet fordrer ingen spesielle forsikringsavtaler.

Informasjon om utfallet av studien

Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling og i artikler i tidsskrifter, uten at den enkelte gjenkjennes. Doktorgradprosjektet forventes å avsluttes i juni 2012.

Fint om dere kan gi meg tilbakemelding så snart som mulig, og senest 15.august.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat v/ Norges idrettshøgskole
Adresse (privat): Parkveien 18A
1415 Oppegård
Mobil: 99722351
Mailadr: ellen.berg.svendby@nih.no

NIH-mal

Til.....(kroppsøvingslærer)

Vedlegg 12

FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKT OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING

Bakgrunn og hensikt

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt om inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser. Hensikten med prosjektet er å få økt kunnskap om hva som fremmer/hemmer inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for denne elevgruppen, samt få økt innsikt i hvilken betydning dette har for elevens læring. Et viktig mål er å få økt kunnskap og innsikt i kroppsøvingslærerens muligheter og utfordringer med tanke på tilpasset opplæring for elever med ulike forutsetninger generelt, og for elever med en sjelden diagnose spesielt. I tillegg vil prosjektet også ha som mål å få innsikt i elevens erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget. Jeg er kjent med at du underviser i kroppsøving i en klasse hvor en av elevene har en sjelden diagnose. Jeg vil derfor gjerne snakke med deg uansett hvor mye eller lite eleven med en sjelden diagnose deltar/ikke deltar i faget.

Sammen med ca 9 andre kroppsøvingslærere og 10 elever med en sjelden diagnose, får du denne forespørselen om deltagelse i forskningsprosjektet. Barna/de unge rekrutteres via et register på TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, gjennom et såkalt strategisk utvalg. Eleven (*navn på eleven*) og foreldre har oppgitt ditt navn, og gitt meg samtykke til å kontakte deg med denne forespørselen om å delta i prosjektet.

Hva innebærer studien?

Deltagelse i prosjektet innebærer at jeg ber deg om å delta i ca 2-3 dybdeintervjuer. Hvert intervju vil ta ca 1-1 ½ time, og du vil selv kunne være med på å bestemme tid og sted for selve intervjuene. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert. Jeg vil be deg om å skrive logg i den perioden jeg har kontakt med deg. Loggen er ment å være et verktøy for deg underveis i perioden, og skal ikke samles inn av forsker. Jeg vil også be om å få lese lokale læreplaner i kroppsøving, hvis dette er utarbeidet. Det kan bli aktuelt å gjennomføre observasjon av noen kroppsøvingstimer, for å få økt forståelse for dine utfordringer og muligheter i praksisfeltet, men da vil jeg i så fall be om eget samtykke for dette, både av deg som lærer, eleven og også be om tilgang fra rektor på din skole til å observere din klasse i noen kroppsøvingstimer. Dette er imidlertid ikke en forutsetning for å delta i prosjektet for øvrig.

Hva skjer med informasjonen som du gir?

Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger skal behandles konfidensielt. Data skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012, det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det du har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen deg eller skolen din ut fra det som beskrives. I prosjektperioden vil opplysningene aidentifiseres, det vil si at opplysninger om navn og andre personlige kjennetegn er fjernet. Man kan imidlertid finne tilbake til hvem opplysningene gjelder ved hjelp av en kode. Kodene for den enkelte deltager, og navnelisten over hvem som har sagt hva, er det kun undertegnede som har tilgang til.

Mulige fordeler og ulemper

I en hektisk hverdag vil det kanskje oppleves som en ulempe å måtte sette av tid til intervjuene og loggskrivningen. Prosjektet vil imidlertid gi deg anledning til å snakke om din egen situasjon, og de utfordringer du står overfor i det daglige. Dette vil i neste omgang kunne bidra til økt innsikt i kroppsøvingslærerens virkelighet, noe som er viktig for utdanningsinstitusjonene,

utdanningsdirektoratet og andre. Dine erfaringer vil være nyttige for at lærere og andre fagpersoner kan forstå bedre hvordan det er å være elev med en sjelden diagnose i forhold til deltagelse i kroppøving og ulike aktiviteter.

