

Marit Sørvig

Inkludering i det samfunnsskapede kroppsøvingfaget

En kvalitativ studie om læreres erfaringer til å inkludere alle elever i undervisningen.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for Kroppsøving og pedagogikk

Norges Idrettshøgskole, 2012

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært ytterst krevende, men mest av alt givende. Jeg har utfordret meg selv og min fagkunnskap. Dette har ført til at jeg har forandret min forståelse av kroppsøvingsfaget gjennom mine år på Norges Idrettshøgskole. Med min idrettslige bakgrunn har jeg gått fra å ha et prestasjonsfokus der aktiviteten sto i sentrum, til en forståelse der det å *se* alle elevenes bevegelseserfaringer først er blitt det viktigste. Kunnskap om å tilrettelegge undervisning slik at alle elever skal kunne oppleve mestring, har vært en drivkraft i arbeidet med oppgaven.

Jeg vil takke mine informanter for at jeg fikk lov til å ta del i deres positive, frustrerende og utfordrende opplevelser i kroppsøvingsfaget. Uten deres erfaringer, hadde ikke denne oppgaven blitt til. Takk for at dere ville dele dette med meg.

Veileder, Professor Gunn Engelsrud, du har lært meg å stole på meg selv i mitt arbeid. Dette har vært det viktigste for meg i denne oppgaveskrivingen. Du har også gitt meg et nytt verktøyskrin, med det så mener jeg at du har vist meg nye måter jeg kan ta fatt og benytte kunnskap på. Jeg tror det er umulig å takke deg nok for den hjelpen du har gitt meg!

Jeg vil også takke familie, kjæreste og venner for at dere har hørt meg ”bable” om inkludering og tilpasset opplæring i snart 2 år! Jeg kan ikke love at det ikke skjer igjen. Dere alle er fantastiske. Mine studievenner, takk for mine livs beste år! Å studere med en gjeng gladlakser, har vært en fryd uten like både faglig, og ikke minst sosialt.

Marit Sørvig

Mai 2012

Sammendrag

Oppgavens tema er inkludering og tilpasset undervisning i kroppsøvfingsfaget. Temaet blir belyst gjennom hvordan 6 kroppsøvfingslærere opplever formålet med kroppsøvfingsfaget og hvordan de omtaler sin undervisning i faget. Konteksten er kroppsøvfingsfagets hensikt om at alle elever i enhetsskolen skal delta i faget. En kvalitativ undersøkelse med et semi-strukturert intervju er valgt som metode. Det kommer frem at det som står i Lærerplanen Kunnskapsløftet (2006) for kroppsøving, i formålet med faget, kommer lite frem i den praktiske undervisningen. Lærerne har overveiende sitt fokus på idrett, og en god ferdighet i kroppsøvfingsfaget blir forstått som synonymt med god ferdighet i idrett. Elever som ikke anses å inneha idrettslige ferdigheter får av og til et tilbud om "en tilpasset opplæring". Den "tilpassede opplæring" skjer som regel utenom klassefelleskapet. Dette blir særlig fremtredende der "nivået" i idretten blir lagt til grunn for aktiviteten. Det vil si at idrettens ordinære kontekst, og ferdigheter i forhold til den ordinære konteksten er styrende for deltakelsen. Hensynet til aktiviteten som viktig i seg selv kommer i første rekke i lærerens forståelse. Den enkelte elev må tilpasse seg aktiviteten eller gjøre noe annet, som å gå til fysioterapeut eller trene alene. Funnene viser at det inkluderende felleskapet lider under at noen elever blir sett på som ikke "flinke nok" til å delta i den ordinære undervisningen. Inndeling av elever etter "gode" og "dårlige" ferdigheter står i sentrum. Det å oppleve mestring og kunne utvikle kroppslig forståelse blir tilsidesatt når aktivitetens høye ferdighetskrav skal nås, samt når det er testing eller ferdighetsprøver som skal gjennomføres.

Elevenes forutsetninger gis stor betydning i undervisningen. Idrettslige forutsetninger og kroppslige forutsetninger får stor oppmerksomhet hos læreren. Det å ha gode forutsetninger i kroppsøvfingsfaget, blir synonymt med det å ha gode forutsetninger i idrett. Det er midlertidig forandring i læreres måte å tenke forutsetninger på når elever har noen *synlige* kroppslige forutsetninger som ikke "passer inn". De elevene som hadde "annerledes" kroppslige forutsetningene, fikk andre valg for deltakelse enn de andre "normale" elevene. Disse elevene fikk spørsmål om de selv ønsket å delta i det obligatoriske faget, og i hvilken grad de ville delta.

I diskusjonen argumenteres det for å utføre forskning basert på en fenomenologisk forståelse av kropp. En slik forståelse vil gi alternative praksiser av kroppsøvningsfaget og lærerutdanning. Ved at faget er lagt opp til idrettslige kropper, kommer de personlige erfaringene i bakgrunnen. De forskjellige kroppslige subjektive erfaringer, burde, i lys av enhetsskolen som ramme, fått mer oppmerksomhet.

Idrettslige forutsetninger er sosiale konstruksjoner i faget, uttrykt både gjennom samfunnet, lærerutdanningen, lærerens erfaringer og andre idrettserfaringer. Et spørsmål er hvordan det kan være mulig å forandre faget i forhold til å få et fokus på alle erfarte kroppslige subjekter i en klasse. Det trengs diskusjoner om hvordan alle elever med sine forskjellige bevegelseserfaringer skal få samme muligheter til å oppleve mestring, og utvikle sine bevegelses erfaringer i en kroppsøvnings- og skolekontekst.

Nøkkelord: Kroppsøvningsfaget, Inkludering, tilpasset opplæring, forutsetninger og bevegelseserfaringer.

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Forord | 3 |
| Sammendrag | 5 |
| Innhold | 7 |
| 1. Innledning | 9 |
| 1.1 Oppgavens kontekst..... | 9 |
| 1.2 Mine forskningsinteresser og problemstilling | 12 |
| 1.3 Oppgavens videre struktur | 13 |
| 2. Fra integrering til inkludering | 15 |
| 2.1 Fra det todelte skolesystemet til en inkluderende skole | 15 |
| 2.2 Enhetsskolen..... | 18 |
| 2.3 Tilpasset opplæring og inkludering- mellom teori og praksis | 19 |
| 2.4 Forståelsen av inkludering i utvalgt forskningslitteratur | 22 |
| 2.5 Forskning på inkludering i kroppsøvingfaget, utfordringer og fremtid | 24 |
| 3. Teori | 27 |
| 3.1 Kroppsøvingfaget i en sosial kulturell utvikling..... | 27 |
| 3.2 Kroppsøvingfaget i endring..... | 29 |
| 3.3 Forskjellige måter å forstå kropp..... | 30 |
| 3.4 Evner og prestasjon | 34 |
| 4. Metode | 38 |
| 4.1 Fortolkning og forforståelse..... | 39 |
| 4.2 Utvalg | 40 |
| 4.3 Intervjuguide og transkribering..... | 41 |
| 4.4 Min forskerrolle..... | 42 |
| 4.5 Generelle etiske overveielser | 43 |
| 4.6 Analyseprosess til analysemetode..... | 44 |
| 5. Analysen | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1 Formålet med faget i praksis | 48 |
| 5.1.1 De er mer stillesittende nå enn før | 48 |
| 5.1.2 De "flinke" og de "andre" | 50 |
| 5.1.3 Aktiviteten bestemmer | 53 |
| 5.1.4 Læreren i "idrettssamfunnet" | 57 |
| 5.1.5 Oppsummering formålet med faget i praksis..... | 59 |
| 5.2 Kropp og kroppsøving..... | 60 |
| 5.2.1 Forutsetninger for å delta i faget..... | 61 |
| 5.2.2 Karaktersetning på idrettsferdigheter, eller på menneskelige forskjeller?..... | 64 |
| 5.2.3 Kroppsøvingsfaget - ikke for elever med andre "forutsetninger"..... | 68 |
| 5.2.4 Forståelse av kropp, sosiale påvirkninger | 73 |
| 5.2.5 Oppsummering kropp og kroppsøving | 76 |
| 5.3 Det samfunnsskapte kroppsøvingsfaget..... | 77 |
| 6. Avsluttende kommentarer | 82 |
| 6.1 Videre drøfting på lærerutdanningen..... | 83 |
| Referanser..... | 85 |
| Vedlegg | 89 |
| Vedlegg 1 – Godkjent søknad NSD..... | 89 |
| Vedlegg 2 – Informasjonsskriv..... | 90 |
| Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring | 92 |
| Vedlegg 4: Intervjuguide | 93 |

1. Innledning

1.1 Oppgavens kontekst

I dag skal alle barn uansett forutsetninger, kjønn og bakgrunn gå i den samme skolen (Kunnskapsløftet, 2006). Alle barn og ungdom skal få den samme muligheten til å delta og å være inkludert i kroppsøvfingsfaget. Det vil si at kroppsøvfingsfaget skal gi plass til alle barn med sine unike erfaringer og kropper til deltakelse i det obligatoriske kroppsøvfingsfaget i grunnskolen og den videregående opplæringen. I følge intensjonene fra læreplanverket kunnskapsløftet (2006), opplæringsloven og stortingsmeldinger skal alle elever motta en tilpasset opplæring, og bli inkludert i felleskap, slik at alle kan være deltakere i skolen uansett forutsetninger (kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova § 1-3, 2008; I st.meld. nr. 16 (2006-2007)). Målet til enhetsskolen vi har i dag, er først og fremst å jevne ut sosiale forskjeller og skape mer likhet og likeverd i samfunnet (Imsen, 2006). I Kunnskapsløftet (2006) beskrives dette som at alle elever uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse, eller etnisk bakgrunn skal få en likeverdig utdanning (Kunnskapsløftet, 2006, s33).

Formålet med kroppsøvfingsfaget er beskrevet i lærerplanen for kroppsøving (Lærerplan for kroppsøving, s 1, 2006). Jeg har valgt ut noen formuleringer, som er relevante for hvordan tilpasset opplæring skal forstås i lys av at ”et inkluderende felleskap” er et ideal for og et formål med i kroppsøvfingsfaget.

Rørsle er grunnleggjande hos mennesket. Rørslekulturen i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet (...) sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevene ut frå eigne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede. opplæringa i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle med andre.(...) læringsarbeidet skal fungere i haldningssakpande ut frå innhaldet i faget og dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i skulen (Lærerplan for kroppsøving, s 1).

Her vektlegges kroppsøving som et viktig fag for danning og identitetsskaping for elevene. Elevene skal oppleve meistringsglede, inspirasjon og selvforståelse ved å være i bevegelse med de andre elevene ut ifra egne forutsetninger. Dette skal læreren følge opp og gjennomføre ut ifra innholdet i faget, de overordnede målene og prinsipper for

opplæringen (Kunnskapsløftet, 2006). Læreplanene for kroppsøving (2006) beskriver ikke konkret hvilket innhold av aktiviteter lærerne skal undervise i. Det finnes ikke en "oppskrift" på hva som skal til for at alle elevene skal få en opplæring som gjør at de kan være i bevegelse ut fra egne forutsetninger, samt hvilke aktiviteter som er relevante og egnede for "alle". Det beskrives imidlertid at elevene i ungdomskolen, skal gjennom et bredt utvalg av lagidretter og individuelle, dans, friluftsliv og aktivitet og livsstil (Kompetansemål i faget, 10. årstrinn-Vg3, s5-7, 2006). Det er opp til den enkelte lærer og skole selv å velge ut hvilke aktiviteter/idretter de ønsker å undervise i. Lærerne er også tillagt det fulle ansvaret til å lage en måloppnåelse for vurdering i de forskjellige aktiviteter/idrettene ut ifra kompetansemålene. Hvis læreren for eksempel velger å undervise i friidrett, er det lærerne selv som må lage måloppnåelsen og konkretisere hvilke ferdigheter som anses for å være "gode" og "mindre gode" i vurderingen av eleven.

Det kan altså virke som "det inkluderende kroppsøvfingsfaget" både skal tilrettelegges for alle – samtidig som måloppnåelse og vurderinger ses utfra oppnådde ferdigheter i idretter og aktiviteter. Dette tema har opptatt meg og jeg har undret meg på hvordan lærere arbeider med tema inkludering i kroppsøvfingsfaget. Det finnes forskning om hvilke holdninger lærere har til å inkludere elever med funksjonshemninger (Jerlinder, Danmark & Gill, 2010), men det finnes lite forskning om hvordan lærere arbeider med inkludering og hvordan timene gjennomføres (Haug, 2010). Det er gjennomføringen som interesserer meg, og som jeg antar kan fortelle mest om hvordan et inkluderende kroppsøvfingsfag er og gjøres i dag.

I følge Haug (2004) er det vanskelig å definere hvordan inkludering (som begrep) skal defineres. Grunnen er, i følge Haug, at inkludering som oftest bare blir omtalt som idelogier, og i mindre grad om hva som er forståelsen av dette i praksis. Det samme gjelder begrepet tilpasset opplæring. Begrepene sammen blir omtalt som viktige elementer i enhetsskolen for elevenes likeverd (NOU 2009:18), men i liten grad har de en konkret forklaring på hva det vil si å gjennomføre det i praksis. Bachmann og Haug (2006) skriver at begrepet tilpasset opplæring er politisk skapt. De politiske dokumentene som begrepet tilpasset opplæring blir omtalt i, som lærerplanen, stortingsmeldinger og i opplæringsloven, uttrykker prinsipielle erklæringer om at undervisningen skal tilpasses i forhold til det inkluderende felleskapet. De inneholder

ikke en konkret problematisering eller tydeliggjøring av hva det faktisk betyr å gjennomføre inkludering i praksis. Det blir dermed opp til lærerne selv å tolke dette. At det er åpent for tolkninger er nettopp det som har stimulert min interesse for å undersøke fortolkninger lærere gjør seg. Dette på tross av at Bachmann og Haug hevder at tilpasset opplæring er vanskelig og uklart definert, i tillegg kan også begrepet bli brukt på svært ulike måter og gis forskjellige betydninger (Bachmann og Haug, 2006).

Haug (2004) har lagt frem fire utfordringer som kan skape en inkluderende skole, ved å ta fatt på hvordan den praktiske undervisningen kan utfordres mot en mer inkluderende skole. Disse fire utfordringene er å øke *felleskapet*, som betyr at alle skal være deltakere i en klasse eller gruppe, og oppleve det sosiale livet. Øke *deltakingen* vil si å være en ekte deltaker og ikke være en tilskuer, på den måten kan alle elever få muligheten til å være deltakere uansett forutsetninger. Øke *demokratiseringen* vil si at alle skal bli hørt, og har mulighet til å påvirke utdanningen. Den siste er å øke *utbytte*, det vil si at alle får en utdanning som er god faglig og sosial. For å oppnå målene må skolen, i følge Haug, jobbe kontinuerlig med disse utfordringene, for å realisere at alle elever har muligheten til å bli inkludert i den vanlige skolen (Haug, 2004). Problemet med disse 4 er, slik jeg ser det, at de kan stå i motsetning til hverandre. Hvis målet er å øke demokratiseringen, så er det ikke sikkert at dette fører til økt læringsutbytte. Det kan derfor være en pedagogisk og metodisk utfordring å få flest mulig elever til å skåre høyt på de 4 punktene i klasserommet. Inkludering handler altså om kvalitet i undervisningen, innhold i undervisningen, organisering, arbeidsmetoder, sosiale og kulturelle relasjonen og resultatet av undervisningen for alle (Bachmann og Haug, 2006). Dette kommer jeg tilbake til gjennom oppgaven, men først til en personlig erfaring, som har bidratt til min interesse for temaet, og påvirkning til mine problemstillinger.

1.2 Mine forskningsinteresser og problemstilling

Jeg satt i rullestol utenfor inngangen til gymsalen. Grunnen var to opererte ankler. Jeg husker at jeg tenkte "hvordan i alle dager skal jeg komme meg opp disse trappene?". Før ankeloperasjonen hoppet jeg opp og ned disse trappene uten å gi det en eneste refleksjon. Nå var situasjonen en helt annen. Jeg måtte finne andre løsninger. Problemet var at jeg ikke visste om noen andre løsninger. De ansatte ved skolen hadde heller ingen løsninger å tilby meg. Heldigvis hadde jeg velvillige medelever. De løftet meg opp og ned trappene hvert friminutt. Jeg satt i rullestolen i en måned, og var hele tiden vel vitende om at jeg skulle gå igjen. Allikevel opplevde jeg flere hindre på min vei. Jeg måtte hele tiden utforske og forsøke å overgå hindre som dørstokker, dobesøk, transport, nedover og oppover bakker. Etterhvert opplevde jeg utforingene som i starten var vanskelige, som mye lettere. Jeg utviklet ferdigheter og kompetanse til hva jeg og rullestolen kunne gjøre sammen. Jeg fant på nye ting og brukte fantasien. Bevegelsesløsninger jeg aldri trodde jeg skulle klare, klarte jeg, og det bare på en måned. Jeg opparbeidet meg nye bevegelseserfaringer. Jeg følte jeg var som alle andre. Selv om jeg følte meg inkludert og som en del av fellesskapet med de andre, opplevde jeg at mennesker som så på meg som annerledes. De så på rullestolen, og ikke på meg. En kvinne kom bort til meg i byen å spurte om hun kunne be til Gud for meg. Hun syntes fryktelig synd for meg, sa hun.. Jeg forsto at jeg hadde blitt "annerledes" i ukjente øyne. Det at jeg ikke kom meg opp trappene kunne jeg akseptere, men at fremmede mennesker definerte meg på sine måter var langt vanskeligere. At noen tillot seg å forutsi at jeg trengte hjelp bare ved å se på meg i rullestolen, gjorde meg usikker. Jeg følte meg krenket og mine ferdigheter, som jeg var så fornøyd med at jeg hadde klart å gjøre, kom plutselig i bakgrunnen.

Denne erfaringen har åpnet mange nye "dører" for meg i min forståelse både av meg selv og andre, og hva vi mennesker ser og ikke ser, gjør og ikke gjør når vi møter på noe "ukjent og annerledes".

Det at jeg selv trodde at det var ting jeg *ikke* kunne klare, men likevel klarte, har jeg tenkt mye på gjennom mine år i lærerutdanning. Denne erfaringen bidro til at jeg stilte spørsmål ved om alle elever kan klare å utvikle sine bevegelseserfaringer, dersom de blir utfordret. Min erfaring var at utfordring bidrar til mestringsfølelse. Selv om min erfaring var en engangshendelse har det gitt opphav til flere spørsmål. Jeg har også gjennom faglærerutdanningen arbeidet med å tilrettelegge for elever med funksjonshemninger, og lært mye om hvilke aktiviteter som kan utfordre og være relevante for elevers mestring. Da jeg startet på masterstudiet var det ikke noe tvil om hvilket felt jeg ville arbeide med. Jeg tok utgangspunkt i spørsmålet om det kan være slik som i min egen erfaring, at rullestolen og funksjonshemmingen blir det mest

synlige, mens elever som et erfarende subjekt kommer i bakgrunnen? Er det noen ferdigheter elever må ha for å få tilgang til å delta i faget? Hvor opplever lærere at utfordringene ligger ved å inkludere, og hvordan er eventuelt disse utfordringene ”skapt”? Hvordan står formålet med kroppsøvfingsfaget i forhold til hva som skjer i den praktiske undervisningen? Dette var bare noen av spørsmålene som jeg reflekterte over, som jeg ønsker å belyse gjennom analysen.

Oppgavens problemstillinger er følgende:

- Hvordan tolker og gjennomfører lærerne kunnskapsløftets intensjoner om en inkluderende skole?
- Hvordan gjennomfører lærere formålet med kroppsøvfingsfaget i praksis?
- Får alle elever mulighet til å oppleve mestring i bevegelser ut fra egne forutsetninger?

1.3 Oppgavens videre struktur

Kapittel 2: Tilpasset opplæring og inkludering i kontekst

Dette kapittelet handler om historien til det todelt skolesystemet som tidligere var rådende frem til 1975. Elever med funksjonshemninger gikk på spesialskoler, og resten av elevene på normalskolen (Haug, 2004; Tøsseberg & Ytterhus, 2006). I dag har vi en enhetsskole der alle elever uansett forutsetninger skal gjennomføre sin skolegang. Enhetsskolens intensjon er å virke utjevne på sosiale forskjeller og skape mer likhet og likeverd i samfunnet (Imsen, 2006). Det er fire dimensjoner som fremheves, og skal ivaretas i enhetsskolen. Disse fire dimensjonene er ressurs, sosial, kulturell og ulikhets dimensjonen (Bjørnsrud, 2000; Haug, 2004; Imsen, 2006). Disse dimensjonene skal skape en inkluderende fellesskole for alle elever (Bjørnsrud, 2000). Med kunnskapsløftet (2006) ble det en stor satsning på tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap, der alle elever skal kunne delta uansett forutsetninger (kunnskapsløftet,

2006). Disse rettighetene er nedfelt i lærerplanen, stortingsmeldinger og opplæringsloven. Jeg har sett på begrepene tilpasset opplæring og inkludering i en historisk kontekst og vil vise hvordan disse begrepene har forandret betydning. Fra at tilpasset opplæring ble forstått til å være individ sentrert, forstås tilpasset opplæring i dag utfra en vektlegging av fellesskap, og at det er sammen med andre at elever lærer best (Bjørnsrud & Nilsen).

Kapittel 3: Teori

Denne delen presenterer kroppsøvfingsfag, og måten innholdet i faget har blitt sosialt konstruert gjennom ulike kulturelle og historiske begivenheter (Augestad, 2003, Green 2009). Deretter går fokuset over på teorier om kropp. Hvordan kropp blir forstått, og hvordan ferdigheter har blitt tilskrevet verdi i kroppsøvfingsfaget, herunder hvordan læreres forståelser av kropp og ferdigheter, vil få betydning for hva som skjer i kroppsøvfingsfaget (Engelsrud, 2010).

Kapittel 4: Metode

I dette kapitlet tar jeg for meg hvilken forskningsmetode jeg har anvendt og hvilke analysemetode jeg har brukt for å fremstille oppgavens funn. Jeg har redegjort for en kvalitativ tilnærming med særlig vekt på semi-strukturert intervju. Jeg presenterer mitt strategiske utvalg bestående av 6 lærere.

Kapittel 5 : Analysen. Denne delen presenterer lærerens svar på mine spørsmål og analysene som er gjennomført på bakgrunn av materialet og ved bruk av teorier. Ved å bruke de teoriene jeg gjorde fikk jeg mulighet til å se det inkluderende kroppsøvfingsfaget med et bestemt sett av ”briller”.

kapittel 6 avslutning. Her oppsummeres oppgaven og det diskuteres videre forskning på feltet.

2. Fra integrering til inkludering

2.1 Fra det todelte skolesystemet til en inkluderende skole

Inkludering og et inkluderende fellesskap er et sentralt begrep i den nåværende lærerplanen, Kunnskapsløft (2006). Alle elever uansett forutsetninger, kjønn og bakgrunn skal gå i den samme skolen (Kunnskapsløftet, 2006). Inkludering beskrives i disse dokumentene ut fra en intensjon om at alle barn skal gå i den samme fellesskolen. Dette anses å gi det beste utbytte for læring for alle elever, og gi forberedelse til voksenlivet gjennom sosialisering til medlem av et felles samfunn. Hvilke kompetanse som trengs for å gjennomføre en inkluderende skole handler i følge Haug (2004) om å ha en stor variasjonsbredde i arbeidet. I tillegg skal fellesskolens lære elevene tidlig å vise gjensidig forståelse, omsorg, ansvar og respekt for alle samfunnsborgere (Haug, 2004).

Skolen slik den framstår i dag er et resultat av politiske og historiske begivenheter. For å gi en forståelse av begrepene inkludering og tilpasset opplæring vil jeg kort vise hvordan disse er brukt i et historisk perspektiv. Hensikten er å vise hvordan utviklingen av skolesystemet fra en integrering til en inkluderings prosess har foregått i Norge. Jeg vil vise hvilken plass elever med funksjonshemninger har hatt i skolesystemet, og hvilken plass de skal ha pr. i dag. En slik sammenheng er også nødvendig for den videre diskusjonen av begrepene tilpasset opplæring, og hvilken betydning disse begrepene har blitt tillagt.

Jeg har valgt å starte det historiske tilbakeblikket fra årstallet 1975. På grunn av oppgavens størrelse har jeg tatt ut det jeg mener er sentralt i forhold til min oppgave. Det jeg legger vekt på i historien er da måten elevenes evner blir fremstilt på, og hvordan tilpasset opplæring og inkludering har skiftet mening i forhold til måten lærerne skulle undervise elevene og deres evner.

Før 1975 besto det norske skolesystemet av et todelt system; en normalskole og en spesialskole /spesialinstitusjoner. Spesialskolen var skoler som var tilpasset for elever med ulike typer funksjonshemninger. For å bli tildelt skoleplass ved spesialskoler måtte

elever dokumentere at de hadde en diagnose. Normalskolen var beregnet for de elevene som ikke hadde en funksjonshemming (Haug, 2004). Utviklingen av disse to skolene gikk mot å redusere disse skillene, og tanken var at elever som hadde funksjonshemninger skulle bli integrert i en felles skole. Målsetningen for dette var å skape en bedre inkluderende skole. (Haug, 2004; Tøsseberg & Ytterhus, 2006). Nå skulle flere og flere gå i den samme skolen og være i klasse med de andre. Noe som også betydde en endring i skolens virksomhet. Tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i grunnskolen siden 1975 i følge Jenssen & Lillejord (2009). Begrepet het ikke tilpasset opplæring, men ble omtalt som sosial integrering. Måten tilpasset opplæring ble forstått i denne perioden rettet mot integrering. Skolen skulle bidra til samfunnsendringer, da mennesker med funksjonsnedsettelse skulle integreres i "normalsamfunnet". Det skulle være et mer likeverdig samfunn og heterogene grupper som skolen skulle ta ansvar for (Jenssen & Lillejord, 2009). Integreringsprosessen handlet ikke bare om elever som hadde funksjonsnedsettelse, men også om elever med andre minoritetsbakgrunn. Dette medførte at det ble en omstilling fra å ha vært et segregerende samfunn til at lærerne måtte drive pedagogisk differensiering, der elevene ble kategorisert til å ha ulike nivå. En slik tilpasset opplæring var rettet mot enkeltindivider, til de som ikke hadde forutsetninger til å delta (Jenssen & Lillejord, 2009).

I mønsterplan av 1974 var begrepet som ble brukt i stedet for tilpasset opplæring "individualisert undervisning". Mønsterplanen av 1974 gav en tydelig føring om tilpasset opplæring til en hver elev i følge Imsen (2005), Følgende tekst uttrykker dette:

Den enkelte elev skal ikke på noen trinn og på noen områder bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noen trinn eller på noen områder bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger» mønsterplan for grunnskolen, 1974, s 30." (Imsen, 2005, elevens verden s 342).

Her kommer det frem en individuell tekning om at eleven ikke må bli utsatt for noe eleven ikke har forutsetninger til å klare. Tilpasset opplæring ble knyttet til dem som trengte spesialundervisning (Jenssen & Lillejord, 2009). I de senere lærerplanene ble det mer fokus på prinsippet om tilpasset opplæring i et sosialt fellesskap (Imsen, 2005). På slutten av 1980 tallet hadde alle elever rett til å gå på nærskole. En slik rettighet innebar

at alle elevene i nærområdet skulle gå på samme skole, uansett faglig nivå, kjønn og etnisk tilhørighet. Begrepet som blir omtalt i Kunnskapsløftet er ”tilpasset opplæring” som kom inn med mønsterplan av 1987 (Imsen, 2005; Bjørnsrud & Nilsen, 2010). I mønsterplanen framgår at det siktes mot en form for tilpasset opplæring, som skulle gjelde, ikke kun i forhold til kunnskapsnivå til hver enkelt elev, men også et større fokus på å forberede dem til samfunnet og arbeidslivet. Lærerplanen var elevsentrert i og med at kunnskapen skulle passe for den enkeltes elevs evner, behov og interesser. Det eleven lærte skulle komme dem selv, så vel som samfunnet til nytte. Lærerne skulle være passive og ha en veilednings rolle, da elevene skulle selv kunne ta mer ansvar for egen læring. Dette var også stort fokus på dannelses idealer og at elevene skulle få kunnskap også om sitt lokale samfunn (Bjørnsrud & Nilsen 2010).

Da de statlige spesialskolene skulle legges ned på 1990 tallet, ble målsetningen om inkludering og individuell opplæring svært sentralt, og all spesialundervisning skulle skje i samme klasse (Tøsseberg & Ytterhus, 2006). Her fantes et større fokus på et inkluderende fellesskap, og inkludering som begrep ble innført med L 97 (Tøsseberg & Ytterhus, 2006, Haug 2004). Dette mest sannsynlig gjennom Salamanca-erklæringen fra 1994. Denne erklæringen ble undertegnet av 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner. Målet var å endre utdannelsesmulighetene for funksjonshemmede. I United Nations Educational Scientific and Cultural Organization(UNESCO) hevdet at skolen skal være inkluderende og at diskriminerende atferd ikke skal tolereres. Det skulle bygges et inkluderende samfunn og en utdanning skulle være tilgjengelig for alle elever (Kassah & Kassah, 2009; Haug, 2004). Tilpasset opplæring skulle gjelde alle elever uansett evner, forutsetninger, bakgrunn, bosted kjønn, språk og minoritet. Den individuelle tenkningen av tilpasset opplæring var nedtonet, og elevene skulle minst mulig tas ut av skolen (Jenssen & Lillejord, 2009). Elevene skulle likeverdig delta i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. I denne lærerplanen ble det lagt vekt på at det var læreren som hadde ansvar for å realisere tilpasset opplæringen og elevenes dannelses. Forskjellen fra M87 til L97 var at det var større sosial samfunnsstenkning om tilpasset opplæring og dannelse av eleven i L97. Fagplanen var også mer detaljert og den inneholdt sterkere formuleringer om målstyring og resultatoppfølging. I L97 var tilpasset opplæring et premiss som gjennomsyret denne detaljerte planen. Samarbeid gjennom gruppearbeid og felles mål i lærerplanen på landsbasis var framtrædende i L 97 (Bjørnsrud & Nilsen 2010).

Satsningen på inkludering ble videreført i reformene etter år 2000. Det ble større fokus på at alle elever skulle utfordres på sitt eget nivå. Skolene skulle gi plass til forskjelligheter og ha fokus på gi tilpasset opplæring til alle (Tøsseberg & Ytterhus, 2006).

Fra L97 til Kunnskapsløft 06 har lærerplanen i enda større grad lagt vekt på at tilpasset opplæring skal forstås i relasjon til sosial tekning. Hovedvekten legges på at det er i fellesskapet med voksne og medelever at enhver elev kan utvikle sine evner og ferdigheter. Ord som elevmangfoldet innføres som begrep. Et sentralt tema i K06 er likeverd, og dannelse begrepet er nedtonet. Likeverd vil si at alle barn skal bli behandlet likeverdig, selv om de er forskjellige. Alle skal få en undervisning som gjør at de blir likeverdige uansett forutsetninger. Dannelse begrepet er mer rettet mot at alle elevene skulle dannes like av skolen, som for eksempel at undervisningen skulle komme samfunnet til nytte. I følge NOU 2009:18 (Norsk offentlig utredning) blir likeverd på følgende måten knyttet opp mot tilpasset opplæring og inkludering: *"En forutsetning for likeverd er inkludering. Inkludering betyr å styrke barns og elevers deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende"* (NOU 2009:18).

Det har skjedd en utvikling i hvordan "tilpasset opplæring" forstås og brukes. Jeg har trukket fram at en sosial forståelse har avløst en mer individualistisk tenkning om elevens læring og dannelse, til et større fokus på tilpasset opplæring av eleven i det sosiale fellesskapet. Det er innenfor det inkluderende fellesskap elevene antas å lære mest.

2.2 Enhetsskolen

Enhetsskolen, slik den framstår i dag har først og fremst som mål å jevne ut sosiale forskjeller og skape mer likhet og likeverd i samfunnet. Satsningen startet først med å gjelde utdanningen opp til 16 års alderen, men på slutten av 1960- tallet ble denne tanken også gjeldene for utdanning opp til 19 års alderen, den videregående opplæringen (Imsen, 2006). I etterkrigstiden har enhetsskolen vært et prioritert område

politisk sett. I grunnskolereformene har Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen og i St. mld. Nr 29 (1994-95) gjennom prinsippet om retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan, ivaretatt prinsippet om enhetsskolen. Det har også vært et stort fokus på at alle har rett til tilpasset opplæring i et felles skolesystem (Bjørnsrud, 2000). Fire følgende dimensjoner er sentrale i enhetsskolen; ressurs-, sosial-, kulturell- og ulikhets dimensjonen. *Ressursdimensjonen* skal sikre at det er lik kvalitet på skolene i hele landet. Den *sosiale* dimensjonen skal sikre at alle elever skal gå i samme skole innenfor en gitt geografisk enhet, og det skal være en heterogen gruppe. Den *kulturelle* dimensjonen skal sikre en felles faglig kultur. Felles tradisjoner og verdier, kunnskaper og referanserammer i ferdigheter og holdninger er sentralt. Den fjerde dimensjonen er *ulikhetsdimensjonen*, denne skal sikre respekt for elevers ulikheter og mangfold blant elevene, og skape likeverd (Bjørnsrud, 2000; Haug, 2004; Imsen, 2006). Disse dimensjonene skal fungere for å skape en inkluderende fellesskole for alle elever (Bjørnsrud, 2000). Gjennom prinsippet om tilpasset opplæring skal enhetsskolen ivaretas ved å ha respekt for de ulikhetene det finnes blant elev mangfoldet.

2.3 Tilpasset opplæring og inkludering- mellom teori og praksis

Kunnskapsløftet (2006) beskriver tilpasset opplæring som at alle elever, uansett forutsetninger, skal ha tilpasset opplæring i en og samme skole. I læreplanverkets del, prinsipper for opplæring, under "tilpasset opplæring og likeverdig muligheter", hevdes det:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker og særlige evner og talenter på ulike områder. Når elever arbeider sammen med andre voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke både fellesskapet og den enkeltes læring og utvikling (Læreplanverket, Prinsipper for opplæring s.3).

Et grunnleggende element for å skape et fellesskap og en fellesskole er altså tilpasset opplæring. Alle elever, også dem som har særlige vansker og særlige evner, skal arbeide sammen for å styrke fellesskapet og den enkeltes læring og utvikling. For å oppnå dette blir det beskrevet at: *"undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klassen"* (Kunnskapsløftet, Generelle del 2006, s.29). I st.meld. nr. 16 (2006-2007) står det følgende om tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare være tilpasset fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

I opplæringsloven står det at *"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten"* (Opplæringslova § 1-3, 2008).

Både i kunnskapsløftet, stortingsmeldinger og opplæringsloven er elevenes *forutsetninger* et sentralt begrep i forhold til å realisere en tilpasset opplæring. Her forutsettes altså at læreren skal bruke hele elevgruppen i læringen og ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger. Læreren må ha en høy bevissthet i valg av virkemidler og variere undervisningen, for å realisere intensjonen om å få med alle elevene for å fremme både den enkeltes elevs læring så vel som fellesskapets læring.

I K06 henvises det til at elevene skal vurderes ut fra kompetansemål. Disse kompetansemålene står nedfelt i lærerplanen for kroppsøvningsfaget og er mål elevene skal oppnå på de forskjellige års-stegene. Et eksempel på slike kompetansemål er: *"mål for opplæringa er at eleven skal kunne vere med i eit breitt utval av idrettar"* (Kompetansemål etter 10. årsteg, s 5). Som leses, er disse målene åpne. Det står ikke noe om hvilke idretter, eller hvor mange idretter som skal gjennomføres. Dette åpner for mange valgmuligheter for lærerens valg av undervisning. Lærerens oppgave blir, i følge K06 å gjennomføre tilpasset opplæring ut ifra det kompetansemålene indikerer at elevene skal kunne. Bjørnsrud & Nilsen (2010) skriver at hvis en tilpasset opplæringen

skal skje, må læreren inneha kunnskap om barn, unge og voksnes utvikling, både det som anses som "normal", så vel som "vikende" utvikling. Læreren skal også få elevene til å tro på sin egen utvikling og elevene skal oppfordres til å sprengre sine egne grenser (Bjørnsrud & Nilsen, 2010).

Som allerede sagt er det lærerne selv som har til oppgave å tolke og bruke disse intensjonene og å tilpasse opplæringen i forhold til forutsetningene til elevene i praksis. Gjennom forskning kommer det fram at det er stor variasjon fra lærer til lærer og skole til skole hvordan disse intensjonene blir tolket. Det er altså forskjellige praksiser i måten læreren vurderer om eleven kan delta i undervisningen eller om de får en individuell undervisning. Det kan derfor være tilfeldig om elever deltar i klassens fellesskap i undervisningen, eller om de tilbys tilpasset opplæring atskilt fra klassen.

Differensierings ordninger brukes i forskjellig grad og på ulike måte på forskjellige skoler (Imsen, 2006; Haug, 2004).

Utdannings- og forskningsdepartementet utarbeidet en strategi for grunnopplæringa for perioden 2005-2008. St.meld. Nr. 30 (2003-2004) kultur for læring tar også opp dette. Stortinget mente at grunnopplæringen måtte bli i bedre stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Et av hovedmomentene var at det skulle legges mer vekt på tilpasset opplæring til den enkelte elev, og følgende behov uttrykkes: *"Det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjonen i elevenes forutsetninger, og behov"* (utdannings- og forskningsdepartementet, kompetanse for utvikling, strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, S 3). Her stadfestes at skolen skal gi elevene likeverdig mulighet for læring i form av tilpasset opplæring, noe som innebærer at ikke selve undervisningen er lik. For at dette skal skje så mente de at videreutdanning må prioriteres, og lærerne må få mulighet til faglig fornyelse. Det er skoleeier og skoler selv som har ansvar for denne kompetanseutvikling. Det stilles også stort ansvar til lærerens og skoleledelsens kompetanse. Disse skal også bestemme hvilke arbeidsmåter og innhold som skal brukes for å oppnå dette. Hovedmomentene er altså at *"Likeverd, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipp for grunnopplæringen. Opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, og alle skal gis gode*

muligheter for læring. Opplæringen må derfor være variert og differensiert."

(Utdannings- og forskningsdepartementet, kompetanse for utvikling, strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, S 5). Det legges altså vekt på at grunnopplæringen skal være tilpasset alle elevers forutsetninger og at alle skal få gode muligheter til læring. Til tross for at forskning har vist at læreren forstår hva det vil si å gjennomføre tilpasset opplæring i forskjellig grad (Haug, 2004), blir altså satsningen fortsatt satt på den enkelte lærer og skoleeier.

2.4 Forståelsen av inkludering i utvalgt forskningslitteratur

Forskningen som er utført på tema inkludering fra Norge og internasjonalt tar utgangspunkt i forskjellige tolkninger av begrepet. Dermed blir også forskningsresultatene basert på hvilken mening forskerne gir begrepet "inkludering", og hvordan forskeren bruker det i forskning ut ifra denne meningen. Dette fører til ulike tolkningene av hva det er (Bachmann og Haug, 2006). Før jeg legger frem forskningslitteratur om inkludering i kroppsøvningsfaget (Kap. 2.5) vil jeg først vise eksempler på ulike måter forskere forstår begrepet inkludering på, og hvordan det er brukt. Hensikten er å vise til ulike spørsmål som er sentrale når det kommer til et inkluderende kroppsøvningsfag i forskning. Det er også for å vise at studiene som er gjort på inkludering må sees uti fra forskerens ståsted og forståelse av begrepet.

Forskningen fra Norge på tilpasset opplæring og inkludering kan deles inn i to områder. På det ene området har fokuset vært på skolesystemet og formelle aspekter ved utdanning. På det andre området har forskningen konsentrert seg om lærerens handlinger i praksis i klasserommet. Spørsmål har vært stilt om hvorfor lærere lykkes eller mislykkes med inkludering i praksis. Det er lite forskning som har fokusert på hvordan skolesystemet og utdanningen har påvirket lærers handling og forståelse av inkludering i praksis. Haug etterlyser flere studier som knytter disse to vinklingene sammen, da et sentralt spørsmål er hvordan begrepene blir forstått og handlet ut fra i praksis (Haug, 2009).

Det viser seg altså at den forskningen som er gjort, bruker og bygger på ulike forståelser av begrepet inkludering. Forskjellen i forståelser viser seg i forskningen ved at forskere bruker begrepene inkludering som et konsept, og forskerne har forskjellige tilnærminger. For eksempel finnes det forskning på læreres holdninger til inkludering,

medelevers holdninger, og hvordan elever med funksjonsnedsettelse føler seg inkludert (Block & Obrusnikova, 2007). En god del av disse studiene er imidlertid kvantitative studier. Studien viser at lærere har dårlige holdninger til å inkludere og mangler trening, men de forteller ikke hvordan vi kan forandre holdningene. Studien viser også at elevene som har funksjonsnedsettelse opplever liten sosial kontakt med andre elever i kroppsøving. Det som Block & Obrusnikova legger vekt på i deres oppsummering av forskning på inkludering fra 1995- 2005, er at det trengs mer kvalitative undersøkelser av inkludering i praksis for å forstå hva det vil si å inkludere (Block & Obrusnikova, 2007). Kvantitative studier gir for eksempel svar i tall på hvor mange som blir inkludert eller hvor mange som blir ekskludert i en undervisning. Haug mener at slike undersøkelser er gode, og gjøre det lettere å sammenlikne forskning med andre land. Men det kan stilles spørsmål til hvilken mening variablene har som blir brukt i kvantitative studier. I tillegg kan tall fortelle om elever er ekskludert eller inkludert, men et tall kan ikke fortelle i hvilken grad. Dette fører til at inkludering ble diffust og uklart. Eksempel på dette viser Haug (2009) til et studie av Lise Vislie (2003). Hun undersøkte hvor mange elever som trengte spesialundervisning, og om de ble tatt ut av klassen eller hadde undervisning i den ordinære klassen. Data var samlet inn fra 14 forskjellige vesteuropeiske land. Studien viser om elevene i disse landene ble inkludert eller ekskludert, men sier dette noe om graden av inkludering i praksis? (Haug, 2009). I Norge ble 75% av elevene definert til å trenge spesialundervisning. De fikk det delvis separert fra den ordinære klassen, individuelt eller i mindre grupper. Men hva vil det å si å være blant de 75%? Hva gjør det slik at en elev ikke kan delta i undervisningen, og kommer i kategorien for å trenge spesialundervisning? Er det undervisningen som bestemmer hvem som defineres til å kunne delta for eksempel? De resterende elevene fikk undervisning i ordinære klasse. Er dette fordi undervisningen var tilrettelagt for dem? Er det så sikkert at de som var i den ordinære klassen faktisk ble inkludert etter det inkluderende idealet? Det kan være at de er inkludert i klassen, men ikke i undervisningen? (Haug, 2009) En sak er å være i samme klasserom som de andre elevene, en annen sak er om dette innebærer å oppleve seg som en deltaker sammen med de andre elevene.

Et annet eksempel som Haug (2009) trekker frem på forskningen som undersøker hva lærere gjør i klasserommet og hvordan lærere opplevde at de lyktes med å inkludere elever. Hvis de lyktes, hvilke faktorer bidro i så fall til at de lyktes? Undersøkelsen

viste at det var en rekke forhold som hadde betydning: som et godt samarbeid mellom læreren, foreldre, skoleledelsen, og en positiv stemning, samhold og læring. I følge Haug (2009) er dette gode retningslinjer for inkludering, men han stiller spørsmålet om hvordan inkludering defineres? Hvilke kriterier ligger til grunn for at elevene er inkludert, og går det an å måle det? På hvilket grunnlag kan læreren bestemme hva elevenes behov er, eller skal elevene bestemme mer selv hva de trenger og har behov for? (Haug, 2009). Dette er altså spørsmål som stilles i feltet og som det ikke gis noen entydige svar på. Eksempelene viser tvert i mot at inkludering kan og blir tolket på forskjellige måter av forskere, men også av lærere. Videre skal jeg legge frem hvilke forskning som finnes internasjonalt om inkludering i kroppsøvfingsfaget.

2.5 *Forskning på inkludering i kroppsøvfingsfaget, utfordringer og fremtid*

I dette delkapittelet skal jeg presentere noe av forskningen som er gjort på inkludering i Norge og utlandet. Som skrevet i forrige delkapittel så blir inkludering som begrep tolket forskjellig av forskere, og det er også forskjellig tilnærminger og forskningsmetoder som er brukt på forskning om inkludering. Likevel vil jeg vise til tidligere forskning på feltet for å vise de ulike problemstillingene som inkludering byr på. Haycock og Smith (2011) har i sin forskning problematisert satsningen om et mer inkluderende kroppsøvfingsfag, og mener at staten og lærerplanen i England i liten grad har noen strategier for å realisere inkludering. De hevder at når lærerne har ansvaret for å gjennomføre et inkluderende kroppsøvfingsfag, og det er variasjon i utfallet av undervisningen, burde staten ha laget en strategi for hvordan dette skulle gjennomføres i den praktiske undervisningen (Haycock and Smith, 2011). Et eksempel på problemer elever med funksjonsnedsettelse kan oppleve viser Bredahl (2010) gjennom intervju med tidligere elever at de ikke har følt seg inkludert. De tidligere elevene fortalte at de ikke hadde fått positive opplevelser i kroppsøvfingsfaget. De følte seg utelukket fra fellesskapet, opplevde og ikke lyktes, og de følte at de ikke ble hørt (Bredahl, 2010).

Tidligere forskning på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i England viser at lærerne ikke føler de har tilstrekkelig erfaringer og kompetanse til å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfingsfaget. Lærerne forteller at de savner trening og

etterlyser tilbud fra lokale myndigheter. De som hadde kompetanse på dette har fått ekstra kurs på seminarer på regionalt plan. Type og grad av funksjonshemning har også betydning for læreres holdninger. Lærerne opplevde seg for dårlig forberedt til undervisning når elever med funksjonsnedsettelse er med, og da blir inkluderingen vanskelig (Block & Obrušnikova, 2007). En annen studie fra England viser at det eksisterer lite kunnskap om hvordan prinsippet inkludering, i læreplanverket, informerer hva lærere skal gjøre, og har mulighet til å gjøre, og i praktiseringen når de underviser elever med funksjonshemninger. Et eksempel på dette er at lærere underviser mye i lagsport, i stedet for individuelle idretter som egner seg bedre for å inkludere elever med funksjonshemninger. Elever med funksjonsnedsettelse blir ofte tatt ut fra selve faget og har kroppsøving for seg selv. De får dermed oppleve et fåtall av idretter. Forskeren foreslår en ny vurdering av lærerplanen, for å få en suksessfull inkludering (Smith & Thomas, 2006). En studie som undersøker hvilke holdninger svenske lærere har til inkludering viser at de fleste har en positiv holdning. Verken alder, kjønn og antall år i skolen som lærer utgjorde noen forskjell i deres positivitet. De lærerne som hadde erfaringer med å undervise elever med funksjonshemninger hadde imidlertid en sterkere positivitet til inkludering i kroppsøvingfaget. Holdninger til inkludering er avhengig av trening til å inkludere, støtte fra skolen og kollegaer, og gode rammefaktorer til å drive kroppsøving. Forskerne foreslår at i lærerutdanning bør studentene prøve seg på å inkludere elever med funksjonshemninger i praksisopplæringen. Lærere trenger også mer støtte fra kollegaer, læreren må ha rette rammefaktorer til å inkludere, og trening til hvordan lærerne skal inkludere (Jerlinder, Danemark & Gill, 2010). En studie fra Italia viser det seg at ved en full inkludering i kroppsøvingfaget, fører dette til et bedre lærings- og pedagogisk perspektiv i undervisningen for alle. Ved en full inkludering av elever med funksjonshemninger i en klasse så kom tre punkter fram som sentrale for å oppnå dette. Det første er at inkludering trenger full støtte og initiativ til å følge opp individenes rettigheter. Det andre er at lærere må følge lovverket i sine handlinger. Det tredje er at lærere trenger spesialtrening og strategier for å undervise alle elever sammen med de som har funksjonsnedsettelse (Stoccino, Selis, Guiccardi & Mereu, 2007).

Samlet sett er studiene hentet fra flere forskjellige land, noe som tilsier at inkludering er ikke bare en utfordring i Norge, men også internasjonalt. Studiene tar opp problemstillinger rettet mot begreper i læreplanverket, holdninger til lærere, elevenes opplevelse, lærerutdanning og læreres kompetanse. I forhold til disse studiene kan det tyde på at det er flere problemstillinger rundt inkluderingen av elever som får betydning for hvordan elevene blir undervist i kroppsøvningsfaget. Studiene retter seg særlig mot at lærere mangler kompetanse og erfaring med å inkludere.

3. Teori

I teorikapittelet presenteres kroppsøvningsfaget og forståelser av ferdighetene i faget i lys av en sosiokulturell forståelse. Historisk sett har både fagets innhold og forventningene til hva eleven skal lære, forandret seg. Hermed kommer ulike måter å forstå kropp på til syne i kroppsøvningsfagets historie. Jeg tar videre opp tema som normalitet, gjennomsnitt, annerledeshet og relaterer dette til hvordan kroppen blir sett på som et objekt, noe som tilsynelatende har fått en sentral verdi i kroppsøvningsfaget og samfunnet for øvrig.