Hvis det som følge av deltagelse i prosjektet oppstår behov for veiledning/samtale, kan du ta direkte kontakt med TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser, telefon 66 96 90 00. Jeg kan også videreformidle ønske om kontakt dit, hvis du selv ikke ønsker å ta kontakt. Hvis du har behov for å diskutere konkrete ting vedrørende din elev med en sjelden diagnose, må først samtykke fra elev/foresatte innhentes før veiledning/oppfølging kan gis.

Frivillig deltagelse og samtykke

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne dette. Du kan også la være å svare på spørsmål i intervjuene. Dersom du ønsker å delta i mitt prosjekt, er det fint om du kan gi meg tilbakemelding på telefon eller via e-post. Du kan også skrive under på vedlagte samtykkeerklæring og returnere den i vedlagte svarkonvolutt, eventuelt levere den til meg ved første intervju. Se vedlegg. Hvis du ønsker å vite mer før du bestemmer deg for å delta eller ikke, er det bare å ta kontakt med meg på telefon 99 72 23 51 eller via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no. Hvis du gir samtykke til at du vil delta i prosjektet, vil jeg ta kontakt med deg etter at jeg har mottatt samtykkeerklæringen.

Godkjenninger, veiledning og økonomi

Prosjektet er tilrådd av Personverneombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional etisk komitè for forskning. Veileder for doktorgradprosjektet er Dr.scient/I.amanuensis Fiona Dowling ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet er finansiert av Norges Idrettshøgskole og TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser v/Sunnaas sykehus.

Forsikringer

Deltagelse i prosjektet fordrer ingen spesielle forsikringsavtaler.

Informasjon om utfallet av studien

Doktorgradsprosjektet forventes å avsluttes i juni 2012. Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling og i artikler i tidsskrifter, uten at den enkelte gjenkjennes.

Rektor blir informert om denne forespørselen samtidig med deg. I den forbindelse ber jeg også rektor om tilgang til å gjennomføre observasjon, under forutsetning av at jeg får samtykke fra deg og eleven med en sjelden diagnose.

Fint om du kan gi meg tilbakemelding så snart som mulig og senest innen 10 september.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat
Norges Idrettshøgskole
Mobil 99 72 23 51
E-post: ellen.berg.svendby@nih.no

NIH-mal, informasjonsbrev m/forespørsel
Tilrektor

Vedlegg 13

INFORMASJON OM DOKTORGRADSPROSJEKT OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING, OG FORESPØRSEL OM TILGANG TIL OBSERVASJON

Jeg tar kontakt med deg i forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt som har følgende arbeidstittel: Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonshemming).

I læreplan for kroppsøvingfaget understrekes det at kroppsøving som et allmenndannende fag skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Det står videre: *"Sentralt i faget står bevegelseslek, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevene ut fra egne forutsetninger skal kunne oppleve mestring og mestringsglede"* (KD, 2005). Vi vet imidlertid lite om hvorvidt målene i kroppsøvingfaget oppnås i norsk skole. I Norge mangler vi forskningsbasert kunnskap om hvordan barn og unge med ulike forutsetninger erfarer sitt møte med faget, og læringen som finner sted. Vi mangler også kunnskap om kroppsøvingslærernes oppfatninger av muligheter og utfordringer for en inkluderende opplæring for elever med ulike forutsetninger.

Mitt doktorgradsprosjekt har derfor som mål å bidra til økt kunnskap og innsikt i hva som fremmer/hemmer inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget, og hvilken betydning deltagelse/ikke deltagelse har for elevens læring. For å få kunnskap om dette, ønsker jeg å snakke med ca 10 elever med sjeldne diagnoser og deres kroppsøvingslærere, for å få deres subjektive beskrivelser av deres virkelighet.