3.1 Kroppsøvningsfaget i en sosial kulturell utvikling

På 1960 tallet startet sosiologer å betrakte utdanning som en sosial konstruksjon, og de så også på selve kunnskapen i faget som sosialt konstruert (Green, 2009). At et fag forstås som sosialt konstruert betyr at fagets innhold har blitt til av- og er vevet inn i sosiale kulturelle utviklinger. Nærmere bestemt kan dette forklares ved hjelp av Berger og Luckmann (2006) forståelse av det de kaller den samfunnsskapede virkelighet. Først vil jeg presentere Berge og Luckmanns fremstilling av dette, deretter relatere dette til min oppgave. De forklarer at samfunnet er et menneskelig produkt, samfunnet er også en objektiv virkelighet og mennesket er et sosialt produkt. Denne tankegangen er *dialektisk* som betyr at det er en gjensidig påvirkning mellom individet og samfunnet. Mennesker lever i samfunnet og tar dermed del i denne dialektiske prosessen. Den dialektiske påvirkningen er en prosess som går gjennom eksternalisering, objektivisering og internalisering. Disse skjer ikke i en tidsrekkefølge, men påvirker hverandre gjensidig. Denne prosessen utgjør vår virkelighet, og vår virkelighet består av ulike *institusjoner*.

Institusjonene består av flere mennesker som har samme vanemessige handlinger. Dette kalles en typeinndeling. Både handlinger og den som handler er typer i institusjonen. Når vanene er felles er dette en objektivisering. Mennesket eksternaliserer seg inn i den sosiale verden hvor menneskets aktivitet får karakter gjennom objektivisering, og skaper like vanedannende handlinger innenfor en institusjon. Slik sett er den institusjonelle verden et sett av objektiverte menneskelige aktiviteter. Mennesker er selv med på å produsere verden, som i ettertid oppleves som noe annet enn menneske skapt. Gjennom internalisering blir den objektiverte sosiale verden synlig for oss. Det vil si at

mennesker klarer å se hvilke objektiveringer som former den sosiale intuisjonen. Dette er mest synlig når en ny generasjon dukker opp, at det virkelig er mulig se den sosiale verden.

Disse institusjoner har alltid vært der, som religion og skolevesenet, og som aldri kommer til å forsvinne. Institusjonene kan forandre seg, og det skjer gjennom individets handlinger. En slik forandring møter midlertidig motstand, fordi det ligger rutinemessige atferder og vanemønstre i institusjonene, som da kan blir kritisert og utfordret (Berger & Luckmann, 2006). I kapittel 2.1 presentert deler av skolevesenets historie fra 1975 for å vise slike forandringer i institusjonen. Skolens inkluderende praksis har forandret seg. Dette var en gjensidig påvirkning mellom samfunnet og individet. Samfunnet skulle bli mer inkluderende for alle mennesker, som en bakgrunn i endring av menneskesyn. Alle barn skulle behandles likeverdig, og gå i samme skole (Jenssen & Lillejord, 2009). Både samfunnet, skolesystemet, og menneskets handling og forståelse påvirket hverandre til forandring.

Relatert til kroppsøvfingsfaget betyr dette at vi kan se på faget som en del av en institusjon. Kroppsøvfingsfagets innhold og kroppslige forståelse har forandret seg med tiden, som jeg skal vise til i neste delkapittel (3.2). På den måten kan vi forstå at kroppsøvfingsfaget blir objektivert i forhold til samfunnets virkelighet, og det må forstås slik at det er mennesker som gir objektet (faget) mening, ut ifra samfunnets virkelighet. Verden går videre i en sirkel mellom de dialektiske prosessene. Som Berger og Luckmann (2006) skriver, så er ikke dette lett å se, derfor er det nødvendig å gå tilbake i kroppsøvfingsfagets historie å se på slike tilbakeblikk. Et eksempel på dette er hvordan militære ferdigheter var kroppsøvfingsfagets innhold i krigstiden (Augestad, 2003). I forhold til lærerplanenes forandring forklarer Green (2009) at forfattere av læreplaner besto av grupper som sammen skapte og laget kunnskapen i faget utfra hvordan de opplevde faget. Gruppene definerte seg selv som nøytrale, og hevdet at de hadde verdifrie perspektiver. Det som ikke framgikk fra deres egen forståelse var at de hadde en analytisk måte å lage lærerplanen for kroppsøving på, som besto av ulike idelogier, antydninger og verdier i vurderingen. Kroppsøvfingsfaget må slik sett forstås som et fag som er formet gjennom kulturelle, historiske og politiske faktorer, gjennom den dialektiske prosessen (Green, 2009). Videre skal jeg vise til flere slike påvirkninger av faget som har vært i Norge.

3.2 Kroppsøvningsfaget i endring

Fra 1936 har kroppsøvningsfaget vært obligatorisk i Norge. Da kaltes faget gymnastikk, og ble senere omdøpt til kroppsøving. Innholdet i faget har forandret seg fra den tid. Augestad (2003) skrev i sin doktorgradsavhandling om akkurat denne forandringen i faget innhold fra 1889-1960. Han viste i et historisk perspektiv hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger i kroppsøvningsfaget politikerne ønsket at det norske folk skulle ha. Kroppsøvningsfaget har blitt brukt til å "forandre" de fysiske kroppene til elevene opp gjennom tiden, i forhold til tidsepokens forståelse av kropp og menneskes evner. Som for eksempel da kroppsøvningsfaget ble obligatorisk skulle faget være en et slags kurs får soldatopplæringen. Både innhold og metodikk var rettet mot militære ferdigheter. Dette var ikke bare en forsvarspolitisk strategi, men også et allment ønske og å danne og disiplinere elevene. Kroppen skulle være et lydige redskap og faget ønsket å utvikle bestemte og fysiske egenskaper hos elevene. Augestad skriver også at faget ble obligatorisk for jenter å derfor kan ikke bare den militære nytten ligge til grunn, men at det var et ønske å styre hvordan kroppene skulle bli brukt på bestemte måter i samfunnet. Faget fikk videre inspirasjon fra Ling gymnastikken, videre til den tyske turnen. I disse periodene handlet kroppsøvningsfaget om disiplin og de forskjellige metoder for å oppnå dette. Senere på 1920 tallet ble ulike ballspill vanlig i skolen som lek. Disse ballspillene var karakterdannende, og ballspill gav egenskaper for å bli en god samfunnsborger. Konkurransen og kamp skulle styrke kroppen og viljen, og skulle virke dannende på kropp og sjel. Den siste og minst utbredte leken var idrett. Denne bar preg av konkurranse mellom flere deltakere. Den og de andre ballspillene gav grunnlag for sammenlikninger av fysiske prestasjoner. Det som virkelig gjorde utspillet for mer idrett i faget, var den britiske sporten, og idrettens konkurranseaspekt. Sporten kunne gi ungdommer fysisk og moralsk støtte, og var et middel til karakterdanning. Dette kunne styrke nasjonen (Augestad, 2003). Hvordan dette kroppsøvningsfaget er formet i dag vil jeg komme videre inn på senere. Dette i forhold til hva samfunnet i dag er opptatt av, og hvordan dette påvirker hvordan elevene som kroppslige subjektene blir betraktet i dag.

3.3 Forskjellige måter å forstå kropp

Faget kroppsøving har alltid vedrørt kroppen og dens kapasitet. Måten kroppen og dens evner og ferdigheter blir forstått på, må sees i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten i hvordan kroppsøvingfaget har vært praktisert (Wright & Burrows, 2006). Se for eksempel på Augestad (2003) sin doktorgrad om måten kroppsøvingfaget har vært i forandring i forhold til kroppslige militære ferdigheter og forståelsen av disse.

For å forstå hvordan kroppen kan bli forstått til å få verdi i spesifikke kulturelle kontekster, vil jeg først ta frem hvordan normalitet- begrepet og gjennomsnitt har hatt betydning for ”verdisetting” og klassifisering av kropper. Før ”normaliteten” ble oppfunnet var ”idealet” benyttet for å beskrive kroppen, eller idealkroppen. Idealkroppen var den fullkommende kroppen. Disse idealene var knyttet til gudommelige vesener, derfor var det ingen mennesker som hadde den ideelle kroppen, eller et perfekt utseende. Alle mennesker var på den måten avvikere. Senere kom normalitetstenkningen inn. På 1800 tallet fikk matematikken en ny skoleretning som kaltes feilteori eller feilkurve. Det vil si at det ikke er mulig å observere et objekt med absolutt nøyaktighet, men en kunne benytte flere målinger til å få frem et gjennomsnitt. Da vil de objektene en skal observere kunne få et gjennomsnitt. Adolphe Quetelet (1796-1847) var en astronom, statistiker og matematiker. Quetelet benyttet en metode som astrologer brukte for å lokalisere stjerner for å beregne et gjennomsnitt av alle avvikene. På samme måte tenkte han at dette kunne brukes på mennesket. Mennesker ble da normale/ avvikende ut fra måling av vekt og høyde. Kroppen fikk et gjennomsnitt. Det var både det fysiske og psykiske som ble betraktet under denne normen. Quetelet var derfor den personen som da brakte ideal kroppen ned til jorden fra det gudommelige (Grue, 2004). Denne måten å måle gjennomsnitt brukes også i dag og heter Body Mass Index (BMI). Denne er rettet mot fordeling av forholdet mellom kroppsvekt og høyde i befolkningen. Der har den normale kroppen ett gjennomsnitt, kroppen blir da beregnet som overvektig eller undervektig ut ifra dette gjennomsnittet (Grue, 2006). Quetelet mente at gjennomsnittet av alle mennesker var idealkroppen. Det

var umulig for noen mennesker å oppnå dette idealet, siden idealet var gjennomsnitt av alle mennesker. Den som var nærmest denne idealkroppen både kroppslig, men også moralsk ble sett på som normale. Jo lengere vekk fra gjennomsnittet mennesket ble sett på, enten det er over eller under gjennomsnittet, jo større avvik var mennesket (Grue, 2006). Francie Galton videreutviklet denne tankegangen. Han mente at noen egenskaper er mer verdifulle en andre. Dette var betraktet som en eugenisk forståelsesramme som gikk ut på at statistiske mål og teknikker kunne brukes til å rangere menneskelige trekk og egenskaper. Derfor ble det laget en normalkurve som kunne rangere mennesket i forhold til karakteregenskaper og intellektuelle forutsetninger. Alle mennesker er født med en viss mengde av ferdigheter og talent. Kvaliteten på disse ferdighetene og talentet var i forhold til arv og bestemte menneskers genetiske verdi. Eugenikken har hatt betydning på hvordan menneskehetens menneskesyn har forandret seg, også i politikken. På 1900 tallet var det ulike foreninger som hadde ideer om at de som var genetisk mindreverdige ikke skulle få barn, for å hindre en videre reproduksjon. Tanken var at det gjaldt å reddyke menneskematerialet, noe som også ble støttet opp politisk i Norge som i andre land. Samfunnet har altså hatt behov for å identifisere mennesker som normale og avvikere i negativ forstand for å beskytte seg mot andre mennesker som faller utenom en empirisk statistisk norm (Grue, 2006).

Et eksempel på normalitetstenkningen i forandring var når soldater kom hjem fra krigen med skadede kropp. Disse kroppene ble da plutselig sett på som ”annerledes”, noe de ikke ble sett på som før skaden. Ved bruk av hjelpemidler skulle det redusere forskjellen fra og være funksjonshemmet og ikke funksjonshemmet. De skulle gjøre seg lik samfunnet (normalen) og måtte tilpasse seg, i kontrast til at samfunnet skulle tilpasses dem. Etterhvert ble fokuset tatt vekk fra skaden i seg selv, og fokuset endret seg mot at samfunnet kunne legges til rette. Poenget er foresatt at begge disse posisjoner tar utgangspunktet i det ”normale”, om det er den normale kroppen, eller det normale dagliglivet (Grue, 2004). Forståelsen for hva som blir omtalt som normalt har dermed utviklet seg i historien. Normaliteten har en logikk der mennesket må tilpasse sine individuelle handlinger til sosiale krav i samfunnet. Diskusjoner om normalitet er ikke

noe som vil forsvinne, ei heller at mennesker må tilpasse seg. Sirnes (2006) skriver at det fortsatt i dag er utstøtelsesmekanismer i samfunnet. Mennesker som blir sett på som unormale opplever å bli stigmatisert, men det er ikke så tydelig som det var før (Sirnes, 2006). I våres samfunn er takhøyden for andre levemåter og væremåter de siste tiår flyttet seg, nesten umerkelig, gjennom generasjoner. Flere levemåter er akseptert som ”normale”, samtidig som det på andre områder stilles strengere krav, som at en formell utdanning er blitt nødvendig. Sørhaug (2006) skriver at det kanskje ikke er *en* form for ”normalitet” lengere, men at vi lever i et polytetisk klassifikasjonssystem. Dette går ut på at det finnes tolv kriterier for normalitet. Hvis en person fyller 8-9 av disse blir personen oppfattet som ”normal”, og det spiller ingen rolle hvem av kravene dette er. Forfatteren skriver videre at hvis personen ”overkompenserer” med å være tynn, pen, intelligent og er en ekstra ivrig skiløper, er dette en fordel i slike system (Eriksen, 2006). Grensene for hva som er normalt har blitt utfordret, et eksempel på dette var og er fortsatt debatten som skjedde når soldater kom hjem fra krigen, der det er samfunnet som blir satt i fokus, samfunnet må forandres og legge bedre til rette for personer med en funksjonsnedsettelse (Grue, 2004). Eriksen avslutter med; *”Det meste er under forhandling i vår tid og på vårt sted; selv om utstøtelsesmekanismene fremdeles er operative, får de ikke lenger operere i fred”* (Eriksen, s 23, 2006).

I dag er kroppen som *”objekt”* den dominerende forståelsen av kropp (Loland, 2003). Når kroppen blir sett på som objekt, blir den unndratt refleksjon og mening (Engelsrud, 2006). Det innebærer blant annet at kroppen blir ansett som en *”gjenstand”* som kan bli formet og få verdi som en sosial konstruksjon. I dag blir idealkroppen omtalt som den trente og sunne kroppen, noe som media fremhever. Kroppsvekt, helse og trening har blitt sentralt i debatter på tv, blogger, forum, aviser og reklame. På et enkelt google søk som *”gå ned i vekt”* gir utallige artikler. Nettsidene gir meg tips til hvordan jeg skal gå ned 10 kilo raskest mulig, eller hva jeg bør spise, som lavkarbo. Jeg for vite om treningsmetoder som for meg til å gå fort ned i vekt, og hvis jeg ønsker meg *”six pack”* til sommeren, og bli *”fit for beach”*, kan jeg melde meg inn på treningssenter. Vi blir bombet av fremstillinger om hvordan kroppen skal se ut, og når da kroppen blir

forstått som et objekt får kroppen også en verdi og betydning, som bilde og visuelt objekt, mer enn som et erfarende subjekt. Debatter om at barn skal bli veid og målt i tidlig alder for å hindre overvekt er bare et tema. Kroppene blir i dag sett på som objekter, som da får verdi i samfunnet ut i fra kroppslig utseende, og folk jager etter å oppnå dette idealet, til å med gå så langt som plastisk kirurgi (Engelsrud, 2006). Eriksen (2006) skriver at normalitetens grensen for "skjønnhet" er blitt snevret inn i våres tid, å dette er på grunn av bildemanipulering, og plastisk kirurgi av både kvinner og menn. Slike forståelser av skjønnhetsidealer blir markedsført videre av massemedia. Måten egen kropp forstås og hvordan andre ser på den må derfor avspeiler den historiske og kulturelle konteksten disse meningene dannes i. Kroppen kan altså forstås som sosialt konstruert, noe som betyr at kroppen har gjennom tiden forandret betydning i samfunnet av samfunnet (Eriksen 2006). Loland (2003) fremstiller dette slik:

Den stadige vekslingen mellom objekt- og subjektperspektivet er antakelig et karakteristisk ved mennesket som reflekterende vesen. Vi er, kanskje som de eneste levende vesener, i stand til å løfte blikket og reflektere over vår eksistens og vår egenart. Hertil hører også refleksjon omkring bevegelser og utseende. Men slike refleksjoner blir ikke til i et vakuum. De formes av den sosiopsykologiske og sosiokulturelle kontekst vi er en del av (Loland, 2003, kroppspsykologi, idrett og mosjon).

Her viser Loland til hvordan en sosial forståelse av kropp skapes og omskapes i samfunnet. Tilsvarende kommer frem i kroppsøvingens ulike epoker og kroppspraksiser (Augestad, 2003).

Det finnes flere teorier om kroppen, særlig er fenomenologisk teori og kropp som sosial og kulturell konstruksjon i utvikling, som jeg har vist til tidligere. Begge disse er fremtredende i forskningslitteraturen. En fenomenologisk måte å forstå kropp på handler om kroppen som et erfarende subjekt. Der det fysiske og psykiske ikke er separert, kropp og bevissthet er sterkt tilknyttet til hverandre. Engelsrud trekker fram ulike konsekvenser av at kroppen blir forstått som et objekt, noe hun også hevder at ligger i både språkbruk og handlinger, selv om det alltid er et kroppslig subjekt som er den som selv bidrar til objektivering (Engelsrud, 2006). Ved å rette perspektivene til

Berger og Luckmann (2006) mot kroppsøvingsfagets kontekst, vil jeg gi eksempelet på dette i forhold til et lærerperspektiv i kroppsøvingsfaget. Lærerne, som erfarte subjekt, har en bevissthet og forståelse av hvordan undervisningen skal gjennomføres innenfor kroppsøvingslærernes *institusjon* som forklart i kapittel 3.1. Bevisstheten til læreren forstås til å bli objektivert som målrettet, og rettet mot et ”objekt” utfra institusjonens mål. Objektiveringen av læreres forståelse av undervingen kan sees i forhold til de ulike mål for innhold og kroppslig forståelse i kroppsøvingsfaget gjennom årene (Augestad, 2003). Lærerne viderefører denne objektiveringen gjennom undervisningen av kroppslige subjekter. Lærers *handlinger* i undervisningen kan for eksempel inkludere og ekskludere elever, men samtidig som inkludering eller ekskludering skjer, ligger det også et *språkbruk* og tolkning som også fører til videre objektivering av hvilke kroppslige subjekter som blir sett på som dyktige og ikke i forhold til undervisningen. Et eksempel på slik objektivering er når kroppenes fokus blir tilknyttet måling og prestasjoner og får en verdi utfra målingen. Vi kan også rette dette ut mot samfunnet igjen og hvordan media, ukeblader, treningssenter, spesifikke internettsider osv. markedsfører, og da objektiverer trente og idrettslige kropper til å ha mest verdi i samfunnet. På den måten blir det en rangering av kroppslige egenskaper i forhold til idealkroppen som samfunnet verdsetter i dag, som det ironisk nok er vi som er med å objektivere videre. Dette fører til at mennesket som ”objekt” kommer foran mennesker som erfarte subjekter. Å se kropp som et objekt handler om at kroppen er noe den er *før* det reflekterende mennesket. Å se på kroppen som et erfart subjekt vil si at kroppen *er* reflekterende og en levd kroppslig erfaring (Engelsrud, 2006).

3.4 Evner og prestasjon

I følge Grenier, (2010) må elevene ha noe spesifikke ferdigheter for å kunne klare å bli inkludert i klasserommet. Her kommer det fram at det er lærerne, administrasjonen og skolens individuelle praksis som bestemmer hva disse ferdighetene skal bestå i

(Grenier, 2010). Jeg skal videre sette begrepet ”evner” i lys av et sosialt konstruert perspektiv, der hensikten er å vise hvordan evner og ferdigheter blir forstått, og grunnene til at begrepen er brukt og forstått akkurat slik. På denne måten vil jeg vise at evner, akkurat som begrepet inkludering, får mening i det sosiale og kulturelle samfunnet vi lever i.

Helt fra 1900 tallet ble det å måle kompetanse assosiert med normer, og måling av gjennomsnitt av evner ble introdusert. Det har siden vært en medisinsk legitimering som en konstruert klassifisering av mennesker. I vestlige samfunn har en medisinsk og fysisk forståelse fått ”effekt” på hva samfunnet synes er ”rett og galt”. Individuelle forskjeller havner lett innenfor kategorier som ”rett” og ”galt”. Som for eksempel er ”evner” brukt som begrep i klassifiseringssystemer der personer med en synlig funksjonshemming tilskrives en merket identitet som faller utenfor "normalen" i klassifiseringssystemet (Grenier, 2007). Hvorfor disse evnene blir kategorisert som utenfor ”normalen” må sees i forhold til samfunnets kulturelle og sosiale konstruksjoner.

I litteraturen blir evner forstått på forskjellige måter, som for eksempler noe du er født med, noe du kan utvikle, noe du kan trene hardt på for å kompensere for mangler av evner. Det er altså ulike forståelser for hva en evne egentlig er (Wright & Burrows, 2006). Hay og Macdonald (2009) forklarer evner i to forståelser. Den ene måten er å se på en persons evner som en norm og kapasitet, som det å kunne gå. Den andre måten handler om å se evner som prestasjon, som da igjen kan brukes til å bedømme og måle evnene til andre mennesker (Hay & Macdonald, 2009). Fitzgerald (2005) har forsket på hvordan elever med funksjonsnedsettelse blir inkludert i kroppsøvningsfaget. Hun stilte spørsmålet om hvorfor noen evner er mer verdsatt, mens andre ikke? Hun mener at dette spørsmålet gjelder ikke bare i forhold til elever med funksjonshemninger, men det kan også være viktig for alle elever når det kommer til tilrettelegging og inkludering. Hun skriver videre da at evner blir ofte assosiert med ferdigheter og teknikk, og hva du oppnår i en idrett. Evner blir altså forstått som noe som kan måles, og da kan det også måles hvilke ferdigheter som er gode og dårlige i idrett. Det blir dermed mulig for

verdisetting av evner (Fitzgerald, 2005). Verdien av evner kan da forstås til å være sosialt konstruert da evnene alltid er der, men de skifter verdi gjennom. Dette vil også si å ha en kropp som har gode evner, er sosialt konstruert, men også å ha kropp som har dårlige evner blir da også sosialt konstruert, det er altså foranderlig (DePeuw, 1997). Hvorfor akkurat "evner" blir assosiert med ferdigheter i idrett må forstås at evner som begrep har fått mening i forhold til sosiale og kulturelle påvirkninger i samfunnet (Wright & Burrows, 2006). Hvis vi ser tilbake til hvordan evner/ferdigheter i kroppsøvningsfaget i Norge har blitt forstått forskjellig gjennom tidene, har vi for eksempel innlæring av militære ferdigheter i krigstiden. Da idretten kom med den britiske sporten ble idrettslige evner/ferdigheter verdsatt i kroppsøvningsfaget, og sammenlikninger av fysiske prestasjoner ble mulig (Augestad, 2003). Egenskapene til elevene i kroppsøvningsfaget har alltid blitt assosiert med fysiske evner, betydningen av disse evnene har derimot vært i forandring. Wright & Burrows (2006) problematiserer akkurat hvordan evner blir forstått til å få betydning av sosiale og kulturelle påvirkninger. I dag så er den organiserte idretten, idrettslige ferdigheter og maskuliniteten høyt verdisett i samfunnet, og den er også fremtredenen i kroppsøvningsfaget. Når evner blir forstått som det å ha ferdigheter i idrett bli de som ikke har disse ferdighetene sett på som å ha dårlige evner, og disse evnene blir mindre verdsatt (Fitzgerald, 2005). Wright & Burrows (2006) forklarer at det trengs en problematisering av begrepet evner. Evner må bli forstått som *mange forskjellige bevegelser og kapasiteter*, og ikke bare bli assosiert med idrettslige ferdigheter og trening. Hvordan evner blir forstått kan derfor få konsekvenser på hva som skjer i kroppsøvningsfaget, og det bidrar også til å differensiere elevene i forhold til kjønn, etnisitet og sosial klasse. En videre objektivering (Wright & Burrows, 2006).

DePeuw, (1997) skriver blant annet hvordan slike forståelse av evner har forandrer seg. Samfunnet har blitt utfordret av hvordan idretten kan og spille en rolle i å fremme sosial likhet, og kan forandre kulturelle verdier. Idretten blir påvirket av politiske, sosiale og kulturelle forandringer i verden, som for eksempel likestilling. Nå driver jenter med såkalte maskuline idretter, og gutter driver med såkalte feminine idretter. De

kjønnssterke stereotypene av hva feminitet og maskulinitet er har blitt utfordret, forandret og akseptert på andre måter i dette århundre (DePeuw, 1997).

4. Metode

Som innledningen beskriver, så vil jeg vite mer om hvordan inkludering blir praktisert av lærere i skolen. Etter mine erfaringer når jeg satt i rullestol, stiller jeg spørsmål om; får alle elever i enhetsskolen muligheten til å utvikle sine bevegelses erfaringer, og oppleve mestring ut ifra deres forutsetninger? For å utforske spørsmålene måtte jeg ta metodiske valg for hvordan jeg skulle samle inn data.

Jeg befinner meg innen forskningsfeltet samfunnsvitenskapen med en kvalitativ tilnærming. Mitt vitenskapsteoretiske syn danner grunnlaget for det jeg søker informasjon om (Thaagard, 2009). Jeg satt meg derfor inn i ulike teoretiske perspektiv innenfor kvalitativ tilnærming. Jeg valgte til slutt å støtte meg til hvordan Berger & Luckmann forklarer den samfunnsskapte virkelighet (Berger og Luckmann, 2006). Dette handler om hvordan samfunnet, skolesystemet, kroppsøvingfaget og lærerne er sosiale og kulturelle konstruksjoner som gjensidig påvirker hverandre gjennom den dialektiske prosessen til endring. Som vist i teorikapittelet.

For å finne svar på problemstillingene måtte jeg velge en metode. Dette valget av metode ble til på bakgrunn av oppgavens problemstilling, teoretiske perspektiv, tidligere forskning og min forforståelse. I Kvalitativ tilnærming er det å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen viktig. Metoder som brukes for å oppnå denne forståelsen er for eksempel intervju, observasjon, analyse av tekster og uttrykksformer, og audio og video opptak. Karakteristiske trekk ved disse kvalitative metodene er at forskeren går i dybden med et lite utvalg. Konteksten i forskningen som blir gjort i er også viktig fordi forskeren kommer nært det sosiale fenomenet som studeres, på grunn av at metodene som brukes gir en sosial relasjon til det som forskes på. Både forsker og informant influerer forskningsresultatet. Jeg har valgte å benytte meg av et kvalitativt intervju fordi jeg ønsket å undersøke lærernes erfaringer fra hans eller hennes eget perspektiv, opplevelser og forståelse (Thagaard, 2009). Intervjuet var semi-strukturert, det vil si at jeg har noen faste rammer for intervjuet, men det var åpent for at informantene og jeg kan snakke om ytterlige synspunkter hvis det var interesse for min forskning. Fordelen med et intervju er at det gir opphav til fyldig informasjon om hvordan lærerne opplever de tema jeg er opptatt av, samt hvordan de opplever sin situasjon som lærere i kroppsøving. Ved å bruke intervju fikk jeg derfor en unik tilgang

til hver av mine informanter sine egne personlige erfaringer i deres situasjoner både slik de erfarer undervisningen nå, men også tidligere erfaringer (Patton, 1990).

4.1 Fortolkning og forforståelse

Fortolkning innenfor kvalitativ tilnærming er et viktig grunnlag i den kvalitative metoden. Det at jeg skal fortolke materiale fra informantens krever at jeg som forsker bruker min forforståelse og teoretisk perspektiv av emnene som blir tatt opp, og jeg måtte hele tiden vurdere min innflytelse på det felt jeg studerer (Thagaard, 2009). Min forforståelse handler om hva jeg vet om fenomenet jeg studerer før, under og etter studiet, og hvordan denne forståelsen forandre seg. En av mine forforståelse før jeg startet på masteroppgaven var som nevnt opplevelsen jeg hadde når jeg satt i rullestol. Da erfarte jeg at andre mennesker opplevde meg som annerledes når jeg satt i rullestol. Jeg har altså kjent gjennom levde opplevelser hvordan det er å bli satt i bås som annerledes og hva dette medbringer. Jeg har også forforståelser fra min faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Her har jeg vært og er i en slik "institusjon" som Berger og Luckmann (2006) forklarer. Jeg er et erfart subjekt som har fått ulike input på hvordan jeg skal forstå tilpasset opplæring og inkludering i forhold til undervisning i kroppsøvingsfaget. Dette har medført i at jeg har fordeler da jeg kan bruke denne kunnskapen til å lage for eksempel gode spørsmål i intervju guiden. Det kan også være en ulempe som jeg virkelig forsto når jeg drev på med analysen. Min bakgrunns kunnskap kan hindre meg i å se klare svar i analysen fordi jeg selv er innenfor den samme "institusjonen" (lærer i kroppsøving) som mine informanter. Dette vil jeg komme tilbake til i avslutningen, da jeg ikke vil røpe noen av forskningsresultatene her.

Ved valg av teori, vitenskapssyn, metode og med min forforståelse kunne jeg komme frem til forståelser av fenomenet inkludering. Jeg fortolket informantenes handling på en dypere måte enn mine umiddelbare inntrykk. Det vises ikke til en "sannhet", men at fenomener kan altså tolkes på flere måter og nivåer. Mening er sentralt og mening skapes i sammenhengen vi befinner oss (Thagaard, 2009). Det betyr at det mine informanter forteller meg er valid/gyldig i forhold til hans eller hennes egne meninger i den konteksten vi befinner oss i. For eksempel så må jeg ta hensyn til er at når informanten bretter ut om sine erfaringer, er dette én måte å fortelle opplevelsen, det er informantens måte å forstå opplevelsen. Dette etterfølger av at min forskning er

avhengig av min forståelse av hva gyldig kunnskap skal være i det ferdige produktet (Thagaard, 2009). Tanken er at jeg kan identifisere uforutsigbare fenomener og påvirkninger som skjer i læreres undervisningen, noe som litteraturen jeg har gjennomgått bærer bud om. Det gir meg et innblikk i hvordan jeg kan forstå mine informanters handlinger, og jeg kan også utvikle teorier om hvorfor det er slik (Maxweell, 1996).

4.2 Utvalg

Jeg valgte å gjennomføre et casestudie på bakgrunn av mitt ønske om å finne ut mer av hvordan et utvalg lærere erfarer å arbeide med inkluderende undervisning i kroppsøvingfaget. En case studie kan søke dyp og meningsfull informasjon i en bestemt gruppe som vi vet lite om fra før (Fangen, 2010). Jeg ønsket å undersøke hvilken kunnskap et strategisk utvalgt lærere kunne bidra med. I Norge vet vi lite om hvordan lærere erfarer å inkludere og undervise elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget, derfor har jeg som forsker lite bakgrunnsmateriale på akkurat dette emnet.

Jeg har et strategisk utvalg av 6 lærere. Det vil si at jeg har valgt informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til min forskning og mine teoretiske perspektiv (Thagaard, 2009). Jeg ønsket lærere som alle underviser i kroppsøvingfaget, og som har eller hadde undervist elever med funksjonsnedsettelse. Jeg ønsket forskjellig kjønn, forskjellig alder, og utdannelsesgrad, arbeidsår i skolen, og forskjellig trinn de jobbet på. Navnene jeg har brukt til å gjengi mine informanter er fiktive. Jeg intervjuet to menn, og fire kvinner Alder fra 29-49 år. Jobberfaring veksler fra 0-3 års erfaring til 26år + erfaring. 1 av lærerne underviste på barneskolen (Grete), 2 på ungdomsskole (Espen og Silje) og 3 på videregående (Kari, Fredrik og Lise). Når det gjaldt utdanning var de også forskjellige, en var lektor med opprykk (PPU), faglærer + 1 år idrett grunnfag, faglærere i kroppsøving og idrettsfag, og en ufaglært. Størrelsen på dette utvalget begrunnes i at etter at jeg hadde intervjuet de seks følte at jeg hadde fått nok materiale til å kunne belyse spørsmål (Thagaard, 2009). Et slikt strategisk utvalg ga hjelp til fortolkningen jeg skal vise i analysedelen. Et eksempel på dette kan være at de to lærerne som hadde tatt faglærerutdannelsen i kroppsøving og idrettsfag var de eneste som hadde fått praktisk og teoretisk undervisning om hvordan de kan inkludere elever med funksjonsnedsettelse. Eller når lærerne på ungdomskolen og videregående

snakker om hva det vil si å ta hensyn til forutsetninger i karaktersetning, da forutsetninger skal telle på ungdomskolen, men ikke den videregående skolen i vurderingen.

Informantene er valgt ut fra Norges idrettshøyskole (NIH) sitt nettverk. Jeg kontaktet også rektorer via mail på ulike skoler eller snøballutvalg der jeg spurte ”noen som kjente noen”. Snøballmetoden fungerte form å finne de siste informantene. Jeg sendte ut forespørsel om å delta i prosjektet til 10 personer. En av personene svarte at han ikke hadde undervist elever med funksjonshemninger, to av dem svarte ikke, mens en takket nei. Jeg kontaktet lærerne på mail der de fikk utdelt et skriv som beskrev formålet med prosjektet og et skriv der jeg ønsket litt informasjon om deres bakgrunn (vedlegg 2) som beskrevet over i det strategiske utvalget, og samtykkeerklæringen (vedlegg 3) var sendt ved der det sto forklart om min taushetsplikt og at de kan trekke seg når som helst fra prosjektet.

4.3 Intervjuguide og transkribering

Intervjuguiden er en tematisk guide med spørsmål som ble utformet med bakgrunn i oppgavens formål (problemstilling), min forforståelse og teori (vedlegg 4). Spørsmålene er basert på de hovedtemaene som jeg vet litt om fra før (Thagaard, 2009).

Intervjuguiden hjalp meg som forsker å systematisere det jeg vil undersøke sammen med mine informanter. Jeg er fortsatt fri til å komme med spontane spørsmål i den konteksten jeg og min informant befinner oss i, men jeg er systematisk innenfor det jeg vil vite mer om. Den hjelper meg også til å passe tiden til intervjuet (Patton, 1990). Når jeg utformet intervjuguiden tok jeg i bruk Patton (1990) sine 6 måter å lage spørsmål på. Spørsmål som alder, arbeid og utdanning og bosted er standard spørsmål å starte med. Jeg valgte ikke å ta med bosted på grunnlag av mitt etiske ansvar om at ikke læreren skal bli gjenkjent. Bosted er heller ikke relevant i min oppgave. Deretter kunne jeg bruke spørsmål som går på atferd, meninger, følelser, kunnskap, bakgrunn og sanser spørsmål (Patton, 1990). Jeg tok i bruk Thagaard (2009) sine 4 måter i hvordan jeg kunne lage oppfølgingsspørsmål. Disse inspirerte meg til hvordan jeg kunne oppfordre til mer informasjon, hvordan jeg kunne få frem reaksjoner og opplevelser, hvordan jeg kunne lage fortolkende spørsmål og også hvordan jeg kunne spørre etter konkrete episoder (Thagaard, 2009). Jeg var også klar over at ved å aktivere min

bakgrunnskunnskap om tema gav det større sannsynlighet for å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etter intervjuene var ferdig skulle lydopptakene bli til tekst. Transkribere betyr å at du transformerer, eller med andre ord, skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å gjøre dette i mitt prosjekt ble det å få det muntlige intervjuet over til skriftlig form. Jeg benyttet meg av en båndopptaker. Da kunne jeg konsentrere meg fullt og helt under intervjusituasjonen. Hele intervjuet ble etterpå lagt inn på datamaskinen. Ved å gjøre dette kunne jeg forminske hastigheten på informantens språk og det gjorde det enklere å transkribere det muntlige intervjuet ned til skriftlig form. I alle intervjuene valgte jeg å transkribere alt informantene sa. Ord som ehh, hmm ble med. Etter jeg hadde gjort de muntlige utsagnene til skriftlig form slettet jeg lydopptaket for å sikre personens anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg forsøkte å skrive så ordrett jeg kunne av hva som blir sagt. Meningen av en setning kan få en annen forståelse hvis komma og punktum blir satt på en annen måte. Det som jeg måtte ta hensyn til var at det ikke finnes regler om hva som er sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men et spørsmål som var viktig å stille meg var ”hva er det som er nyttig for min transkripsjon?” (Kvale & Brinkmann, 2009). Når jeg skulle oversette fra muntlig til skriftlig form, aktiverte jeg overskriftene på hvert tema i intervjuguiden, noe som gav oversikt og gjorde det lettere for meg å finne frem til temaene i ettertid.

4.4 Min forskerrolle

Alle informantene er unike, og jeg tenkte mye på hvordan jeg kunne tilstrebe å imøtekomme de ulike personlighetene og vise dem respekt. Jeg forsøkte å skape en god atmosfære og sørget for at informanten skulle føle seg trygge. Et virkemiddel for dette var å gjennomføre intervjuene på lærerens arbeidsplass (Kvale og Brinkman, 2009). Under intervjuet stilte jeg så klare og enkle spørsmål, som jeg kunne. Hvis jeg fikk følelsen av at lærerne synes noe var uklart, prøvde jeg å omformulere spørsmålene. Jeg lyttet til informantens meninger om temaene, og kom med oppfølgingsspørsmål hvis det trengtes. Jeg som intervjuer er det viktigste ”redskapet” til å hente inn kunnskapen i intervjusituasjonen. Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for å skape et rikt materiale, noe som er en forutsetning for videre analyse, verifisering og rapportering om

oppgavens tema. De etiske krav til forskningen er å legge frem forskningsresultatet så transparent og tydelig som mulig, og skape en god kommunikasjon om de resultatet jeg får, slik Kvale omtaler den kommunikative side ved validitet i kvalitativ forskning. Jeg har en faglig bakgrunn på temaet jeg tar opp i intervjuene, denne bakgrunnen og måten jeg stiller spørsmål er avgjørende for mitt resultat (Kvale & Brinkmann, 2009).

Utgangspunktet for et godt intervju er spørsmål som føles relevant for informanten (Thagaard, 2009). Det ble derfor nødvendig for meg å trene på min forskerrolle ved å ta inn en ”prøvekanin” til å teste intervju guiden og min rolle som forsker. ”Prøvekaninen” var utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Jeg følte derfor at kaninen var relevant for mitt oppgaveprosjekt.

Med min faglige bakgrunnskunnskap og forforståelse vil det gjøre at jeg kan legge vekt noen resultater fremfor andre. Det var da viktig at jeg forsøkte å arbeide med en profesjonell distanse til deltagerne når jeg fortolker svarene og min fortolkning som kun èn av flere mulige fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2009). Informantene utsagn er deres og vil få sin plass, men mine tolkninger og bruk av teori er mitt ansvar. En annen person kan forstå og forklare den samme opplevelse på en helt annen måte (Thagaard, 2009).

4.5 Generelle etiske overveielser

I kvalitativ metode har etikk fått en mer fremtredende plass. Intervjuet gir en direkte kontakt mellom meg som forsker og det som studeres. Dette krever at jeg som forsker setter meg inn i de etiske overveielsene som knyttes til innsamling av data, analysemetoder, fremstillingen i forhold til teori og data, og hvordan mitt resultat representeres (Thagaard, 2009). Intervjuforskning krever arbeid med etiske og moralske spørsmål, både når det gjelder intervjuundersøkelsens midler og til dens mål (Kvale & Brinkmann, 2009). Det første jeg gjorde var å melde prosjektet inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Jeg fikk godkjent prosjektet, og det vil si at mitt prosjekt følger de forskningsetiske retningslinjene om personvern i forhold til data innsamling.

Jeg var opptatt av etiske problemstillinger både før, under og etter intervjuet, noe som innebar at jeg prøvde å være i forkant av hvilke verdispørsmål og etiske dilemmaer som kunne oppstå. Hva hvis læreren blir kjent igjen, hvilke konsekvenser kan dette få?

Spørsmål som dette gjorde det veldig viktig for meg at mine informantere identitet skal skjules så godt det er mulig. Det er min plikt å holde all informasjon som kan identifisere informantene som enkeltpersoner konfidensielt, og at data også blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2009). Rett før intervjuet gjorde jeg også klart de etiske retningslinjer for informantens samtykke, fortrolighet, konsekvenser, og min forskning rolle (Kvale & Brinkmann, 2009). Før jeg startet intervjuene sendte jeg samtykkeerklæring på e-post og informerte om bakgrunnen for studiet. Gjennom dette fikk informanten informasjon om intervjusituasjonens etiske retningslinjer allerede før de hadde sagt ja til å bli intervjuet. Jeg ba dem fylle ut ved å sette kryss om hvilken utdanning de hadde, hvor mange arbeidsår i skolen, kjønn og alder. Resten av deres identitet var anonym (se vedlegg om samtykke erklæring). Rett før vi startet intervjuet informerte jeg igjen om de overordnede mål med prosjektet. Jeg gjentok at deltagelse var frivillig, og at det var mulig å trekke seg fra intervjuet uten at det ville ha noen konsekvenser for dem personlig. Jeg fortalte at datainnsamlingen var anonym og informanten kan få innsyn i transkriberingen og hvordan det ferdige produktet blir tilgjengelig for dem hvis de ønsket (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.6 Analyseprosess til analysemetode

Jeg har, slik det tydelig fremkommer, en forforståelse av tema som skal undersøkes. Dette medførte at jeg laget en intervjuguide med temaer som jeg oppfattet som interessenten i forhold til oppgavens struktur slik den var da. Under intervjuene fikk jeg imidlertid flere nye tema og forståelser synliggjort. Det var særlig *en* ny forståelse som fikk meg til å se og endre oppgavens helhetlige struktur. Lærerne var veldig opptatt av elevenes forutsetninger, om elevene ”hadde forutsetninger”, eller om elevene ”ikke hadde forutsetninger”. Dette ble da et nytt tema i intervjuguden, men det ble også et vendepunkt i analysen som jeg skal komme tilbake til. Etter intervjuene var ferdig satt jeg igjen med svar under de forskjellige temaene som nevnt i intervjuguiden. Dette ble en meningskode der det lærerne sa under hvert tema hadde en mening i forhold til min oppgave (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var fortsatt bare deler med meninger, som skulle analyseres til å bli en helhet. Ved hjelp av teori klarte jeg til slutt å sette sammen delene til en helhet, etter å ha spilt noe som følte som et uendelig brett sjakk der jeg hele tiden måtte arbeide frem og tilbake mellom teori, metode og data (Thagaard, 2009).

Måten jeg gikk frem på til slutt i analysen var å aktivere teoriene i relasjon til materialet og særlig det jeg har presentert om kropp og den samfunnsskapte virkeligheten.

Temaene ble gradvis tydeliggjort gjennom å skrive om og om igjen, lese teori og prøve meg fram til jeg fikk fram noen temaer som ”passet inn” i forhold til mine teorier. Jeg fikk nye forforståelser gjennom hele denne prosessen. Forskningslitteraturen og teorien jeg brukte fikk en ny mening etter hvert som jeg fikk nye forforståelser. Det var en gjensidig påvirkning, som til slutt gav en helhetlig mening i analysen.

Til slutt i analyseprosessen merket jeg at lærerne hadde felles rammer for hva de mente fagets innhold skulle være, og hvordan det skulle utøves. Da jeg så dette i forhold til Berger og Luckmanns (2006) teoretiske perspektiv om den samfunnsskapte virkeligheten, og så dette i forhold til teori om kropp, dannet dette grunnlaget for å tydeliggjøre av oppgavens helhet. Dette fikk også betydning for hvordan resten av analysen skulle fremstilles. Jeg har valgt å dele analysen i tre hoveddeler, men som en helhet er disse tre sterkt knyttet til hverandre i denne oppgaven avsluttende resultat der problemstillingen om inkludering blir belyst. I de to første analysedelene har jeg anvendt teori jeg presenterte i teori kapitlet i forhold til informantenes uttalelser. I den siste analysedelen har jeg gjort en oppsummering av de to første analysedelene, for å vise en helhetlig fremstilling av oppgavens tema. Som innledningen til analysen har jeg presentert hva lærerne mener om enhetsskolen i et overordnet perspektiv på skolen. Dette har jeg gjort for å vise at lærerne opplever enhetsskolen generelt som vanskelig å gjennomføre i praksis. Deretter starter analysen som går direkte på analysen rettet mot læreres forståelse av kroppsøvingfaget i teori og praksis for å belyse problemstillingene jeg stilte innledningsvis:

- Hvordan tolker og gjennomfører lærerne kunnskapsløftets intensjoner om en inkluderende skole?
- Hvordan gjennomfører lærere formålet med kroppsøvingfaget i praksis?
- Får alle elever mulighet til å oppleve mestring i bevegelser ut fra egne forutsetninger?

Konkretisering av analysen:

Den første analysedelen (Formålet med faget i praksis) handler om hvilke sosiale konstruksjoner som ligger til grunn for hva som er hovedvekten i lærerens undervisning, og hvilke ferdigheter og kropper som er verdsatt i kroppsøvingfaget. For å kartlegge måten å forstå at kroppens verdi er sosialt konstruert, måtte jeg søke etter de delene i temaene mine som viste seg å påvirke hvilke kropper som har mest verdi i kroppsøvingfaget. Disse svarene ble veldig tydelige, og svarene kunne også støttes opp mot tidligere forskning. Temaene jeg tok utgangspunkt i denne delen var ”læreres bakgrunn”, ”forståelse av ferdigheter” ”tilpasset opplæring” og ”inkludering” ”lærerutdannelsen”.

Den andre analysedelen (kropp og kroppsøving) handler om hvordan lærere opplever kropper som har synlige andre forutsetninger. Denne delen ble egentlig til av lærerne selv, da de pekte den ut for meg. Denne handler om hvordan lærerne opplevde elevenes forutsetninger. Dette hadde også en sammenheng med svarene jeg fikk i analysedel en. De temaene som var i hovedfokus i denne delen var ”forutsetninger”, ”elever med funksjonsnedsettelse” og ”lærerutdannelsen.”

Ved hjelp av disse to analysedelene kom jeg frem til ”det samfunnskapte kroppsøvingfaget” som er den tredje delen av analysen. Denne handler om hvilke elever som har de beste forutsetningene til å bli inkludert i kroppsøvingfaget. Videre ble det også sentralt hvorfor det akkurat er disse elevene som har de beste mulighetene, i forhold til hvordan undervisningen mening er ”blitt til”.

5. Analysen

Som innledning til dette analysekapittelet vil jeg legge frem hva mine informanter tenker om enhetsskolen i et overordnet perspektiv. Deretter starter analysen av informantenes syn på kroppsøvingfaget. Mine informanter fortalte meg at enhetsskolen representerte et viktig ideal for dem, og de oppfattet enhetsskolen som betydningsfull for elevenes sosiale fremtid. Selv om lærerne ser positivt på enhetsskolen, så fortalte de om egne vanskeligheter med å gjennomføre intensjonene i praksis. En lærer fremhever hvorfor enhetsskolens er positivt:

Det er det viktigste med enhetsskolen, det sosiale, at du kan omgås. Du lærer og omgås hvordan folk med forskjellig sosial bakgrunn og alle typer mennesker. Det er en kvalitet som andre land som har privatskoler for eksempel mangler, at du har elite skoler, du har offentlig skole, mer spesialskoler. Så det er jo klart at sånn rent faglig, så kan det jo være at enhetsskolen ikke scorer like høyt sånn på karakter snitte, men det er jo andre ting som teller mere.

Her kommer det frem at det sosiale samspiller en viktig rolle, og læreren opplever at det er en stor fordel at vi har en enhetsskolen i Norge der alle skal gå i sammen skolen for at elevene skal lære om alle typer mennesker. Videre var lærerne opptatt av at de hadde behov for flere lærerressurser og utstyr, på grunn av klasse størrelse. Noen nevner elever, som de oppfatter til å ikke ha forutsetninger for å passer inn, som en lærere fortalt:

Enhetsskolen er både og. I utgangspunktet så er jeg positiv til at alle skal få det samme tilbudet, og at alle skal få like muligheter. Men jeg opplever at noen elever kanskje er kommet til en plass som de ikke burde være i forhold til ferdigheter. Som gjør at skolehverdagen blir ganske tung da. Så det. Og det merker vi i kroppsøving også. Ikke sant. Selv om vi har teoretiske fag også, at de burde ha valgt en linje eller noe som hadde passet de bedre. Men så er de pressa inn der de kanskje ikke har helt forutsetninger for.

Her kommer det frem et utsagn der læreren opplever at det er noen elever som har vanskeligheter med å delta på grunn av sine forutsetninger. Andre ble beskrevet til å ha ”antisosialt atferd” som ødelegger for resten av klassen. Informantene vet at lovverket forplikter dem til å tilrettelegge undervisningen for alle elever. Måten dette kommer fram på er imidlertid at lærerne legger stor vekt på å finne ut om eleven *har* eller *ikke har* forutsetninger til å passe inn i fellesskapet. Med dette i tankene ønsket jeg videre å

undersøke om det var noe spesielt i undervisningen i kroppsøvfingsfaget som gjør at elevenes forutsetninger blir satt i fokus. Hvordan dette igjen påvirker det å arbeide med inkludering.

5.1 Formålet med faget i praksis

I denne analysedelen skal jeg vise til hvilke sosiale konstruksjoner som preger kroppsøvfingsfaget. Hovedmålet er å belyse hvordan kroppsøvfingsfaget fungerer inkluderende i forhold til hvordan undervisningen blir gjennomført.