Du har på din skole en elev med en sjelden diagnose, og vedkommende har takket ja til å delta i mitt forskningsprosjekt. Eleven har gitt samtykke til at jeg kan ta kontakt med hans/hennes kroppsøvingslærer med tanke på forespørsel om deltagelse i prosjektet. Jeg ønsker derfor å informere deg om dette. Jeg planlegger å gjennomføre ca 2-3 dybdeintervjuer med både eleven med en sjelden diagnose og hans/hennes kroppsøvingslærer. De blir bedt om å skrive logg underveis i prosjektperioden, og det kan bli aktuelt med observasjon av enkelte kroppsøvingstimer. Jeg ber deg derfor om tilgang til å observere enkelte kroppsøvingstimer, forutsatt at kroppsøvingslærer og eleven selv gir meg tillatelse til dette. Formålet med observasjonen er å få ytterligere innsikt i, og forståelse for, de utfordringer og muligheter eleven og læreren står overfor, når visjonen om tilpasset opplæring skal realiseres i kroppsøvingfaget.

Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling og i artikler i tidsskrifter, uten at den enkelte elev/medelever, lærer eller skole skal kunne gjenkjennes. Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger skal behandles konfidensielt. Doktorgradsprosjektet forventes å avsluttes i juni 2012. Etter at prosjektet er avsluttet vil dataene bli anonymisert. Prosjektet er tilrådd av Personverneombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional etisk komité for forskning. Prosjektet er finansiert av Norges Idrettshøgskole og TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser v/Sunnaas sykehus HF. Veileder for prosjektet er Dr.scient/1. amanuensis Fiona Dowling ved Norges idrettshøgskole.

Jeg tar kontakt med deg om en stund for å høre om du ønsker mer informasjon om prosjektet, og om hvorvidt jeg får tilgang til å observere enkelte kroppsøvingstimer hvis det skulle bli aktuelt på din skole. Ønsker du selv å ta kontakt før den tid er det bare å ta kontakt med meg på telefon 99 72 23 51 eller via mail: ellen.berg.svendby@nih.no. Kroppsøvingslæreren har, samtidig med deg, fått tilsendt informasjon om prosjektet og forespørsel om deltagelse i prosjektet.

Jeg er inneforstått med at min henvendelse i all sannsynlighet representerer nok en oppgave i en allerede svært travel hverdag. Jeg håper likevel at du og din kollega både kan se viktigheten av et slikt prosjekt, og at du/dere er villige til å bidra og gi meg tilgang til feltet.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat/prosjektleder
Norges Idrettshøgskole
Mobil 99 72 23 51
Mail: ellen.berg.svendby@nih.no

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT OM INKLUDERING OG TILPASSET OPPLÆRING I KROPPSØVING.

Bakgrunn og hensikt

Du/dere har tidligere fått informasjon om mitt doktorgradsprosjekt i forbindelse med ditt/deres barns deltagelse i prosjektet. Som nevnt tidligere, erfarer jeg at elever med sjeldne diagnoser i varierende grad får et tilrettelagt opplæringstilbud i kroppsøving. Det mangler forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker elevenes opplæringstilbud i faget, spesielt i Norge. Mitt doktorgradsprosjekt har derfor som mål å bidra til økt kunnskap og innsikt i hva som fremmer/hemmer inkludering (deltagelse), og tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget, og vil også vurdere hvilken betydning deltagelse/ikke deltagelse har for elevens læring. Som du/dere kjenner til så har jeg gjennomført første intervju med ditt/deres barn (ungdom). Det viser seg at flere av barna/de unge ikke klarer å huske eller formidle mye om noen tema som er viktig for mitt prosjekt, for eksempel forhold knyttet til barnets/ungdommens diagnose eller forhold knyttet til åpenhet og informasjon om egen diagnose.