5.1.1 De er mer stillesittende nå enn før

Når jeg spurte lærerne om hva formålet med faget var, var det ingen av mine informanter som henviste direkte til beskrivelsene av formålet slik det står i lærerplanene for kroppsøving. Det som pekte seg mest ut i alle intervjuene var at alle uttrykte at de var opptatt av helse i sin undervisning. De var bekymret for at elevene er mer stillesittende nå en før, elevene blir mer overvektige og har usunn livstil. Foruten at alle hadde et klart helsefokus, uttrykte lærerne seg på varierte måter om målet med egen undervisning: "*Det skal være artig*", "*bli slitne*", "*glad i idrett*", "*sette karakter*", "*elevene skal gjennomføre det som står i emneplan*". Lærerne ønsker at elevene skal oppleve kroppsøvfingsfaget som positivt, utvikle bedre helse, og det er også viktig for lærerne at elevene skal gjennom de definerte emneplanene i lys av kompetansemålene. At elevene skal lære disse kompetansemål ses i sammenheng med at hovedmålet var å "*motivere elevene til å drive fysisk aktivitet*". Hvordan læreren underviser i deres valg av aktiviteter i emneplanen, er sentralt for å oppnå lærers ønske om å gi elevene positive erfaringer i kroppsøvfingsfaget. Kari har forandret sitt syn på kroppsøvfingsfaget:

Jeg tror jeg har endra litt syn på det i den siste tida. Fordi samfunnet har forandret seg litt. At det er mange flere som er inaktive. Det er problem at vi har alle dataspillene som gjør at folk er veldig inaktive, så er det en del elever da som faller så utenfor kroppsøvingstimene, som bare trekker seg unna, ikke vil være med. Og liksom har masse unnskyldninger, og er redd for alle tester og ferdighetsprøver. Så jeg føler nå at målet er at elevene skal føle trivsel og glede i timene, og at det er mindre fokus på prestasjon og mer fokus på aktivitet og trivsel.

Her kommer det frem en forandring i forståelsen av faget. Dette i forhold til at hun opplever at noen elever, særlig elever som er inaktive, ikke trives i kroppsøvfingsfaget slik det er nå. For henne er det prestasjon og ferdighetsprøver som gjør slik at ikke

eleven trives. Som nevnt var alle lærerne opptatt av elevenes helse, men Lise fortalte dette på en litt annen måte en de andre. Hun var opptatt av folkehelse og hun fortalte at hun hadde et *"helseperspektiv"*, og det i forhold til at det er *"viktig med kroppen"*. Hun skilte seg litt ut fra de andre informantene med at hun påpekte at elevene skal få positive opplevelser av bevegelse og kroppen. Hun vil at elevene skal erfare at det å være i bevegelse er positivt, og at de kan ta med seg dette i fremtiden, særlig de som får en stillesittende jobb. Hun vil ikke at elevene skal få et fokus om å jogge for å bli tynn: *"men at de ser helheten av å være i bevegelse i det lange løp."* Hun avsluttet med: *"Det er jo hele målet med kroppsøving faget. Det er jo ikke at de skal bli god i fotball"*. Her kommer det fram et synspunkt der det som står beskrevet i formålet med faget fremheves. Forståelsen av bevegelse og kropp er opplevelse. Selv med et slikt syn som Kari og Lise finner informantene det vanskelig å legge opp slik at alle elever mestrer bevegelsene i undervisningen, og får kroppslige utfordringer.

Det er altså flere forskjellige syn lærerne hadde på hva de mente formålet med faget var. Hoved fokuset lå på at elevene skulle forbedre helse, få positive opplevelser i faget og at de skulle gjennomføre aktiviteter fra emneplanen. Jeg var interessert i hvilke aktiviteter og ferdigheter som elevene skulle kunne i forhold til denne emneplanen, fordi jeg ønsket å legge vekt på undervisningen i denne oppgaven. Jeg spurte derfor lærerne om hva en god ferdighet i faget er. Da kom det fram at de vektla det å utvikle ferdigheter som var rettet mot idrett i undervisningen. En god ferdighet i kroppsøvingsfaget var, som de fleste nevnte; ferdigheter fra idretter. Fredrik nevnte hvilke ferdigheter i fotball: *"Teknisk god med ball, god fysisk form, være bevegelig, rask, spilleforståelse ... dette gjelder i alle idretter. Det blir veldig vanskelig å oppnå en god karakter i å med at idrett er nytt for noen av elevene"*. Lise fortalte om hennes forståelse: *" De skal ha teknikk, taktikk, ballferdigheter og relasjonelle ferdigheter"*. I følge Lise mestrer ikke alle elevene ferdighetskravene, men hun prøver å legge opp undervisningen så godt hun kan. Andre ferdigheter som nevnes er fra idretter som i volleyball dere elevene skal kunne: *"Presist bagger slag"* og *"god serve"*. I turn gjelder det: *"Stå på hendene, håndstående rulle"*. Lærerne utalte at det var stor variasjon i hvem som klarte disse og hvem som ikke klarte disse ferdighetene.

Forståelsen av en "god ferdighet" i kroppsøvingsfaget har klare likhetstrekk med ferdigheter som kreves av idrettsutøvere i idretter. En god ferdighet, er en ferdighet som

gjør at de presterer i idrett som lærerne selv har valgt. Dette viser seg gjennom uttalelser som at elevene skal ha: *"teknikk, taktikk, ballkontroll, utholdenhet, hurtighet og relasjonelle ferdigheter"*. De ferdighetene som blir sett på som gode, er de ferdighetene som må til for å prestere i idrettene. Noen som også vises i forskning (DePauw, 1997; Wright & Burrows, 2006). Wright og Burrows (2006) skriver at den organiserte idretten er fremtredende i kroppsøvningsfaget, og det er ofte de hegemoniskes maskulinitetene som verdsettes, det vil si de evner og ferdigheter som er lik idrett idealene (Wright & Burrows, 2006). Ut fra lærernes svar kan det vitne om at lærere samsvarende om at idrett har en stor plass i kroppsøvningsfaget i dag, og de ferdighetene som er gode i kroppsøvningsfaget er idrettslige ferdigheter. Når det er idrettslige ferdighetene som vektlegges, ble det lite rom for elever med andre bevegelses erfaringer. Dette førte til at elevene ble for eksempel differensiert i gode og dårlige grupper, utfra hvilket nivå de hadde i forhold til idretten. Diskusjonen videre handler om hva som skjer med de elevene som ikke klarer å prestere i idretten.

5.1.2 De "flinke" og de "andre"

Når da lærere har dette idrettsfokus ble idretten også sentralt i forhold til hvilke elever som trengte tilpasset opplæring. Jeg har identifisert variasjon i måten mine informanter omtaler begrepet "tilpasset opplæring", rettet mot den praktiske undervisningen. Felles for dem alle, er at når idrettene og ferdighetene har en høy vanskelighetsgrad, så krever det at de bruker en form for tilpasset opplæring.

En forståelse av begrepet "tilpasset opplæring" som Grete har er: *"Prøver å ha ting som alle kan delta i"*. Begrepet rettes mot elevenes inkluderende fellesskap der alle kan delta. For å få dette til, bruker hun: *"Enkle leker og enkle regler"*. Dersom håndball er vanskelig for elever, kan læreren velger å gjennomføre ulike lekformer av håndball, og dette øker deltakelsen. Espen svarte også at han er opptatt av at: *"Alle skal få et opplegg de behersker"*, men selv om Espen er opptatt av at alle skal få et opplegg de behersker, så får elevene det hvis de ikke klarer å prestere i idrettslige ferdighetene, Espen fortalte følgende: *"Jeg har to elever nå som jeg har sagt til at de behøver ikke å ha volleyball, de kan spille badminton, så kan de andre øve på fingerslag"*. Elevene "behersket" ikke idretten. Fredrik og Silje har også brukt denne varianten når elever ikke mestrer idrettene. For Kari, Silje og Fredrik er begrepet tilpasset opplæring rettet mot nivådeling. Fredrik fortalte at han: *"Differensierer ut fra nivå"* i noen aktiviteter. Han

fortalte at de er heldige som har to lærere: "Da kan de elevene som har som mål å få en god karakter, og føler seg flinke, gå til meg, så går de andre med den andre læreren".

Kari fortalte:

Jeg lager ikke så mye heterogene grupper lenger, mer homogene. De som er best kan jobbe med det, og de som er dårligst kan jobbe med det. Så jeg føler jeg tilpasser undervisningen litt etter nivå, og der det er stor forskjell på nivå. Der nivået er viktig for aktiviteten. Skal vi spille frisbee, så er det veldig forskjellige nivåer. Dette er mer gøy, gjerne en lek. Skal vi drive med turn eller fotball så er det veldig stort sprik.

Kari er opptatt av at nivået er viktig for aktiviteten, og derfor blir det gjennomført en nivådeling. Silje fortalte også at: "Noen ganger peller vi ut de beste, sånn at de får litt utfordringer, å da gjør de andre noe annet på sida". Andre former som forekommer av tilpasning er å dele inn "Jenter og jenter, gutter og gutter" bruke "Flinke elever til å hjelpe i undervisningen". Lise er den av informantene som rettet begrepet tilpasset opplæring til elevene som hun opplever har problemer med å være med i kroppsøvingfaget:

Når du bruker det begrepet, så tenker jeg mer på de som har problemer med å være med å gymme fordi de har angst eller fysiske handicap som rullestol og sånt ... For de andre, så må de begynne på sitt nivå. Jeg kan ikke forvente at de skal ta imot en ball å vende hvis de ikke klarer å spille ballen med en vanlig innside pasning. Så du må jo alltid bruke en trapp på hvor de er. Så i hvilken grad jeg klarer det avhenger av gruppe til gruppe, hvor flinke de er, og på hvilket nivå.

Lise underviser to elever som sitter i rullestol, som da hun omtaler til å trenge tilpasset opplæring. Dette skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Ellers så bruker hun mye av de første timene hun har med klassene til å se på hvilket nivå klassen er på: "Jeg bruker de første ukene på å se hvor klassen er, hvilket nivå og hva du kan forvente ... Du må liksom være litt sensitiv på om hva som vil funke på hvilken klasse ". Lise ser på nivået til hele klasse før hun legger opp undervisningen. Hun er bevist på at alle klasser er forskjellige og at dette må tas hensyn til.

Det kommer tydelig frem fra noen av informantene om at elever som mestrer idrettene oppfattes som: "De flinke, de beste, de som vil ha god karakter." De som anses som å være flinke i kroppsøvingfaget er de som har gode ferdigheter i idretten. Ferdigheten slik læreren kan observere dem kommer foran elevens mulige opplevelse av "å være i

bevegelse” og føle seg inkludert eller som del av et bevegelse fellesskap. ”De andre”, blir ansett som de som ikke mestrer idretten og ferdighetskravene i denne. Det kvalifiserer til å bli tilbudt en form for tilpasset opplæring. Eleven må enten gjøre noe annet i undervisningen, eller blir satt i en gruppe som er for dem som ikke er så dyktige i idrett. Volleyball fremstår som en idrett som i særlig stor grad får lærere til å bruke en form for tilpasset opplæring. De erfarer at når volleyball står på timeplanen, lider den ”tilpassede opplæring”. Det at noen idretter står veldig sterkt kan også tolkes ut ifra når informantene differensierer i ulike nivå i undervisningen; ”Nivået er viktig for aktiviteten”. Informanten fortalte at det var stor forskjell på nivået i aktiviteter som frisbee, noe læreren oppfattet som lek, enn en idrett. Derfor var alle deltakere i frisbee, mens ”nivået” var viktig i fotball og turn. Dette førte til at de flinke kunne spille mot de flinke i fotball, mens i frisbee spiller alle med alle. Elevene som har gode ferdigheter oppfattes til å prestere i idrettene.

Selv om idretten står sentralt i mine informanternes utsagn, så fremhever både Lise og Grete at de er opptatt av å ta utgangspunkt i klassens nivå og deretter legger opp undervisningene til klassen. I disse tilfellene blir aktiviteten eller idretten ikke ekskluderende fordi de tar hensyn til hele klassens forutsetninger først. På den måten er idrettens ordinære ferdigheter ikke like viktig. I slike tilfeller blir tilpasset opplæring i praksis brukt til å forstå at alle elever skal delta i sammen undervisning. For de andre lærerne legger de opp sin undervisning til at de må nivådele elevene, eller be de gjøre noe annet fordi idretten de underviser i ikke passer ferdighetsnivået til alle elevene. På denne måten blir måten de praktiserer og bruker begrepet ”tilpasset opplæring” rettet mot dem som ikke har idrettslige ferdigheter, og dermed blir ansett som de som trenger tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring blir også forstått som at det skal gjøres er individuell tilpasning til eleven. Ved å ta for meg ”begrepet tilpasset” opplæring i forhold til måten de fremhever det i praksis, kan det virke som at det er aktivitetens innhold som avgjør hvem som trenger en tilpasset opplæring og hvem som ikke trenger det. Hvis det er elever som ikke klarer idretten, blir de ofte ansett som å trenge tilpasset opplæring, og får et annet tilbud fordi de mangler ferdigheter. Begrepet ”tilpasse opplæring” blir i den grad ikke koblet til å tilpasse opplæringen i fellesskap som kunnskapsløftet (2006) fremhever, men betyr en tilpasse opplæringen til enkeltindivider som ikke er flinke nok, eller har forutsetninger til å drive idretten.

Elevenes ferdigheter blir klassifisert ut fra om de er flinke i idretten, og da blir idrettens ferdigheter er slags metaforisk målestokken. Ved en slik forståelse kan lærerne bestemmer hvilke elever som har evner som blir sett på som er gode, og da også hvilken evner som blir sett på som dårlige (DePeuw, 1997: Fitzgerald 2005). Når lærerne setter elevenes ferdigheter opp mot hverandre i forhold til idrett, kan det virke som at elevene som erfarte subjekter, blir sett på som objekter. Dette fører til at elevenes kroppslige utgangspunkt får betydning for hvem som trenger tilpasset oppøring og hvem som ikke trenger det, ut fra hva elevene kan prestere i idrett. Dette kan bli en videre reproduksjon av klassifisering av "normale" Idrettsferdigheter og idrettskropper i faget (Wright and Burrows 2006). Ved at lærerne vektlegger idretts bevegelser som positivt, og forteller at disse elevene som klarer idrettsferdigheter er "*de flinke*" i kroppsøving. Blir det også en objektivisering der både elevene i handling blir kategorisert gode, og dette blir også sett på som positivt i måten lærerne omtalte elevene på i språkbruk. Det motsatte skjer midlertidig med de som ikke har disse idrettsbevegelsene. Enten blir de nivå delt, ellers så må de gjøre noe annet fordi de ikke "*behersker*" idretten godt nok. Det å ikke inneha idrettslige bevegelser blir sett på noe som noe negativt i forhold til undervisningen.

5.1.3 Aktiviteten bestemmer

Da jeg spurte mine informanter om hva de mener et "inkluderende fellesskap" i kroppsøvingsfaget er, fremstilte de det til en eller annen form som førte til at *alle* elever skal kunne delta i undervisningen. Det var først når jeg spurte om de kunne fortelle om praktiske erfaringer om når de følte de lyktes og mislykkes, variasjonene blant lærerne oppsto. Dette spørsmålet fikk fram deres erfaringer fra situasjoner der elevene deltok eller ikke deltok i undervisningen. Selv om det var variasjon i svarene, var det likevel tegn til at de alle tok opp samme problemstilling, nemlig valgene de sto overfor når det gjaldt de enkelte idretter/ aktiviteter. Et annet felles problemstilling var hvordan tester , konkurranse og ferdighetskrav gjorde inkludering vanskelig.

Det som pekte seg mest ut blant mine informanter var at det inkluderende fellesskapet kom når det var idretter/aktiviteter som ikke krevde så mye teknikk og ferdigheter. Det var nødvendigvis ikke noen forskjell på lagidretter og individuelle idretter i deres omtale av aktivitetene. De idrettene som ble nevnt som fremkallende av et inkluderende fellesskap slik de definerte det var: frisbee, dans, innebandy, orientering og lek aktiviteter. Dette var de idrettene de valgte å gi eksempler fra. Når de opplevde å lyktes

med et inkluderende fellesskap var det via aktiviteter som passet for alle elevene, selv om de ikke hadde gjort aktiviteten før. Likeledes når det var fri aktivitet. Fredrik hadde en opplevelse om en aktivitet som passet og sier:

Da kan jeg for eksempel velge orientering. Sist gang jeg hadde det, så kjørte vi stjerne orientering. Da kom de tilbake etter hver post. Da har vi såpass mange poster at de flinke kan egentlig bare fortsette og fortsette, mens de svake, de kan komme tilbake til oss. Så var det den muslimske da, fant jo et par poster, og eleven har aldri sett et kart før i sitt liv.

I dette tilfelle var aktiviteten lagt opp slik at flere kunne starte fra sitt utgangspunkt. Han hadde erfart at den muslimske eleven ikke hadde sett et kart før, noe som vitner om at dette var en ny bevegelseskultur som hun ikke hadde opplevd før nå. Lise fremhevet nye aktiviteter, eller aktiviteter som elevene ikke hadde drevet med så mye før som inkluderende:

Jeg synes at de timene hvor du har elever som er på hugget og som synes at du får det til, at de synes det er gøy. Det jo alltid gøy. Å det kan være alle idretter. Å når de prøver nye ting som for eksempel frisbee som de ikke kan, eller innebandy som ikke det er sånn at noen er nødvendigvis så kjempe gode i, som er litt nye idretter for mange i forholdt til at de ikke har holdt på med de så mye. Så er det jo mye gøyere, for da er alle med, og kan bidra på sitt nivå. Så stort sett de idretten hvor alle er mest mye aktivitet er det kjempe gøy.

Lise fremhever at det er aktiviteter som alle kan være på temmelig likt nivå, hun føler hun klarer å inkludere best. Ved å undervise i nye idretter som da ikke krever så mye ferdigheter, og som elevene er på samme nivå i, bidrar det til at flere er aktive deltakere i aktiviteten, og at det oppleves som positivt for både elever og lærer. Grete opplevde følgende aktivitet som inkluderende: "Tarzan tikken, det syntes alle er kjempe artig og alle er helt med. Det er jo litt fritt." Aktiviteter og idretter som ble sett på som litt frie, og aktiviteter som ikke hadde noen bestemte regler ble i særlig grad sett på som gode retningslinjer for å inkludere.

Aktiviteter der lærerne opplevde det var vanskelig å få til et inkluderende fellesskap var friidrett, turn, volleyball. Dette var idretter som lærerne stilte krav til spesifikke ferdigheter som forlengs rulle og høydehopp. Dette var også aktiviteter som skapte angst blant elevene i følge lærerne. Espen hadde erfaringer fra turnundervisning:

Turn har jeg opplevd at ofte er vanskelig, fordi det er noen som ikke klarer å få til de mest grunnleggende ferdighetene. Å det er synlig, hvis noen for eksempel er overvektige eller noe sånt så kan det være vanskelig med turn. For eksempel forlengs og baklengs rulle. Sikkert der å er det vanskelig å inkludere alle, for det er sikkert noen som føler at de faller utenfor.

Her opplever Espen at han har problemer med å inkludere i turn på grunn av at ikke alle har de grunnleggende ferdighetene i forhold til hvordan han forstår faget. Fredrik hadde erfaringer fra friidrett:

Det er vanskelig for eksempel hvis de skal lære noe teknisk. Friidrett ikke sant. At de skal lære høydehopp. Da er det kanskje 2-3 som har skikkelige sperrer. Eller at nivået er veldig ulikt. Så er det utfordrende å tilpasse for alle sammen hvis du bare har et stativ. Og at det bare er en lærer.

Her forteller Fredrik at han syntes det er vanskelig å undervise i friidrett og høydehopp fordi det krever så mye teknikk. Elevene er også på forskjellig nivå. Dette medbringer utfordringer til å tilpasse for elevene når det ikke er mer ressurser i undervisninger. Måten han forstår faget er at høydehopp skal være en del av faget, til tross for at idretten lider det inkluderende felleskapet. Friidrett var den aktiviteten som stiller høyt krav til spesifikke ferdigheter og teknikker, noe som skapte negative følger for et inkluderende felleskap i følge lærerne. Utenom disse spesifikke idrettene som lærerne nevnte, så var de også opptatt av å fortelle om testing, ferdighetsprøver og konkurranse. Disse momentene skapte et lite inkluderende læringsmiljø, og frembragte angst blant elevene. I tillegg mente de at innsats burde komme inn som medvirkende faktor for karactersetting. Grete hadde en erfaring med konkurranse:

Det er når regler er med, hvis det er på en måte at du kjører en cup. Å da sier jeg at vi ikke skal telle mål, men ungene husker det. Selv om det ikke skal være sånn, så blir det veldig sånn at det blir vinnere. Når noen taper så setter de seg ned og vil ikke mer

Hun opplever at i de situasjonene undervisningen skaper vinnere, fører til at de andre elevene ikke vil delta lengere fordi de ikke følte de mestring. Silje snakket om testing i utholdenhet:

Det har ødelagt hele kroppsøvingsfaget. For det første så skal ikke innsats telle, for det andre så tester vi den halvt ihjel. Fordi det har vært mye klaging på kroppsøvingskarakteren. Elevene har alle rettigheter, de kan skrive klagen på dopapir om de vil det. Det må kunne gå ann å stille krav til elevene.

Jeg spurte om det var derfor hun testet: "Ja, og det er rett å slett ødeleggende for gleden til mange, en del lærere og mye av gleden hos elevene drepes pga den enorme testingen." Silje mener at all testingen ødelegger gleden til elevene, og også lærerne fordi hun føler hun må dokumentere så mye. Denne dokumenteringen var i forhold til karaktersetning av oppnådde ferdigheter som er beskrevet i emneplanen. Kari opplevde at når hun tok vekk testen i utholdenhet så ville alle delta i timene:

Jeg har i år helt kuttet ut utholdenhets test. Vanligvis når vi begynner å nærme oss en test, så faller elevene fra. Så sa jeg at i år skal vi ikke skrive ned noe tid hvis de ikke ønsker det. Men de måtte gjennomføre løypa. Du kan gå, du kan jogge og du kan ta deg helt ut. Du kan teste hvor god du er på løypa, eller bare gjennomføre runda. Å der føler jeg at alle var så positive. Å noen fortalte meg at de alltid hadde grudd seg til sånn løping og testing. Dette var kjempe gøy for meg. Nå kunne de starte helt rolig å øke på til slutt hvis de ville det. Altså alle var med. Så det var nesten en ny opplevelse fordi alle var med på utholdenhetsløype der de kunne teste seg selv. Men jeg sa at ikke alle måtte. Å det var veldig viktig. I målene i lærerplanen står det ikke mestringsmål i utholdenhet. Ikke ferdighetsmål. Mestringsmål er at de skal gjennomføre forskjellige metoder, ikke at de skal ha spesielle ferdigheter i utholdenhet. Å da tror jeg at det er et godt utgangspunkt for at de skal være med. Når de ikke føler det presset til vurdering. Det er kravet til dokumentasjon som blir misforstått tror jeg.

Kari har vært med i planlegging av den nye læreplanen, og dette har også hatt betydning for hennes endring i sin undervisning. I forhold til sitt nye syn på faget har hun opplevd elevenes reaksjoner som positive. Hun forteller at det står ikke noe om testing i lærerplanen eller ferdighetsprøver, derfor har hun valgt å ta vekk utholdenhets tester. Dette endte med at alle elevene møtte opp i timen, noe som aldri hadde skjedd før.

Alle lærerne har opplevd at de har hatt problemer med å lage et inkluderende fellesskap. De har også fortalt meg hvorfor det oppstår. Det interessante her er at det er bare Kari som har gjort noe med det, når det kommer til testingen hvert fall. Det er bare hun som har forandret sin undervisning etter det hun har opplevd, og når hun tok vekk testingen, så møtte alle opp. For de andre lærerne kan det tyde på at det er andre årsaker for at de ikke får til et inkluderende fellesskap. Som for eksempel, høy vanskelighetsgrad i idrettene, konkurranse og testing. Disse tre årsakene som hindrer et inkluderende fellesskap for dem, blir ikke omtalt i læreplanverket for kroppsøving (2006). Det kan tyde på at lærerne "setter seg selv inn i en knipe" når de selv valgt å teste, å lage konkurranse og gjennomfører idretter som stiller krav til ferdigheter, noe som fører til at

enkelte elever ikke mestrer. Det virker som at idretten står sterkt i undervisningen at den forandrer seg ikke. Det er noen aktiviteter som medbringer testing, måling og ferdighetskrav. Ved gjennomføringen av disse aktivitetene opplever lærerne at det er noen elever som ikke ønsker å delta. Utfra dette oppfattes det at elevene mistrives ved å måle kroppene og ferdighetene sine opp mot andre. Kari erfarte at alle hennes elever møtte opp på utholdenhetsløypen når hun tok vekk testing. Både elevene og Kari viste stor glede over dette. Elevene fikk på den måten mulighet til å utføre en utholdenhetsløype uten bli kategorisert til å få ”dårlig karakter” eller ”dårlige” kropper i forhold til de som blir forstått som de ”beste”.