Jeg tar følgelig kontakt med deg/dere, fordi jeg er interessert i å få vite mer om hva du/dere tenker om muligheter og utfordringer når ditt/deres barn skal delta i aktiviteter på skolen, og i fritiden. Jeg vil blant annet gjerne høre hva du/dere synes om kroppsøvingsfaget, hva du/dere tenker om samarbeidet med skolen og om deres tanker og valg rundt åpenhet og informasjon vedrørende ditt/deres barn sin diagnose.

Hva innebærer studien?

Jeg ønsker å ha ca 1-2 intervjuer med deg/dere. Hvert intervju tar ca 1-1 ½ time, og du/dere vil selv kunne være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal gjennomføres. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og etterpå vil jeg skrive ut disse på papir.

Hva skjer med informasjonen som du gir?

Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger skal behandles konfidensielt. Data skal anonymiseres etter prosjektslutt i 2012, det vil si at når jeg skal presentere (muntlig og skriftlig) det du/dere har fortalt til meg, skal ingen kunne kjenne igjen deg/dere ut fra det som beskrives. I prosjektperioden vil opplysningene aidentifiseres, det vil si at opplysninger om navn og andre personlige kjennetegn er fjernet. Man kan imidlertid finne tilbake til hvem opplysningene gjelder ved hjelp av en kode. Kodene for den enkelte deltager er koblet til en navneliste. Denne navnelisten er det kun undertegnede som har tilgang til. Etter prosjektslutt skal både navnelister, lydopptak og alle indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger i intervjuutskriften slettes. Hvis dere trekker dere fra prosjektet underveis i prosjektperioden kan dere kreve at innsamlet materiale slettes eller anonymiseres umiddelbart.

Mulige fordeler og ulemper

Det kan være en ulempe for deg at du må bruke tid på intervjuene. Fordelen med deltagelse i prosjektet er at du får anledning til å snakke om dine erfaringer og opplevelser med det å være foreldre/foresatte til et barn med en sjelden diagnose, i tilknytning til aktivitet og deltagelse i skolehverdagen generelt, og kroppsøving spesielt. Dine/deres erfaringer vil være nyttige for at lærere og andre fagpersoner kan forstå bedre hvordan det er å være elev med en sjelden diagnose i forhold til deltagelse i kroppsøving og ulike aktiviteter, fra deres ståsted som foreldre. Dessuten vil det være viktig å få innsikt i hvordan

det oppleves å være foreldre til et barn med en sjelden diagnose i møte med skolens innhold, forventninger og krav.

Frivillig deltagelse og samtykke

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du/dere kan når som helst trekke deg/dere fra prosjektet uten å begrunne dette. Du/dere kan også la være å svare på spørsmål i intervjuene. Hvis du/dere ønsker å delta i mitt prosjekt, kan du/dere skrive under på vedlagte samtykkeerklæringer og returnere disse i vedlagte svarkonvolutt. Se vedlegg. Hvis du/dere ønsker å vite mer før du/dere bestemmer deg/dere for å delta eller ikke, er det bare å ta kontakt med meg på telefon 99 72 23 51 eller via e-post: ellen.berg.svendby@nih.no. Hvis du/dere gir samtykke til at du/dere vil delta i prosjektet, vil jeg ta kontakt med deg/dere etter at jeg har mottatt samtykkeerklæringen.

Godkjenninger, veiledning og økonomi

Prosjektet er tilrådd av Personverneombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S og av Regional etisk komitè for forskning. Veileder for doktorgradprosjektet er Dr.scient/l.amanuensis Fiona Dowling ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet er finansiert av Norges Idrettshøgskole og TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser v/Sunnaas sykehus.

Forsikringer

Deltagelse i prosjektet fordrer ingen spesielle forsikringsavtaler.

Informasjon om utfallet av studien

Doktorgradsprosjektet forventes å avsluttes i juni 2012. Resultatene av studien vil bli publisert i en doktorgradsavhandling og i artikler i tidsskrifter, uten at den enkelte gjenkjennes.

Fint om du kan gi meg tilbakemelding så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg Svendby
Stipendiat
Norges Idrettshøgskole
Mobil 99722351
Mailadr: ellen.berg.svendby@nih.no

Vedlegg: Samtykkeerklæring

INTERVJUGUIDE - ELEVENE

1. intervjurunde:

- 1. Inkludering og tilpasset opplæring (deltagelse) –**
Begrepene/assosiasjoner/meninger, erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring og/eller ekskludering, deltakelse/ikke deltagelse
- 2. Kroppsøvfingsfaget**
Undervisningen og innholdet i kroppsøvfingsfaget, læringsutbytte i kroppsøving, legitimering, læreplan i kroppsøving og lokal læreplan i faget
- 3. Eleven**
Elevmedvirkning, eleven som ressurs/aktør, erfaringer og opplevelser, strategier, forventninger, trivsel, mistrivsel
- 4. Kroppsøvfingslæreren**
Bakgrunn og utdanning, kunnskap, kompetanse, kroppsøvfingslæreren rolle, muligheter og utfordringer, erfaringer og opplevelser, egne forventninger, trivsel, mistrivsel
- 5. Å være annerledes – det å ha en funksjonshemming – ulike perspektiver**
Oppfatninger om annerledeshet, funksjonshemming, kroppen og kroppsidealene i samfunnet og kroppsøvfingsfaget, ulike identiteter, ulike forståelsesmåter
- 6. Behov for tilrettelegging**
Pedagogisk, fysisk og praktisk
Hjelp/assistanse – konsekvenser
- 7. Erfaringer med fysisk aktivitet og idrett, i skole og fritid**
Aktiviteter, begrunnelser, betydning, tilrettelegging
- 8. Åpenhet/”lukkethet” – dialog – informasjon**
Om diagnose/funksjon, tilrettelegging, samarbeid
- 9. Påvirkningsfaktorer (hva fremmer/hemmer inkludering)**
Elevens og lærerens oppfatninger, erfaringer og opplevelser
- 10. Aktuelle samarbeidspartnere (foreldre, fagpersoner, instanser)**
Kunnskap, kompetanse, bidragsyttere, konsekvenser, nytteverdi
- 11. Demografiske data**

12. intervjurunde vil jeg følge opp tema fra første intervjurunde, samt eventuelt introdusere nye tema som er relevante for prosjektets målsetting med utgangspunkt i det første intervjuet og fra de pågående analysene.

INTERVJUGUIDE- FORELDRE/FORESATTE

1. intervjurunde:

- 1. Demografiske data**
- 2. Åpenhet/"lukkethet" – dialog – informasjon**
Om diagnose/funksjon, tilrettelegging, samarbeid
- 3. Samarbeid hjem – skole**
evt også andre aktuelle samarbeidspartnere (fagpersoner, instanser)
Kunnskap, kompetanse, bidragsytere, konsekvenser, nytteverdi
- 3. Behov for tilrettelegging**
Pedagogisk, fysisk og praktisk
Hjelp/assistanse – konsekvenser
- 4. Inkludering og tilpasset opplæring (deltagelse) –**
Foreldrenes oppfatninger, erfaringer og meninger vedrørende begrepene. Deres erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring og/eller ekskludering, deltakelse/ikke deltagelse vedrørende eget barn.
- 2. Kroppsøvfingsfaget**
Foreldrenes erfaringer, meninger og kunnskaper om læringsmål, undervisningen og innholdet i kroppsøvfingsfaget,
læringsutbytte i kroppsøving, legitimering, læreplan i kroppsøving og lokal læreplan i faget.
- 4. Eleven/barnet/den unge**
Foreldrenes erfaringer og meninger om medvirkning, eleven som ressurs/aktør, erfaringer og opplevelser, strategier, forventninger, barnet/den unge sin trivsel/mistrivsel
- 5. Kroppsøvfingslæreren**
Samarbeid, dialog, kroppsøvfingslærerenes rolle, kunnskap, kompetanse, foreldrenes forventninger, foreldrenes medvirkning
- 6. Å være annerledes – det å ha en funksjonshemming – ulike perspektiver**
Oppfatninger om annerledeshet, funksjonshemming, kroppen og kroppsidealiser i samfunnet og kroppsøvfingsfaget, ulike identiteter, ulike forståelsesmåter
- 7. Erfaringer med fysisk aktivitet og idrett, i skole og fritid**
Familiens aktiviteter sammen og hver for seg, aktiviteter, begrunnelser, betydning, tilrettelegging