Lærerne opplever at de klarer å inkludere når aktiviteten er rettet mot frilek, ikke så store ferdighetskrav, og at det er nye aktiviteter som gjør slik at de fleste elevene stiller likt. Måten lærerne underviser på får betydning for hvem som blir inkludert og hvem som ikke blir inkludert i enkelte aktiviteter, men også hvordan elevene trives (Fitzgerald, 2005). Aktiviteten i seg selv har betydning for hvem som blir inkludert og hvem som ikke blir det. Når aktiviteten passer alle elevers bevegelse, fremmer aktiviteten inkludering. Når aktiviteten hindrer noen i å bevege seg, har eleven vanskeligheter med å bli inkludert. Inkludering som begrep blir forstått til de som klarer å delta i undervisningen i forhold til kravene i undervisningen stiller, og de som ikke klarer å delta. Elevene må med sine bevegelseserfaringer tilpasse seg disse aktivitetene, og inkludering blir i mindre grad forstått til at aktiviteten i seg selv, skal være inkluderende og tilpasses slik at alle kan delta. Dette handler igjen om at idretten og aktiviteten blir målestokken, og de som har andre typer bevegelser en idrettslige har vanskeligheter med å passe inn (Wright & Burrows, 2006).

5.1.4 Læreren i ”idrettssamfunnet”

Lærerne fortalte alle at grunnen til at de valgte å bli kroppsøvingslærere var at de likte å drive med idrett selv. De hadde også gode erfaringer med kroppsøving fra de selv var elever, som førte til at kroppsøving og idrett alltid har var en positiv opplevelse. Lise forteller om sitt valg:

Grunnet til at jeg kunne ble sånn som jeg er, var at jeg var aktiv selv. Sånn når du velger fag på universitetet så velger du det du synes er gøy, og det du kunne tenke deg å undervise i det.

Lise fremhever at hun ble kroppsøvlingslærer fordi hun var aktiv selv, og hun forklarer viktigheten med å undervise i noe som hun selv er morsomt. Når jeg spurte Fredrik om hvorfor han valgte å bli kroppsøvlingslærer svarte han følgende:

Det var litt tilfeldig at det ble det. Men det er fordi jeg har vært veldig interessert idrett. Men jeg hadde ikke en plan sånn lang tilbake at jeg skulle bli lærer. Det er bare at jeg har valgt studier som jeg har vært interessert i. Også var det når jeg begynte i praksis at dette var egentlig greit.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om det var noe spesielt han tenkte på. Fredrik svarte da: *”Det var veldig artig å være med ungdommen, også drive med idrett”*. Her uttrykkes det at hans egne interesser med idrett hadde mye å si i fagvalget. Grete forklarte følgende om valget om å bli kroppsøvlingslærer: *”Det har jo med at jeg har drive med idrett siden jeg var liten, også tenker jeg at å få drive med det resten av livet og som jobb. Og får betaling for det, så er det fint.”* Denne klare interessen for idrett, har hatt betydning for valget av om å bli kroppsøvlingslærer. De ordinære idrettslige ferdighetene ser ut til å være en felles referanse, noe alle kjenner til og er fortrolige med. Flere av mine informanter fortalte også at de liker å undervise i de idrettene de selv er flinke i, og som de har vært aktive i og føler mestring i. Disse erfaringene og interessene betyr mye i valgene de treffer i undervisningen. De velger ut hvilke idretter elevene skal gjennomgå ifølge emneplaner, ut fra egen idrettslig forståelse av hvilke ferdigheter som skal gjelde i faget og i deres fagmiljø. Forskning viser også at de elevene som har like ferdigheter som læreren blir ofte sett på som dyktig (Dowling, 2006; Dowling, 2002 Tinning, 2010). For at lærerne da skal verdsette disse elevene, blir undervisningen i stor grad lagt opp til idretter og ferdigheter som de selv verdsetter. Lærerne har en sterk idretts identitet og gjennom blant annet lærerutdannelsen blir denne forsterket.

I følge flere av mine informanter har de sin praksisforståelse fra det som ble vektlagt i den utdanning de har gjennomført. Her har idrett og nivådeling i forhold til gode og dårlige prestasjoner i idrett blitt vektlagt. Fredrik fortalte: *”Det var sånn generell tilpasning innen nivå tilpasning i forhold til ferdigheter”*. Kjersti Mordal Moen (2011) undersøker i sin doktorgradsavhandling blant annet hva kroppsøvlingslærerstudenter lærer i utdanningen. Svarene som kom frem var at studentene i stor grad reflekterte over kroppsøvlingsfaget som et fag der elevene skal lære teknikker og idretter med fokus på prestasjon. At alle elever skal oppleve mestring og kroppslig utvikling blir satt i

bakgrunn. Studentene blir lært opp til å undervise i hovedsakelig i idrettsferdigheter. De som utdannet lærere var også preget av et helsefokus og var opplatt av den negative helseutviklingen som blir omtalt i samfunnet. Denne idrettslige habitusen/idrettslige bakgrunnen som studentene allerede har før de starter studiet blir også videreutviklet til en forståelse av faget preget av idrettens habitus. Hun skriver også at kroppsøvingslærere har et konservativt syn på faget, og at det i liten grad blir utfordret til å reflektere over teoretiske, etiske og verdi problemstillinger i faget. Grunnen til at idrett og idrettsferdigheter foretrekkes av kroppsøvingslærere hevder Modal at har med identifikasjon som idretts nasjon, og at idretts identitet er viktig for mange norske lærere (Mordal, 2011). Dette igjen fører til at idrett i undervisningen blir en markør for hvordan kroppsøvingsfaget skal praktiseres, og da også på hvem som skal inkluderes.

5.1.5 Oppsummering formålet med faget i praksis

I denne analysen delen har jeg vist at lærere har et stort fokus på helse, og det å utvikle ferdigheter i idrett. Jeg har også vist gjennom et større perspektiv at dette gjelder ikke bare i kroppsøvingsfaget, men at kroppsøvingsfaget i stor grad gjenspeiler samfunnets verdier. Mine informanter er også opptatt av at elevene er mer overvektige en før, noe som bekymrer dem. Idrett ser ut til å bety mye for mine lærere. Dette kan sees i forhold til at lærerens selv har drive idrett, og at de mener en god ferdighet i idrett er sentralt og lærerutdannelsen.

Aktiviteten står veldig sterkt slik at idretten blir målestokken for hvem som blir ansett som gode, og hvem som ikke blir det. Dette vises blant annet gjennom hvem som anses for å trenge tilpasset opplæring, men også hvem som klarer å delta på aktiviteten. De elevene som ikke har de idrettslige ferdigheter må gjøre noe annet hvis aktiviteten ikke passer. Enten det er å praktisere en annen aktivitet, ellers bli nivå delt hvis nivået er viktig i aktiviteten. Tilpasset opplæring ble forstått som noe enkelt elever skal tilbys gjennom spesialundervisning hvis de må gjøre noe annet i faget. Undervisningen er altså i liten grad lagt opp til at alle elevene skal få like muligheter i forhold til sine forutsetninger og bevegelser. Det at idretten fremstår som sterkt vises gjennom hva lærere tenker en god ferdighet er, forståelsen av faget gjennom lærerutdannelsen, hvem som trenger tilpasset opplæring og hvem som blir inkludert. Det er tydelig at idrett og idrettsferdigheter gjennomsyrrer faget i undervisningen som lærerne valgte å trekke frem. Elevene må tilpasse seg idretter, fordi aktiviteten ikke kan tilpasse seg dem. På

denne måten blir tilpasset opplæring slik lærerne omtaler det i praksis rettet mot elever som ikke har idrettslige ferdigheter.

Hva som oppfattes som en ”god ferdighet” oppstår gjennom den sosiale konstruksjonen av hva en god ferdighet er. Som jeg har vist gjennomføres undervisningen ved at idrett og idrettsaktiviteter vies stor plass. Når idretten står så sterkt er det akkurat som at forlengs rulle blir forstått som noe elevene skal kunne, hvis de ikke klarer denne bevegelsen blir det forstått som at elevene mangler de grunnleggende ferdighetene. Et annet spørsmål som jeg skal stille i neste kapitler er om alle barn og unge har forutsetninger til å klare denne rullen?

Kari har valgt å ta vekk testing. Dette medførte at alle elevene valgte å delta. Det fremkommer liten ettertanke i forhold til å forandre i læreres undervisningen slik at alle elever kan delta. Det er antagelig at elevene bør ha idrettslige egenskaper for å ha størst sjanse for å bli inkludert i faget (Fitzgerald, 2005). I følge majoriteten av mine informanter er ”målet med faget” at elevene skal: *”Ha det artig, bli glad i idrett”*. Dette ønsket ser imidlertid ut til å være vanskelig å oppfylle for de elevene som ikke mestrer idretten. Slik formålet blir omtalt i lærerplanen for kroppsøving (2006) kommer i mindre grad frem, nå inkluderingen bestemmes utfra hvem som har egenskapene til å delta.

5.2 Kropp og kroppsøving

Siden kroppsøvingfaget er et kroppslig fag, som har forandret kroppslig forventinger og forståelse gjennom årene (Augestad, 2003), blir det naturlig å undersøke de kroppslige forventningene som kan ligge til grunn for undervisningen i dag. Jeg har vist i den forrige analysedelen at formålet og praktiseringen av faget er preget av et idrettslig fokus, der idrettslige ferdigheter blir sett på som gode i undervisningen. De som ikke har disse idrettslige ferdighetene får av og til en tilpasset opplæring, og faller av og til utenfor det inkluderende felleskapet. Gjennom å bruke teori om kropp vil jeg videre analysere hvilke elever som har det beste kroppslige utgangspunktet for å bli inkludert i kroppsøvingfaget. Deretter kommer det til å bli diskutert hvordan det kan ha seg slik. For eksempel, hvis vi finner ut hvem som har vanskeligheter med å delta i faget, kan vi da også finne ut om det er mulig å lage faget mer inkluderende?

5.2.1 Forutsetninger for å delta i faget

Jeg stilte ikke konkrete spørsmål om elevenes ”forutsetninger”, men en av lærerne tok selv opp dette begrepet. Siden flere nevnte forutsetninger, ble jeg klar over at dette var et sentralt tema som henger sammen med tilpasset opplæring og inkludering. Da jeg analyserte hvordan lærerne omtalte tilpasset opplæringen og hva et inkluderende fellesskap vil si, kom det fram to ulike posisjoner. Det ene var å ta utgangspunktet i klassen først, så underviste de i aktiviteter og idretter som passet for dem. I en slik forståelse var ikke temaet forutsetninger sentralt, her ble undervisningen lagt opp slik at alle uansett forutsetninger kan delta i samme aktivitet. Den andre forståelsen er; å ta utgangspunktet i idretten og hvilke ferdigheter som de skal igjennom, så nivådelte de, eller fortalte at noen elever kunne gjøre noe annet. De som ikke hadde forutsetninger i volleyball kunne spille innebandy. En annen løsning var at elevene ut ifra forutsetninger ble delt inn i grupper basert på om de ble kategorisert som ”gode” eller ”dårlige” ut ifra lærernes vurdering av idrettslige ferdigheter. Før undervisningen starter noen kroppslige antakelser om elevenes forutsetninger. Undervisningen mine informanter velger å trekke fram er rettet mot de som har gode forutsetninger i idrett. Det å ha gode forutsetninger i idrett, sidestilles med det å ha gode forutsetninger i kroppsøvfaget.

Jeg vil videre diskutere hva det kan innebære at noen elever blir ansett til å ha ”dårlige forutsetninger” for å delta i undervisningen. Jeg stiller spørsmål ved om at lærere ved å legge opp undervisningen rettet mot spesifikke idrettsferdigheter og idretter i enkelte tilfeller, også selv bidrar til at ”dårlige forutsetninger” blir enda mer framtrepende.

Lærerne mine var opptatt av om elever *hadde eller ikke hadde* forutsetninger. De hadde kroppslige forutsetninger, eller så hadde de ikke kroppslige forutsetninger til å delta. Et synspunkt som ble bemerket av lærerne var at de kunne *se* på elevene hvem som hadde gode forutsetninger til å delta og hvem som ikke hadde det. For eksempel kan de *se* at en overvektig elev har problemer med å delta i faget, eller de kan *se* at en elev har en funksjonsnedsettelse som kan gjøre det vrient for eleven å delta. Det er altså noen kroppslige antagelser om forutsetninger som ligger til grunn i vurderingen om elevene kan delta eller ikke i aktiviteten. Kari fortalte:

Det er et vanskelig tema syntes jeg. En må tilrettelegge aktiviteten ut ifra elevenes forutsetninger. En kan ikke tvinge folk gjennom å gjøre ting de ikke har forutsetninger til å gjøre. Hvis du ikke har forutsetninger for å løpe, hvis du er veldig overvektig, så tvinger vi jo ingen til å løpe. Vi sier at de kan gå. Å er de

veldig redd for ball i volleyball og basket å syntes det er kjempe ekkelt og er redde, så tvinger vi de ikke til å være med å spille, jeg bare får de til å gjøre noe annet. Jeg tenker, det er ikke mitt store ansvar eller arbeid å motivere disse til akkurat det. De kan finne sine egne ting.

Hun starter med å fortelle at hun må: ”Tilrettelegge aktiviteten ut ifra elevenes forutsetninger”. I den praktiske undervisningen så opplever hun at noen elever er redde, syntes det er ekkelt, og at hun ikke vil tvinge dem til å være med hvis noen ikke har forutsetninger til det. De kan gjøre noe annet i slike situasjoner. Her fremkommer det at aktiviteten og de forutsetningene som kreves for å delta i aktiviteten kommer først.

Espen fortalte:

Spørsmålet er, hva er elevenes forutsetninger? Er det å være høy, lav og overvektig? Elever med funksjonshemninger er jo liksom åpenbart. Men jeg tenker på ting som ikke er så åpenbart. Da tenker jeg at hvis vi skal ta hensyn til det i vurderingen så må det ligge en reel funksjonshemning til grunn. At du skal bli tatt hensyn til selv om du er lav i basket, eller volleyball. Du ser jo ikke på sånn ting heller. Også dette med overvekt. Eleven gjør det dårlig på en løpstest, fordi eleven er overvektig. Skal vi bedømme vedkommende mildere da, eller strengere? Det er jo gjerne fordi at eleven ikke beveger seg så mye som eleven burde, så du må jo oppfordre han til å begynne å trene ... Når vi kjører bip test, så kan vi risikere at eleven som er overvektig ikke møter opp den dagen, fordi eleven kommer langt etter de andre. Men det er jo dette med karakterer og vurdering, så du er jo nødt til det. Jeg prøver å begrense testingen i 8.klasse, mens i 10 klasse må får de karakter på hver enkelt boks du gjør. Og vi avslutter med ferdighetsprøver.

Espen fortalte at han kan se ganske tydelig at en elev med funksjonsnedsettelse ikke har de samme forutsetninger som de andre. Han stiller også noen spørsmål om hva det vil si å ta utgangspunkt i forutsetninger, noen som han også savner forklaring på. Han reflekterer over to idretter som det er en fordel i å være høy, basket og volleyball, og over om han skulle ta utgangspunkt i at en elev er lav i disse idrettene. Det samme er med de som er overvektige og kommer sist inn på en løpstest. Forutsetninger blir i slike tilfeller assosiasjoner rettet mot idretters ordinære kontekst. Hvis elevene ikke ser ut som en person som kan drive idrett, eller hadde idrettslige ferdigheter, så fikk lærerne andre forventninger til elevene. I tillegg tenkte lærerne på å oppfordre eleven til å trene fordi elever ikke hadde gode forutsetninger til å være med i kroppsøving og gjennomføre slike tester.

Espen forklarte også hvordan han har reflektert over at noen aktiviteter fremmer jenters forutsetninger og noen gutter forutsetninger. Dette mener han kan være urettferdig hvis en lærere bare underviser i dans, eller bare fotball i forhold til karaktersetting:

Det er jo opp til læreren, noen lærere som ikke liker dans, har aldri dans. Og tradisjonelt sett er jenter flinkere enn gutter i dans. Så da får ikke de den uttellingen de kanskje burde hatt. Men som i fotball og ballspill da, så er gutter flinkere enn jenter. Så i de klassene som det er mye fotball og ballspill så er guttene flinkere enn jentene. Å da er dette en fordel gutter og omvendt.

Espen selv, er opptatt av at gutter og jenter skal bli behandlet likt i forhold til aktiviteten han velger ut. Han har midlertidig flektert over at andre lærere kan undervise med en skeivdeling, slik at gutters forutsetninger vektlegges eller motsatt. En slik forståelse av kjønn fremhever at jenter er flinke og har gode forutsetninger i såkalte "feminine" idretter, mens gutter blir sett på som flinke i "maskuline" idretter. Dette kommer også frem når informantene mine snakket om tilpasser opplæringen. Noen ganger nivådelte de aktiviteten i forhold til at jenter og gutter har kroppsøving hver for seg. Ved en slik praksis blir de kroppslige objektene gitt verdi og tilhørighet i forhold til kjønn. Jenters egenskaper og gutters egenskaper. Jeg kommer ikke til å fokusere på noen kjønnsdebatt i denne oppgaven, men vier det likevel noe plass for å poengtere at når kroppene blir sett som et objekt, kan dette dermed skape en videre reproduksjon om hva som blir forstått som maskulint og feminint, og gode og dårlige forutsetninger i kroppsøvingsfaget i forhold til kjønn. Dermed kan det tyde på at selv om det har skjedd en utforing på stereotyper i forhold til maskulinitet og femininitet, så er det fortsatt gjeldende i kroppsøvingsfaget (DePeuw, 1997).

Ser vi bort i fra kjønn, er hver enkelt elev forskjellige erfarte subjekter med forskjellige fysiske forutsetninger og bevegelseserfaringer. Det å ha idrettslige forutsetninger ser ut til å være slike bevegelser elevene må ha for å bli inkludert og oppleve mestring på lik linje med de andre elevene. Det som viser dette tydelig er nå elevene får karakter på ferdigheter, som er relevante i idrett. For eksempel fortalte en av informantene om en ferdighetsløype i basketball. En elev lå på en sterkt 4 i karaktersettingen, men eleven fikk ikke 5 fordi eleven ikke hadde riktig teknikk. I dette tilfelle blir personen vurdert ut ifra om eleven klarte en teknisk ferdighet. Kroppene og ferdigheten til elevene blir målt og kategorisert til å få en karakter 4 eller 5.

Måten å fremstille kropp på virker å være preget av at elevene blir sett på som objekter, og deretter blir kategorisert ut til å få ”gode” og ”dårlige” forutsetninger. Dette må selvfølgelig sees i forhold til at det er idrett som er målestokken. Den objektive forståelsen av kropp er fremtredende (Tinning, 2010). Det kan virke som at begrepet forutsetninger som er beskrevet i Kunnskapsløftet (2006) ”forveksles” til å bety idrettslige forutsetninger. Begrepets mening er idrettsrelatert i den praktiske undervisningen. Dette fører til at elevene har idrettslige forutsetninger eller ikke. Som også da kan forstås: elevene har kroppslige forutsetninger til å delta i faget, eller så har de ikke det. På den måten blir kropp som ser ”unormale” ut i forhold til idrettsidealet, forvekslet med å ha dårlige forutsetninger, fordi idrett er målestokken i faget. Lærerne sier at enkelte elever som ikke har forutsetninger sliter med å delta i deler av den obligatoriske undervisningen, på grunn av at de er overvektig. Det å bli sett på som overvektig blir forstått som noe negativt i kroppsøvningsfaget, og lærerne opplever at de må trene mer. Kroppene som objekt får en verdi gjennom ”utsende”. Overvektig blir relatert til at elevenes kropp burde trenes, mens trent kropp med idrettsferdigheter blir sett på som positivt, og de trenger ikke å forandres. Dette vises også gjennom undervisningen når den er lagt opp til aktiviteter som ikke passer alles bevegelseserfaringer. Da kan idealkroppen bli verdsatt og videreført i kroppsøvningsfaget gjennom læreres objektivisering av elever. Slik den også er fremtredende i samfunnet generelt (Engelsrud, 2006).

5.2.2 Karaktersetting på idrettsferdigheter, eller på menneskelige forskjeller?

Når lærerne skulle sette karakter på elever som har andre kroppslige forutsetninger, opplevde lærerne dette som vanskelig. Det som ser ut til å gjøre det vanskelig for lærerne er at kravene til måloppnåelsen i idrettene ikke passer elevene som ikke har idrettslige kroppslige ferdighetene. Det er altså kun de bevegelsene som gjør at elevene presterer i idrett som gir dem god karakter. Fredrik forteller:

Faget er lagt opp sånn at det er noen krav til måloppnåelse. De må vise at de kan ferdigheter i idretter. Altså ser du selvfølgelig på gjennomføringen. Men det er veldig mye krav til konkrete måloppnåelser, så du må jo være flink.

Fredrik nevner at elevene må vise at de kan ferdigheter i idrett, slik han mener faget er lagt opp til. I undervisningen tar han utgangspunkt i disse når elevene deltar, men i karaktersetningen blir også gjennomføringen sammen med de idrettslige ferdighetene tatt hensyn til. Fredrik fortalte videre:

Eleven gjennomførte så utrolig bra. Jeg syntes eleven var så flink. Så er jo spørsmålet om jeg hadde gitt den samme karakteren om eleven ikke hadde hatt de handicapene da. Det er jeg litt usikker på.

Han ville gi en bedre karakter fordi eleven gjennomførte så bra. Aktiviteten var fortsatt den samme, men læreren opplevde det vanskelig å gi eleven en dårlig karakter fordi eleven ikke klarte å gjennomføre aktiviteten som alle de andre elevene. Det samme problemstillingen har Kari også opplevd:

Vi tok hensyn til forutsetninger selv om vi ikke skulle gjøre det. Altså, vi kan jo ikke gi en blind elev en dårlig karakter for eleven var jo i hundre hele tiden. Det er jo klart at skulle eleven hatt de samme målene som de andre elevene så ville det blitt en dårlig karakter. Jeg tipper vi ga eleven 4, og følte at det var ansvarlig. Vi kan liksom ikke gi eleven 5 siden det var så mye hun ikke kunne gjøre.

Kari opplever at hun ikke kunne sette karakter på den blinde eleven opp mot de samme målene for da hadde eleven fått en dårlig karakter. Eleven kan heller ikke få en god karakter fordi eleven ikke kan være med på alt av undervisning. Her fremstilles det at målene og undervisningen ikke passer denne blinde eleven sine forutsetninger i enkelte idretter/aktiviteter. Når aktiviteten er viktig i læreres undervisning skjer det at de alle ”roper” på å få innsats inn igjen i vurderingen slik at de elevene som ikke har forutsetninger til å klare en aktivitet, allikevel skal få en belønning for den deltakelsen de gjør. Silje forteller om hennes utfordringer med elevens forutsetninger:

Jeg har en elev som har vært lam på halve siden, nå er det omtrent bra. Det syntes ikke for andre, med det syntes for oss som vet det. Å det skal jo tas hensyn til i kroppsøving. Eleven kan jo ikke få 6 i kroppsøving. Jeg ser, i hvertfall når ikke innsats skal telle. Det er veldig snodig å skulle ta hensyn til det. Så er det de som er tykke, altså hvor mye hensyn skal man ta til de?

Hun trekker fram at innsats skal komme inn igjen i vurderingen.

Det er viljen til syvende og sist det står på, han Cato Salv Pedersen for eksempel, det sier jo nok. Derfor blir det litt rart å ta hensyn til forutsetninger og

at ikke innsats har noe å si. Det blir helt galt. Forferdelig galt. Jeg har satt 6 på folk med handicap, men da har astmaen ikke gjort noe, de har løpt inn til 6 likevel. Å det er jo Cato Salv Pedersen på tross av sitt handicap så greier han det. Så jeg, det tenker jeg er veldig viktig å få frem, man kan greie så mye mer en man tror.