I 2. intervjurunde vil jeg følge opp tema fra første intervjurunde, samt eventuelt introdusere nye tema som er relevante for prosjektets målsetting med utgangspunkt i første intervju og fra de pågående analysene.

INTERVJUGUIDE – KROPPSØVINGSLÆRERNE

1. intervjurunde:

- 1. Inkludering og tilpasset opplæring (deltagelse) –**
Begrepe/assosiasjoner/meninger, erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring og/eller ekskludering, deltakelse/ikke deltagelse
- 2. Kroppsøvingsfaget**
Undervisningen og innholdet i kroppsøvingsfaget, læringsutbytte i kroppsøving, legitimering, læreplan i kroppsøving og lokal læreplan i faget
- 3. Eleven**
Elevmedvirkning, eleven som ressurs/aktør, erfaringer og opplevelser, strategier, forventninger, trivsel, mistrivsel
- 4. Kroppsøvingslæreren**
Bakgrunn og utdanning, kunnskap, kompetanse, kroppsøvingslæreren rolle, muligheter og utfordringer, erfaringer og opplevelser, egne forventninger, trivsel, mistrivsel
- 5. Å være annerledes – det å ha en funksjonshemming – ulike perspektiver**
Oppfatninger om annerledeshet, funksjonshemming, kroppen og kroppsidealene i samfunnet og kroppsøvingsfaget, ulike identiteter, ulike forståelsesmåter
- 6. Behov for tilrettelegging**
Pedagogisk, fysisk og praktisk
Hjelp/assistanse – konsekvenser
- 7. Erfaringer med fysisk aktivitet og idrett, i skole og fritid**
Aktiviteter, begrunnelser, betydning, tilrettelegging
- 8. Åpenhet/”lukkethet” – dialog – informasjon**
Om diagnose/funksjon, tilrettelegging, samarbeid
- 9. Påvirkningsfaktorer (hva fremmer/hemmer inkludering)**
Eleven og lærerens oppfatninger, erfaringer og opplevelser
- 10. Aktuelle samarbeidspartnere (foreldre, fagpersoner, instanser)**
Kunnskap, kompetanse, bidragsyttere, konsekvenser, nytteverdi
- 11. Demografiske data**

I 2. intervjurunde vil jeg følge opp tema fra første intervjurunde, samt eventuelt introdusere nye tema som er relevante for prosjektets målsetting med utgangspunkt i det første intervjuet og fra de pågående analysene.

Personopplysninger

Navn (NB: Pseudonym) _____
(du trenger ikke selv "finne/føre opp navn her)

1. Alder:
2. Stilling/stillingsbetegnelse (faglærer, allmennlærer, kontaktlærer, inspektør etc)
3. Hvilke fag underviser du i dette skoleåret?

4. Utdanningsbakgrunn (hva, hvor og når)

5. Din yrkeserfaring (antall år):

- som lærer i skolen:

- lønnet arbeid som trener eller lignende:

- annen yrkeserfaring (hva slags):

6. Etterutdanning: (hva, hvor og når)

7. Organisasjonsmessige og/eller annet aktivt engasjement/karrierer ut over det yrkesmessige:

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Jeg/Vi samtykker til at mitt/vårt barn kan delta i studien

(Signert foreldre/foresatte, dato) (for barn/unge under 18 år)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien: Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonshemming), se informasjonsskriv.

(Signert, stipendiat, dato)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien: Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonshemming), se informasjonsskriv.

(Signert, stipendiat, dato)