Uansett hvilke forutsetninger elevene har, så mener hun at det meste står på innsatsvilje og at elevene må tro på seg selv. Undervisningen trenger nødvendigvis ikke forandres, dersom elever får tro på seg selv og gjør en innsats. Ved at innsats blir tatt inn i karakteren opplever hun at det blir lettere å sette karakter. I vurderingen av elever med ulike forutsetninger har Kari forandret mening:

Når det gjelder vurdering har jeg forandret syn de siste 2 åra. Det ligger innsats i alle målene; gjennomføring, prøve ut, bruke. Så hvis de ikke gidder, og ikke har lyst å prøve, får du ikke god karakter, men gjør de sitt beste å er skikkelig innstilt på å prøve ut med en skikkelig innsats så tenker jeg at de kan få 6, selv om de har dårlige forutsetninger. Det mener jeg nå, men det mente jeg ikke før. Nå tenker jeg at de prøver, de jobber å de får det til eller ikke. Ferdigheter teller også da, men ikke i den store grad som jeg tenkte før

Hun leser at det ligger innsats i målene. De elevene som ikke få aktiviteten til, men likevel prøver bli belønnet for innsatsen. Karaktersettingen er forandret i forhold til elevenes forutsetninger, mens undervisningen er det samme. Det virke som at idrett er en så stor del av læreres forståelse av karaktersetting i faget, at dette går på bekostning av noen elever. Det er tydelig gjennom eksemplene at undervisningen ikke forandrer innhold, selv om læreren ser at elevene har forutsetninger som ikke passer inn. Lærerne forteller også at innsats burde telle i karaktersettingen.

Som et resultat av at elevene blir sett på som "objekter" i forhold til idrettslige forutsetninger i undervisningen, får lærerne problemer med å sette karakter. Fordi elevene har ikke de samme ferdighetene til å klare måloppnåelsene. Lærerne opplever dette urettferdig, og de uttrykker at de både har sympati og en sårbarhet for elevene sine. For å vise dette i praksis har lærerne på videregående tatt inn gjennomføring og forutsetninger inn i karaktersettingen, selv om det i følge opplæringsloven ikke skal dette. De ønsker sterkt at innsats skal inn i vurderingen igjen. Dette ønske får lærerne muligens oppfylt. I forslag til ny lærerplan i kroppsøving (2011) foreslo arbeidsgruppen at innsats skal inn igjen i vurderingen. De mener at elevene skal forbedre og øve selv om de ikke får resultat i prestasjon eller ferdighetsutvikling, fordi elevene blir kjent med

kroppen og bevegelser. De mener at Innsats er viktig for den enkelte elev sett ut ifra formålet med kroppsøvfingsfaget (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik 2011). Et ytterligere spørsmål som ikke har blitt drøftet i stor grad i det nye forslaget i lærerplanen er hvordan undervisningen blir tilrettelagt og gjennomført i forhold til alle elevers ulike forutsetninger. De skriver at elevenes kroppslige forutsetninger er helt avgjørende i faget, derfor skal innsats telle i faget, men er det bare i karaktersettingen det er helt avgjørende? Mine lærere mener at innsats gjør det lettere å sette karakter. De forteller ikke noe om at undervisningen skal forandres til elevenes ulike forutsetninger, fordi idretten står veldig sterkt. Det kan derfor forstås som positivt at elevene blir likeverdige i karaktersettingen, noe som også Imsen har problematisert før (Imsen, 2005), men spørsmålet er om elevene blir mer likeverdige i undervisningen?

Jeg har allerede fått frem flere ganger at idrett står veldig sterkt i faget, et annet spørsmål som reiser seg i denne diskusjonen om karakter: Hva vil det si å gi karakter på elevene i forhold til bestemte og ”avgrensede” ferdigheter i idrett? Jeg vil fremme om dette også kan medføre å sette karakter på menneskers evner og ferdigheter generelt i samfunnet slik som Wright & Borrows (2006) poengterer. Hvis forventninger av en god ferdighet i skolen er idrettsferdigheter, kan det se ut til at barn som har og kan andre bevegelseserfaringer ikke får like muligheter til bli inkludert og oppleve mestring som de elevene som har idrettslige ferdigheter. Hvis barn som har andre bevegelser blir uttrykket av skolen til å være ”dårlige”, hvilket inkluderende fag har vi i dag da? Elevene blir kanskje mer tilskuere i undervisningen slik Haug (2004) fremhever ved utfordringer til inkludering i praksis når elevene ikke kan delta i ferdighetskravet. Ved å ha en slik forståelse ser det også ut til at målet om at enhetsskolen skal lære elevene å ha forståelse og respekt for alle samfunnsborgere også bli vanskelig, da ikke alle barna blir behandlet likt (Haug, 2004). I følge Engelsrud (2010) bør lærere være opptatt av hvilke signaler de sender ut til elevene om deres kropp.

En annen refleksjon rundt lærerplanen i kroppsøving (2006) er at vurderingen skal bare ferdigheter og kunnskap telle i karaktersetting. Dette kan nok ha videreført kravet om at elevene skal kunne idrettsferdigheter og bli målt opp mot hverandre. Det kan derfor som Green (2009) skriver, virke som om de bak lærerplanen i kroppsøvfingsfaget som blir benyttet i dag, er påvirket av at idrett står sterkt i samfunnet.

5.2.3 Kroppsøvfingsfaget - ikke for elever med andre "forutsetninger".

Felles for alle mine lærere, var at de elevene som lærerne så på som funksjonshemmet fikk alle spørsmål om de ville delta, og i hvilken grad de ville delta. Lærerne mente at elevenes selvbestemmelse hadde alt å si for om de ville delta eller ikke. Det ble stilt forskjellige krav til elever som var funksjonshemmet, versus de som ikke ble sett på som funksjonshemmet. Lærerne har noen antatte forutsetninger som må til for å delta i faget, og når lærerne ser elever med andre forutsetninger, så fikk disse elevene andre valg. Jeg merket særlig hvor mye mer elevenes kroppslige forutsetninger ble satt i fokus når vi snakket om elever som hadde nedsatt funksjonsevne.

På forhånd hadde jeg ikke noe bestemt definisjon av "funksjonshemming" og hadde ikke tatt opp dette verken i forespørselen til å delta i prosjektet, eller under selve intervjuet med informantene. Det eneste spørsmålet jeg stilte var om de hadde undervist elever med funksjonshemninger. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg oppleve hva de tenker en funksjonshemming er, og jeg fikk en stor variasjon i svarene. De funksjonshemningene som ble nevnt totalt etter alle intervjuene med et direkte referert begrepsbruk fra informantene var: "En elev i rullestol, blind, downs syndrom, ADHD, hypermobile ledd, døv, overvektige elever, kne og ledd skade, utlagt tarm, astma, problemer med gangen, gå på tærne, autistiske trekk, en elev som har vært halvt lam". Mine informanter opplever altså flere forskjellige elever med ulike subjektive erfaringer i kroppsøvfingsfaget i dag. Kari fortalte at hun har undervist en elev som var blind. Hun underviste den blinde eleven, med en assistent.

Først så spurte vi om det var noe eleven ikke kunne gjøre. Nei, eleven kunne gjøre alt. Men volleyball var litt vanskelig. Basket var skikkelig artig. Er det ikke vanskelig å ta imot ballen? "hvis jeg får den rett i hendene så kan de liksom si hvor jeg skal skyte". Så eleven var positiv, og ballspill er jo nærmest umulig for ho.

Denne eleven viste en klar lyst til å være med på alt i kroppsøvfingsfaget. Eleven hadde meg seg sin egen tandem sykkel når eleven følte at undervisningen ikke var tilrettelagt for hennes ferdigheter. Når Kari underviste i bryting, opplevde hun dette som en god idrett som eleven kunne være med på:

Vi skulle prøve å få hverandre ut av balanse når vi satt nede på kne. Altså eleven så ikke, men brukte alle sansene og var veldig god til å stabilisere, å du må det

når du er blind. Vi kunne sette de sterkeste guttene på eleven, det er tydelig at eleven brukte andre sanser enn synet.

Når denne eleven var med i bryting opplevde Kari at eleven var fullt inkludert. Eleven ble oppfattet som flinkest. Denne elevens evner ble verdsatt i en slik aktivitet og dette ble sett som en god ferdighet at eleven hadde unike ferdigheter til å forsterke andre sanser. Fredrik forteller om en elev:

Eleven drev med fotball selv, og var egentlig ganske flink og bare heiv på selv om det var masse ting som egentlig burde stoppet sånn fysisk. Masse lidelser, men klarte seg egentlig veldig bra. Eleven kunne komme å si til meg når det var noe han/hun ikke kunne, og det var ikke noe problem for meg å si at da kunne eleven stå over. Eleven imponerte meg, og det at eleven var happy og fornøyd. Det var en god følelse det"

Espen har undervist en elev som har vanskeligheter med å være med i undervisningen på grunn av komplekse kne og ledd problemer.

Jeg har en elev som ikke er med i gymmen, og som jeg føler jeg ikke klarer å lage et godt nok tilpasser opplegg til. Så eleven har vært ute i ganske lang tid der eleven ikke har hatt gym.

Elevene er ikke med i den ordinære undervisningen fordi Espen syntes det er vanskelig å lage et opplegg for eleven. Skolen har kjøpt inn en trimsykkel til denne eleven som eleven kan bruke.

Det er veldig utfordrende, fordi det krever at elevene opererer på egenhånd. Det er jo klart at i en klasse med 28 stykker og det da er en som ikke kan løpe for eksempel, så er det jo alternativt at de kan gå tur. Altså, hovedprinsippet til skolen er at alle som er friske nok til å gå på skolen, de skal ha med gymtøy. Alle kan spille bordtennis har jeg på en måte sagt. Og de som er veldig flinke, altså hvis det er noen 5-6er elever, så kan de gjøre ting på egenhånd. Mens andre som ikke er sånn selvdrevne, de må på en måte styre det litt selv, gå tur, bordtennis badminton, men ut ifra at de får et tilpasset opplegg, så må de styre det selv. Det blir ikke styrt av meg.

Espen rettet diskusjonen om elever med funksjonshemninger om de elevene som er skadet. Han legger vekt på at de elevene som ikke kan delta får mye av ansvaret selv, på grunn av klassens størrelse. Han nevner at bordtennis og badminton er eksempler på aktiviteter som alle kan delta i, selv om de er skadet. Han poengterte at det er de elevene som er selvdrevne som har det beste utgangspunktet til å delta i timene hvis de er

skadet. Silje underviser en elev som er døv. Denne eleven har fritak fra vurdering både i kroppsøving og de andre fagene. Hun fortalte at eleven har en traumatisert barndom:

Eleven er god til å løpe og ser ut som en atlet, men eleven får jo ballen i hodet ganske mange ganger da, og er egentlig ganske motvillig. Det er en elev som jeg neste glemmer i timene pga tolken, så da må de finne ut av hva eleven kan og ikke kan være med på. Tolken må motivere eleven veldig.

Eleven og tolken gjør det meste sammen, og Silje trenger ikke å vurdere, noe som gjør at det er lett for henne å glemme eleven. Hun fortalte videre at eleven har vanskeligheter med de teoretiske fagene på grunn av en vanskelig barndom og de grunnleggende lese-, skrive og regneferdighetene er svært lave, og det er diskusjon på skolen om eleven burde være der. Silje fortalte at kroppsøvingsfaget er nok bra for han: *"Eleven blir ofte isolert, eleven er jo i gym timene da, det er her eleven kan være fullverdig i klassen, eleven trenger ikke så mye språk"*. Hun fortalte at det er i kroppsøvingsfaget eleven kan være "fullverdig" fordi her trenger eleven ikke språk. Silje hadde også en elev som hun uttrykte var overvektig, og problemer med musklene i beinet som nesten ikke har hatt kroppsøving.

Eleven var hos fysio, så kom beskjeden skriftlig. Det er ikke hensiktsmessig for denne eleven å drive ballidrett, og det er ikke hensiktsmessig å løpe. Kjære tid tenkte jeg, det går ikke an. Så ringte jeg fysioterapeuten å spurte om eleven blir skadet av å drive ballspill? Nei svarte han. Blir eleven skadet av å løpe, eller forverre handicapet? Nei svarte han igjen

Etter denne samtalen avtalte Silje at fysioterapeuten skulle komme å overvære en kroppsøvingstime. Etter dette så skiftet fysioterapeuten mening, og han sa at det var mange elever med "rare behov", og det var ikke noe problem for eleven å delta kroppsøvingundervisningen. Silje hadde en antakelse om grunnen til elevens ønske om fritak var at vedkommende ikke trivdes noe særlig i kroppsøvingsfaget. Grete har undervist en elev med Downs syndrom som også har ADHD. Elever er med på det meste av undervisningen, men av å til blir eleven tatt ut av undervisningen til spesialpedagog. Assistent er alltid med i timene. Regler og konkurranse er vanskelig for eleven å skjønne. Grete må derfor ta hensyn til dette når hun legger opp undervisningen:

Det kommer helt an på aktiviteten, hvis vi har for eksempel kanonball, så har han vært med hele tida, for han er kjempe motorisk sterk og alt. Men hvis jeg har innebandy for eksempel. Da blir plutselig innebandy kølla gjort om til

gevær. Plutselig vil eleven ta føttene til de andre, og syntes det er morsomt. Blir stressende.

Grete fortalte videre at det er når idrettene blir for ”avansert” det blir vanskelig å inkludere eleven. Hun er opptatt av hvilke aktiviteter/idretter som passer for eleven, og hvilke aktiviteter som ikke passer så godt. Grete opplever også at de andre elevene er: ”veldig flinke til å inkludere”. Når eleven begynner i 4.klasse må eleven slutte på denne skolen. Grete viste ikke helt hvorfor, men hun har følgende antagelse:

Eleven vil da ikke lenger fungerte sosialt med de andre elevene som var grunnen til at han begynte på spesialskole. Detter var vel også et ønske av foreldrene. Han fulgte ingen undervisning i klasserom, var ute med spesialped og assistent hele tiden. Unntatt lunsj, kunst og håndverk, gym.

Eleven ble da altså kategorisert til å ikke kunne fungere med de andre elevene, selv om de andre elevene var veldig flinke til å inkludere. Lise har undervist to elever som sitter i rullestol. Begge elevene har fritak fra den praktiske undervisningen, men får karakter på en skriftlig innlevering som skjer hver måned. Elevene har individuell opplæringsplan (IOP), som ikke ble skrevet av Lise. Den ble videreført fra forrige år, fordi alle parter syntes den fungerte så bra. Elevene går til fysioterapeut hver kroppsøvingstime, og Lise ser eleven svært sjeldent, noe som hun syntes er trist. Hun ønsker mer oppfølging, men tida strekker ikke til da hun har mange arbeidsoppgaver, og hun må være på mange forskjellige arenaer i løpet av en dag. Jeg lurte på hva Lise mener med om at elevene går til fysioterapi i stedet for å ha kroppsøving:

Jeg synes at det er bra. På den måten at da får de trent det de har behov for, som kan hjelpe de i hverdagen. Og at de kan få en rutine på treninga og at det blir til elevens beste. Og det enn kanskje tenker, er dumt at de ikke har det sosiale, lærere de forskjellige tingene og sånt. Helt frem til nå så har vi hatt friidrett. Og for de å sitte å se på og sånne ting. Da synes jeg på en måte at det er bedre at de er i aktivitet selv. Hadde eleven ønsket å vært med hadde det vært en ting, men de har mer ønske av å være å trene selv. Jeg tror ikke at de ikke kan, men at de har skjønt at det er litt lurt. Det er jo pluss og minus med det hele tida. Men akkurat de to tilfellene der er jo som de er. Og da synes jeg på en måte at det er greit. Mer hvis det var en med en arm så er de med.

Siden elevene ikke er en del av hennes timer, sliter hun med å følge de opp. Hun legger vekt på at det er de selv som har valgt denne ordningen, og det mener Lise at de skal få lov til. Hadde de hatt en arm, hadde hun kanskje vurdert det annerledes. Fokuset på hvilken tilstand kroppen har, er altså et utfall om lise syntes de skal være med i timen

eller ikke. Lise fortalte for eksempel at de kunne rullet 3000 meter i friidrett, men når de ikke ville det sist år, så ville de ikke gjøre det i år heller. Hun syntes de kan fortsette med denne ordningen, fordi det ”funker bra” for alle. Hun nevnte at hun tidligere hadde vært på en annen skole der en elev med rullestol var med på det meste i undervisningen, så hun har sett at det er mulig, men alt handler om hva eleven selv vil. Hadde elevene hennes sagt at de ville være med, så hadde elevene vært med. Jeg stilte spørsmålet om hun tok mye hensyn i forholdt til hva eleven ønsker å gjøre:

Ja, jeg tror de har en stor innvirkning på det at de ønsker. Hvis de hadde kommet å sagt det at de ville ha det, så hadde han fått det ... Det er ikke noe sånn at du tenker at han ikke kan, selvfølgelig kan eleven ikke spille fotball, men eleven kan mye annet.

Her kommer det frem en fremstilling av elevens funksjonsnivå og at disse ikke passer fotball, men læreren forteller at eleven kan gjøre mye annet.

Felles for mine informanter, er at alle de elevene, som lærerne så på som funksjonshemmede fikk spørsmål om delta i kroppsøvfingsfaget, eller i hvilken grad. Det var bare elevene som ble beskrevet ”*elev i rullestol*” som ikke deltok i undervisningen, som hadde individuell opplæringsplan (IOP). Elevene blir igjen sett på som kroppslige forskjellige, noe som fører til at elevene får andre valg. Ingen elever som drev med idrett har fått et fritt valg om å delta eller ikke i undervisningen. Her spiller altså de kroppslige forutsetningene inn for å få valget om å delta. Ved at idretten er fremtredende faller elevene som ikke har de antatte forutsetningene ut av kroppsøvfingsfaget nå aktiviteten ikke passer. Kroppsøvfingsfaget undervisning er ikke i stor grad tilpasset elevene som har andre forutsetninger. Forutsetning for deltagelse er å passe til aktiviteten. En av informantene stiller spørsmål ved aktivitetenes sterke stilling. Grete forteller at ”*Det kommer helt an på aktiviteten*” om eleven er med eller ikke. Hun har derfor reflektert over at aktiviteten kan hindre det inkluderende felleskapet i forhold til eleven.

En fenomenologisk måte å forstå kropp viser seg lite i en slik forståelse av hvordan faget blir presentert. Elevene som erfarte subjekt, med sine ”synlige” andre bevegelseserfaringer får i mindre grad mulighet til å delta i faget på grunn av at aktiviteten står i sentrum (Engelsrud, 2006). Det kan også virke som at det ikke er plass

til andre bevegelseserfaringer heller, når idretten og aktiviteten står sterkt. Objektiveringen av hva som blir forstått ”annerledes” kan blir videreført gjennom at elever som har andre bevegelseserfaringer og kropper får andre valg en de ”normale” elevene som kan være deltakere.

5.2.4 Forståelse av kropp, sosiale påvirkninger

I følge mine informanter har de hatt et idrettslig fokus i sin lærerutdanning, og det på tross av den variasjonen i lærerutdanningene til utvalget mitt. To av mine informanter har fått trening i å undervise elever med funksjonshemninger, men denne var rettet mot diagnose, og ikke rettet mot hvordan elevene skulle bli inkludert i kroppsøvningsfaget sammen med alle andre. Informantene forteller også at de har valgt å bli lærere fordi de har drevet på med idrett selv, og de syntes det er morsomt.

Grete er den eneste informanten som er ufaglært og har begynt på utdanningen PPU. Hun fortalte om erfaringer fra å undervise eleven med Downs Syndrom og de andre elevene:

Jeg kunne godt lært mer om hvordan, altså, hvilke aktiviteter som passer til eleven, og kanskje for de andre å. Jeg syntes det er gøy med konkurranse, jeg tror jeg kanskje blir litt blindet av det. Dette her gå bra liksom, også er det ikke alle elever som tenker sånn.

Grete, som ikke hadde lærerutdanning, ønsker å vite mer og hvilke aktiviteter som passer til eleven med Down syndrom og samtidig for de andre elevene. Hun har også reflektert over sin egen undervisning i den forstand at hun er et konkurransemenneske. Hennes personlige idrettserfaringer har hatt betydning for hvordan hun underviser, og hun ser at elevene kanskje ikke har den samme innstillingen som henne. Derfor ønsker hun å vite mer om hvilke aktiviteter som passer til hennes elever. Hun ønsker seg også en idebank om aktiviteter/idretter som passer både til eleven med Down syndrom og de andre elevene. Hun mener altså at hennes idrettsbakgrunn preger henne som lærer i måten hun underviser på, og hun har reflektert over at det er noen aktiviteter som kan bidra til at elever mistrives.

Kari og Espen fikk undervisning i å tilrettelegge for elever med funksjonshemninger i lærerutdannelsen. Espen og Kari er de lærerne som også har arbeidet lengst som

kroppsøvingslærer i skolen. De har tatt utdanningen på forskjellige høyskoler Norge, og er begge utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Espen hadde praktisk undervisning som var mer rettet opp mot rehabilitering og ikke så mye opp mot kroppsøvingsfaget, i tillegg til litt teori. Kari sin utdanning var mer rettet mot kroppsøvingsfaget, der de kunne se ulike personer med funksjonsnedsettelse i forskjellige i aksjoner og teori. Begge fortalte meg at de hadde fått en ”grunntanke” om å inkludere alle elever. Selv om de hadde denne grunntanken syntes begge de ikke hadde nok kunnskap om det. Kari forteller:

Nei, det føler jeg ikke jeg hadde hatt. Hvis jeg hadde fått en nå som sitter i rullestol så føler jeg det er ganske krevende altså. Jeg føler jeg må jobbe mye for å få til gode timer til den eleven, spesielt hvis det er en som er veldig sånn som påstår og er krevende. Jeg vil være med på det og det, og da må dere tilrettelegge for meg. Og det er klart at da må en kjøpe inn ekstra utstyr.

Verken Kari eller Espen hadde erfaringer som mer faglig sett var preget av refleksjoner over hvilke aktiviteter som egnet seg, særlig i klasser der en elev med funksjonshemninger deltar. For eksempel i Kari sitt tilfelle, hun har ikke lært om hvilke aktiviteter som kan gjennomføres i klassen med en rullestol bruker, og derfor reflekterer hun over at hun må jobbe mye med undervisningsopplegget. Kari og Espen med denne inkluderende grunntanken vil at alle elevene skal delta, og det er dette de forsøker å realisere, men de sier selv at de mangler erfaringer og kunnskap.

De andre informantene fortalte at de hadde hatt lite undervisning om hvordan de skal tilpasse opplæringen, og kunnskap om elever med funksjonshemmede i sin lærerutdanning. De fortalte at det meste gikk på å tilpasse eleven til idrettene og tenke i nivådeling. Som siterte tidligere av Fredrik: *"Det var sånn generell tilpasning innen nivå tilpasning i forhold til ferdigheter. Jeg kan ikke huske vi hadde noe om handicap tilpasning"*. Deres utdanning var idrettslig rettet, master idrettsvitenskap med PPU, og idrett grunnfag. Selv om Lise ikke har hatt noe form for tilpasset opplæring for funksjonshemmede, har hun hatt jobber utenom som har ført til en erfaring som hun mener er viktig som kroppsøvingslærer. Lise fortalte:

Det er veldig mange med angst å sånne ting som har problemer med å være med. Det er veldig mye enn må ta hensyn til. Veien blir til mens en går. Så må enn finne ut hva elevene ønsker. Jeg må tenke på hvordan jeg tilrettelegger og hvordan jeg kan gjøre det best mulig. Min utdanning gikk ikke spesifikt på det.

Men jeg har jobbet veldig mye med spesielle grupper utenom lærerutdanningen. Med overvektige barn som trenger mye sånn mentalt støtte. Å da må du jobbe mye med hvordan de tenker. Jeg lærte mye av det. Du får en bedre innsikt, og tar høyde for ulike ting.

Hun uttrykker her at det er viktig at lærere vet hvordan elevene tenker, og hun tilrettelegger ut ifra hva elevenes behov er. Hun vet at en overvektig elev har vonde tanker om kroppsøvingfaget, noe hun tar hensyn til i undervisningen. Selv om både Kari og Espen har hatt undervisning i å tilrettelegge for funksjonshemninger i lærerutdanningen, så kan det tyde på at mine informanter har mangelfull og begrenset kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for alle elever i undervisningen. Dette viser også forskning at lærerne føler at de ikke har nok trening, og de får heller ikke nok trening fra lærerutdannelsen til å inkludere elever med funksjonshemninger (Vickerman and Coates, 2009). Vickerman skriver i sin forskning at lærerutdanningen må forberede lærerne til å inkludere elever med funksjons nedsettelse i kroppsøvingfaget, og da trengs det modifisering av lærerutdanning og faget, og dette kommer til å ta sin tid. Det må fokuseres på pedagogikken, men også forstå hva det faktisk vil si å inkludere, at det er en menneskerett, i tillegg til at lærerplanen intensjoner om inkludering må forfølges (Vickerman, 2007). Mine informanter forteller også at de mangler erfaring og kunnskap til å tilrettelegge og at de heller ikke får tilbud om videreutdanning eller kurs fra arbeidsplassen. Karen Jensen (2008) skriver at lærer som profesjon, kjennetegnes ved å være lite forskningsaktive og mangler kultur for å oppdatere seg på nyere kunnskap og forskning i faget. Lærerne går ofte til kollegaer for erfart kunnskap, i stedet for å oppdatere seg på forskningslitteraturen. Dette var på grunn av at lærerne følte at mye av ansvaret til å oppdatere seg på kunnskap, er lagt i lærerne sine egne hender, og at det tilbys lite støtte og hjelp til oppdateringen (Jensen, 2008). Dette var også tilfelle til mine lærere. De fikk oppdatert sin kunnskap fra kollegaer og erfaringer ”på veien”. Kari har selv tatt initiativ og er med å planlegger den nye lærerplanen i kroppsøving. Dette har ført til at hun har forandret syn på faget og vurderingen ved å ta vekk testing i utholdenhet. Den idrettslige forståelsen av faget og undervisningen ser midlertidig ut til å være der fortsatt.

Mitt utvalg består av få personer, men jeg vil likevel trekke fram at det er bare er de eldste informantene som utdannet seg til kroppsøvingslærere for en del år siden, som viser til opplæring og trening i å inkludere alle elever i undervisningen. Jeg går ikke inn

på informantenes utdanning av hensyn til informantenes anonymitet, men samlet sett har de lært mye mer om prestasjon, idrett og fysisk aktivitet enn om tilpasset opplæring. Tinning (2010) skriver at lærerutdanningen er i stor grad rettet mot noen måter å forstå bevegelse på, som idrett og ballspill, noe som også preget utdanningen til informantene mine. Tinning skriver videre at studentene blir ikke utfordret på å se på bevegelser på flere måter. Det vil si at utdanningen har et fokus på å måle bevegelser i prestasjon, og ignorerer mening med bevegelsen. Utdanningene er også preget av at studentene lærer om kroppen som en metaforisk maskin, altså en medisinsk preget forståelse av kropp, og teknologiske måter å måle kroppen på (Tinning, 2010). På den måten får lærerne et begrenset syn på kropp og bevegelse, som også gjenspeiles hva som preger mine informanters undervisningen, der undervisningen i hovedsak er lagt opp til idrett, testing, ferdighetsprøver og konkurranse.

Videre er de som velger å bli kroppsøvingslærere opptatt av idrett og måling av prestasjon. Helse står sterkt, noe Tinning mener kommer til å fortsette å dominere søkerne til lærerutdanningen. Ifølge Tinning må studentene bli utfordret til å se på kroppen fra flere perspektiv. De må bli utfordret til å tenke på kropp som en del av kulturen. Siden idrettsforståelsen sitter sterkt i deres måte å tenke bevegelse på, må de utfordres til å forstå bevegelse mer grunnleggende (Tinning, 2010). Grete er den eneste av informantene som ikke har startet på sin utdanning enda. Hun uttrykker at hun trenger mer kunnskap om undervisningens praksis. Hun var opptatt av hvilke aktiviteter som kan passe for hennes elever. Hun har reflektert over at hun er et konkurranse menneske med idrettslige interesser, men at et slikt utgangspunkt, i tråd med Tinning, er noe hun reflekterer over, ved at ikke alle hennes elever er opptatt av idrett og konkurranse.

5.2.5 Oppsummering kropp og kroppsøving

Som jeg har vist her gjennom disse praktiske erfarte situasjonene til mine informanter, så er det tydelig at det er variasjon i måten mine informanter forstår elevens "forutsetninger" og hva det innebærer. Det som er tydelig i utsagnene fra mine lærere er at når de snakker om forutsetninger så er det rettet mot idrettslige forutsetninger. Et annet tema som angår forutsetninger er at det også angår kroppene til elevene. Det blir sett på som en dårlig forutsetning å være tykk og overvektig eller funksjonshemmet.

Noen kropper passer ”dårlig” inn i undervisningen. Dette er elever som ikke har de samme forutsetningene som andre. Jeg stilte et spørsmål i innledningen til dette kapittelet om det er slik at også at lærere (institusjonelt sett) også bidrar til å skape hvilke kropper som har ”gode forutsetninger” og hvem som ikke har det. Det kan nok være slik gjennom måten aktiviteten og idretten står sterkt i undervisningen.

Engelsrud (2010) mener at lærere må reflektere over: *"Hvilke forestillinger om kroppen som uttrykkes, og de forventninger som kroppen møtes med"* (s.48) i kroppsøvfingsfaget. I mine læreres utsagn kan det identifiseres spor av et objektivt syn på kroppen. Det blir synlig gjennom det de forteller om måten de underviser på. Det framheves for eksempel at noen elever anses som at de ikke har ”ferdigheter nok” til å spille volleyball. I slike eksempler gir de volleyball som aktivitet en status som gitt i seg selv, og som en aktivitet som ikke kan modereres eller tilpasses til eleven. I slike tilfeller ser det ut til at lærere føler seg ”låst” av aktiviteten og de finner ikke nye løsninger eller kan gjøre noe annet. Samme situasjon gir de eksempler på når det gjelder testing og rangering av elevene. Kroppen blir altså i mindre grad sett i et fenomenologisk perspektiv. Det vi si at alle har forskjellige kroppslige erfaringer og forskjellige muligheter til å utvikle sine bevegelses erfaringer. Engelsrud (2010) hevder at lærere har nytte av å vite om flere teoretiske perspektiver på kroppen, da hun argumenterer for at lærere sin teori om kroppen vil influere på hvordan de underviser. Lærerne mine preges av en dualistisk(objektiv) måte å forstå kropp på i undervisningen av kroppsøvfingsfaget, som innebærer at det som oftest er de som har idrettslige kropp som har størst sjanse for å delta. Synet på kropp i samfunnet, i lærerutdanningen og i lærerens forståelse av kropp, kan derfor se ut til å være preget av samme måte å forstå kropp på.

5.3 Det samfunnsskapt kroppsøvfingsfaget

Ved å analysere kroppsøvfingsfagets sine sosiale konstruksjoner har jeg da fått som resultat at lærerne hovedsakelig er opptatt av idrett og prestasjon i undervisningen. Faget er sterkt preget av idrett, men det sees ut til at grunnen til dette er ut fra tre nivåer, som gjensidig influerer hverandre (institusjonen). Det overordnede nivået er samfunnet. Samfunnet generelt er påvirket av idrettsprestasjoner og helse. Videre på nivået under finnes utdanningsinstitusjoner og kroppsøvfingslærerne som gruppe. Både høgskoler og universiteter viderefører et idrettsfokus gjennom lærerutdanningen og deres praksis. Det tredje nivået handler om at hos den personlige lærer står også idretten sterkt, og lærere

har og har hatt mange positive erfaringer med det. Når alle disse påvirkningene er rettet mot idrett og lærerne ikke får andre læringsformer til å ”bryte” med slike mønstre, vil idrett naturlig nok få et stort fokus i kroppsøvfingsfaget. Konsekvensene av dette blir at formålet med faget kommer i bakgrunn og kan forbli urealisert.

Lærerplanen, stortingsmeldinger og opplæringsloven formidler at lærerne skal ”tilpasse opplæringen”, ”inkludere” alle i undervisningen, ut ifra elevenes ”forutsetninger”, (kunnskapsløftet, 2006; Opplæringslova § 1-3, 2008; I st.meld. nr. 16 (2006-2007)). Dette er begreper, som bli i følge min forskning, tolket på forskjellige måter som også Haug (2004) hevder i forhold til begrepene inkludering og tilpasset opplæring. Det virke som at disse begrepene får mening utfra læreres erfaringer og forståelser i ”institusjonen”. Når det er den enkelte lærerne og skolen som får ansvaret for å tolke disse begrepen blir inkludering, tilpasset opplæring og forutsetninger sin mening i praksis rettet mot idrett. Begrepet inkludering blir forstått til de som har kroppslige ferdigheter som muliggjør deltagelse i idretten. Begrepet tilpasset opplæring blir forstått til å gjelde overfor de som har problemer med å delta i idretten. Begrepet forutsetninger blir brukt synonymt med idrettslige forutsetninger. Det å ta hensyn til elevenes forutsetninger blir forstått til å ha eller ikke ha kroppslige forutsetninger til å delta i idretten.

Dette vil nærmere si at tolkningen av begrepet ”tilpasset opplæring” ble rettet mot enkelt elever. Tilpasset opplæring bli slik sett ikke relatert til inkludering. Jeg har dermed fått fram i analysen at elever som trengte tilpasset opplæring ble tilbudt dette på bekostning av at de ikke nådde opp til idrettene og ferdighetskravet i idretten, som ble gjort gjeldende. Når lærerne snakket om inkludering, så gav de eksempler på når de klarte å få alle til å delta, men lite om hva de konkret gjorde for å få alle til å delta. Det vil si at de ikke er beviste på når de oppnå at alle blir inkludert, men at det skjer når aktiviteten i seg selv ikke har vanskelige ferdighetskrav. Dermed har aktivitetens bevegelsesmønster og krav, en stor påvirkning til inkludering. Idretten har det største fokuset, og elevenes mestring blir tilsidesatt. Idretten blir målestokken for hvem som trenger tilpasset opplæring og hvem som ikke trenger det.

Når idretten er målestokken fører dette til at undervisningen som lærerne gjennomfører tar først utgangspunktet i idretter/aktiviteter. Deretter kommer elevenes kroppslige

mulighet til å delta. Det vil si at det å ha en kropp som kan gjennomføre idrettsferdigheter, er gunstig i kroppsøvingfaget. Dette kommer frem for alle mine informanter når det kommer til elever som blir sett på til å ha ”annerledes kropper”, så gjelder hovedsakelig fire av informantene når det kommer til de elevene som ikke mestrer ferdighetskravet. Jeg vil bemerke at dette ikke gjelder alle aktiviteter/idretter, men det er noen. De aktivitetene som fremstilles som gode for inkludering er aktiviteter som krever lite ferdighetsnivå, er frilek, og som er temmelig nye, slik at nivået er likt for alle.

Ved å bruke teori om kropp kunne jeg se inkludering med helt nye briller. Lærerens måte å forstå kropp og ferdigheter på i kroppsøvingfaget er rettet mot de som *har* kroppslige forutsetninger og idrettslige forutsetninger og de som *ikke* hadde det. Det er lite plass til bevegelser som ikke er idrettsrelevante. Når det er idrettslige forutsetninger som teller i faget, og utvikle ferdigheter i prestasjon, blir elevene sett på som ”objekter” der idretten er målestokken. Elevene blir kategorisert i ”gode” og ”dårlige” grupper, eller må gjøre noe annet når de ikke har forutsetninger til å delta i den ordinære idretten. Selv om mine informanter har undervist ulike typer funksjonsnedsettelse, så rapporterer alle om noen utfordringer som er like. Hovedutfordringen ser ut til å være at elevene passer ikke inn i det som er ”kravet” i enkelte idretter. At elevene blir ansett til å ikke passe inn hører til at disse elevene selv får velge hva de skal være med på eller ikke. Gjennom sine antatte ”objektive” forutsetninger blir kroppen som objekt tilkjent og verdisett til å ha gode og dårlige forutsetninger til å delta i faget. En slik måte å kategorisere elevene ut fra kroppslige forutsetninger, kan føre til en videre objektivisering av forventninger og forståelse av hva en ”normal” kropp er, og da også videreføre kropper som ”annerledes”.

Berger og Luckmann (2006) fremhever at for oss sosiale mennesker er det de mennesker som vi har rundt oss, som har stor betydning for hvordan vi ser på oss selv. De sosiale prosessene er avhengig av våres dannelse og opprettholdelse av våres identitet (Berger & Luckmann, 2006). Det uttrykkes gjennom lærerplanen i kroppsøving (2006) at alle elever skal oppleve mestring ut fra egne forutsetninger og få gode opplevelser ved å være i bevegelse sammen med andre, samtidig som elevene skal måles i forhold til måloppnåelse i ferdigheter og kunnskap i idrett og aktiviteter. Dette ser ut til å være lite oppnåelig hvis undervisningen i hovedtrekk tar utgangspunktet i

idrettslige kroppene. De elevene som ikke har disse idrettslige kroppene passer ikke helt inn i kroppsøvningsfaget. Dette opplever informantene mine som vanskelig og urettferdig i karaktersetning, og de mener innsats, som skrevet tidligere, burde være en del av karaktersetningen. Det som kan diskuteres videre er hvis innsats skal inn i karaktersetningen igjen, kommer dette til å forandre innholdet i faget til at alle elever oppleve å mestre utfra sine bevegelseserfaringer? Når idrett står så sterkt både i samfunnet, lærerutdanningen, og at de som søker seg til å utdanne seg som kroppsøvningslærer har et idretts fokus (institusjonen). Blir det mulighet til å gi plass til alle elevers bevegelser likeverdige? Dette kan ikke jeg svare på, men det blir spennende å se den videre utviklingen.

Problemstillingens utgangspunkt tok for seg tre spørsmål i forhold til inkludering i praksis. I denne videre oppsummeringen stiller jeg fire reflekterende spørsmål på bakgrunn av forskningas resultat. På følgende spørsmål blir da oppsummeringen:

- Hvilke bevegelser/ ferdigheter bør elevene kunne for å bli inkludert i kroppsøvningsfaget i dag?

De idrettslige ferdighetene som brukes til prestasjon i idrett blir sett på som «gode» i kroppsøvningsfaget. Ved å inneha slike ferdigheter skapes den sosialt konstruerte ”idretts eleven” som en som har best mulig forutsetninger til å delta i undervisningen sammen med de andre.

- Hvem tar undervisningen utgangspunkt i, aktiviteten eller elevene?

Undervisningen tar utgangspunktet i aktiviteten, dette fremheves med at aktiviteten er viktig for nivået. Dette medbringer at de elevene som ikke er idrettslige dyktige enten blir bedt om å gjøre noe annet, eller delt i nivå i forhold til ferdigheter. Dette blir omtalt som tilpasset opplæring. Når alle elevene deltar i et felleskap er dette fordi aktiviteten passer alle nivåene av elevene. Dette er aktiviteter som sees på som at de krever lite ferdigheter, lekpreget og er nye eller at ikke mange har drevet på med dem før.

- Hvilke forutsetninger bør elever ha for å delta i kroppsøvningsfaget?

Elevene bør ha forutsetninger til å utføre idrett for å delta i kroppsøvningsfaget. De som ikke har disse forutsetningene, og særlig hvis elevene har synlige forutsetninger, får elevene valg om å delta og i hvilken grad. Det er også slik at hvis elevene velger å delta, så er det opp til aktiviteten som lærerne gjennomfører den dagen om de blir inkludert eller ikke.

- Får alle elever oppleve å utvikle sine bevegelseserfaringer i kroppsøvningsfaget?

Ut fra mine funn (selv om det kun er 6 lærere) ser det ikke helt ut som at alle får mulighet til å utvikle sine bevegelseserfaringer likeverdige. Dette er igjen fordi at kroppsøvningsfaget er lagt opp til idrett. For å drive idrett slik kroppsøvningslærere underviser i, krever det ikke bare at du må kunne bevege deg, men du må bevege deg på bestemte måter for å bli inkludert.

Hvis enhetsskolen/ fellesskolen har som mål å jevne ut sosiale forskjeller i samfunnet, bør kroppsøvningsfaget forandres. Som jeg har vist gjennom oppgaven, lever vi i en verden som er sammensatt av kulturelle og sosiale prosesser i forandring. Det er en gjensidig påvirkning mellom individer og samfunnet som styrer oss videre i fremtiden. Når kroppen blir sett på som objekter kan da samfunnet vi lever i, gi kroppen er verdi. Begrepet ”normalitet” får mening i samfunnet vi lever i. Begrepet ”evner” får mening i samfunnet vi lever i. Kropper får en mening i det samfunnet vi lever i. På den måten er også kroppsøvningsfaget en del av denne konstruksjonen. Kroppsøvningsfaget har da valg. Kroppsøvningsfaget kan være med på å videredyrke og objektivere idrettslige ferdigheter og de normale kroppene, eller så kan faget være med på å gi rom til forskjelligheter. Som Wright & Burrows (2006) skriver, må vi se på begrepet evner som sosialt og kulturelt påvirket, der evner har fått idretts verdi i ferdigheter gjennom hva vi vektlegger av idrett i samfunnet. Vi må få opp en diskusjon på at evner er så mye mer enn idrettslige ferdigheter. Evner er alle typer bevegelse, og alle disse bevegelsene må vi vektlegge likt i kroppsøvningsfaget hvis det skal være mulig at alle elever i en enhetsskolen skal oppleve mestring og bli inkludert likeverdige. Hvis vi også verdsetter disse forskjellighetene, så kan også kroppsøvningsfaget og enhetsskolen være med på å forandre samfunnet til å se menneskets forskjelligheter som positivt, og at ikke alle trenger å være like, som ”normalen”. Dette avhenger i midlertidig at vi mennesker er villig til det.

6. Avsluttende kommentarer

Da jeg startet på denne masteroppgaven hadde jeg et fokus på elever med funksjonsnedsettelse, der jeg trodde at jeg skulle bruke den medisinske og sosiale forståelse til å analysere hvordan elever blir inkludert. Bakgrunnen for dette var på grunn av min egen personlige erfaring i rullestol der jeg ble sett på som ”annerledes”, og erfaringer fra faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. Igjennom oppgavens analyse ble fokuset flyttet over til et bredere perspektiv. Ved å bruke Berger og Luckmann (2006) sin forståelse av den samfunnsskapte virkeligheten og teorier om kropp, har jeg nå fått en tydeligere innsikt i hvorfor jeg ikke bare ble sett på som ”annerledes” i rullestolen av et enkelt individ, men også hvorfor skolen ikke var tilrettelagt for at jeg skulle komme meg opp trappene (institusjonen). Den andre forståelsen var at det ikke bare var elever med funksjonsnedsettelse som slet med å bli inkludert, men også elever som ikke blir sett på som idrettslige flinke nok. Dette var kanskje den største forandringen i min forforståelse, som var med på å flytte fokuset. Jeg oppdaget at jeg selv så på kroppsøvingfaget på en helt annen måte etter å ha brukt teorier om kropp og sett den samfunnsskapte virkeligheten i sosiale konstruksjoner. Jeg har vært påvirket av min idrettsbakgrunn, min utdanning og idrett generelt i samfunnet (institusjonen). Dette førte til at jeg har linket kroppsøvingfaget tett opp mot idrett. Jeg har alltid vært bevisst på at alle elever skal delta i faget uansett funksjonsnivå, og jeg har alltid tilpasset aktiviteten/idretten, men jeg har ikke vært kritisk nok til min idrettsbakgrunn og at idretten står sterkt hos meg.

Med bakgrunn i oppgavens resultater, er det tydelig at kroppene blir sett på som objekter som blir målt ut fra idrettsferdigheter. Jeg vil derfor argumentere over at det trengs flere måter å forstå kropp på i faget, for å bryte med læreres forståelse av hvordan undervisningen skal gjennomføres i forhold til inkludering. Det å være kritisk til kroppskulturen vi har i dag, og hvordan kroppene blir ”brukt” i sosiale kulturelle samfunn til å få verdi, skaper og viderefører det å være ”normal” og ”annerledes”. Dette burde ikke videreføres i kroppsøvingfaget ved å rangere idrettskropper som ”gode”, og de som ikke har disse kroppene, som ”dårlig”. Den andre måten å forstå kropp på er den fenomenologiske måte som tilsier at alle har forskjellige bevegelseserfaringer, og er erfarte subjekter. Ved å bare vektlegge idrettslige bevegelser og ferdigheter fører dette til at de som ikke har disse, blir forstått til å ha ”dårlige” ferdigheter. Hvis alle elever

skal oppleve mestring og være inkludert må alle elever oppleve at deres måte å bevege seg på, uansett hvilke forutsetninger elevene har, blir verdsatt likt. Hvordan lærerne da skal sette karakter i faget, vil jeg ikke diskutere i denne oppgaven. For fremtidens utforming av lærerplanen og lærerutdanningene håper jeg at det legges vekt på å se helheten av det å være i bevegelse.

6.1 Videre drøfting på lærerutdanningen

I følge Berger & Luckmann (2006) er kunnskapen blitt til gjennom sosiale forventninger og standarder i hvordan en skal utføre en rolle i institusjoner (Berger & Luckmann, 2006). I min oppgave har jeg vist at lærerutdanningen, læreres egen bakgrunn og skolens forandring, og samfunnets forandring har påvirket lærerne i hvordan de forstår kroppsøvfingsfaget. Jeg har identifisert at idrett er en stor del av kroppsøvfingsfaget slik det blir praktisert av lærerne i dag. Dette påvirker at det er noen elever som har idrettslige forutsetninger og noen som ikke har det. Mitt forslag til videre drøfting blir da rettet direkte mot lærerutdanningen. Hvis kroppsøvfingsfaget skal kunne gi alle elever likeverdig undervisning uansett forutsetninger de har, er det kanskje nødvendig med en forandring i hvordan lærer forstår elevenes forutsetninger. Følgende forslag utpekes på bakgrunn av masteroppgavens funn:

Et spørsmål er hvilke aktiviteter/idretter lærerutdanningen underviser studentene i, og hvordan disse aktivitetene/idrettene passer i kroppsøvfingsfaget der alle elever skal oppleve mestringsglede, likeverd og få kroppslige subjektive utfordringer uti fra deres forutsetninger. Hvilke aktiviteter er inkluderende og hvilke aktiviteter er ekskluderende? Dette er spørsmål som blir svært aktualisert av mine resultater.

Lærerutdanningen har i følge mine resultater en utfordring når det gjelder forståelsen av – og praksisen med henhold til tilpasset opplæring, inkludering og forutsetninger. De aktiviteter/idretter læreren underviser i har betydning for hvem som trenger tilpasset opplæring, hvem som blir inkludert, og hvem som har gode nok forutsetninger til å delta og få god karakter.

Synet på kropp er et annet viktig tema. Undervisningen bør legge opp til at elever ses som kroppslige subjekter som er gode nok slik de er, og som ikke bør kategoriseres som ”gode” eller ”ikke gode” forutsetninger, eller ferdigheter. Dette skaper dårlige

forutsetninger for at eleven kan erfare bevegelse i den kroppen de er og har. Dette vil ikke skape motivasjon og mestring glede.

I lærerutdanningen er praksisopplæringen en viktig arena der det er muligheter for refleksjon over både nyskaping og reproduksjon av forståelser. Studentene trenger noe annet enn slikt de selv ble undervist, for å bryte med at de gjør det på samme måte som de selv lærte når de starter som kroppsøvingslærere.

Gjennom oppgaven har jeg fått fram erfaringer og synspunkter som indikerer at; lærerutdanningen har et stort ansvar for at fremtidige kroppsøvingslærere utdannes til å arbeide med inkludering i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingsfaget skal være for alle og dette er et faglig ansvaret som bør få konsekvenser for innholdet i utdanningen.

Referanser

- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Doktorgradsavhandling ved universitetet i Oslo: Utgitt av høyskolen i Telemark.
- Bachmann, K, & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. *Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda*. Hentet den 20. april 2011 fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2010). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2000). *Den inkluderende skolen. Enhetskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Block, M.E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124. (21.sider)
- Bredahl, A. (2010). Sitter å ser på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving. I: K, Steinsholt & K, Pedersen (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 71-83).Trondheim: Tapir Akademiske Forelag.
- DePauw, k. (1997). The (In)Visibility of DisAbility: cultural context and "sporting bodies". *Quest*, 49, 416-439 (14 sider).
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3): 247-263
- Dowling, F. (2002). Idrættlærerens fysiske identitet- ven eller fjende? (S. 90-104).I: Christensen, M, K (Red.), *Aldring og bevegelse i idræt*. Århus: Klim.
- Engelsrud, G. (2010). Betydningen av teori(er) om kroppen. I: K, Steinsholt & K, Pedersen (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-49). Trondheim: Tapir Akademiske Forelag.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er KROPP*. Oslo: Universitetsforelaget.
- Eriksen, T. H. (2006). Innledning: I de enøydes land. I: T. H. Eriksen & J-E. Breivik (Red.), *Normalitet*. (s. 9-24). Oslo: Universitetsforelaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforelaget Vigmostad & Bjørke.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 10(1): 41-49. London: Routledge.
- Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14, No. 4, June 2010, 387-400. Routledge; London.

- Grenier, M. (2007). Inclusion in Physical Education: From the medical model to social constructionism. *Quest* 59, 298-310. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. Kap. 1 □ The Nature and Purposes of Physical Education □. London: Sage Publications.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelse, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forelag AS.
- Grue, L. (2006). Normalitetens oppfinnelse. Bidrag til en forståelse. I: T. H. Eriksen & J-K. Breivik (Red.) *Normalitet*. (s. 25-47) Oslo: universitetsforelag.
- Haug, P. (2009). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Vol. 12, No. 3, 2010, 199-209.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 4-7. Sunnvollen, konferanse.
- Hay, P. & Macdonald. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport education and society*. Vol. 15, No 1, February 2010. Pp. 1-8.
- Haycock, D & Smith, A. (2010). Inclusive physical education? : A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. No, 31:3, May 2010, 291-305. Routledge. London.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (3. utg.) Oslo: Universitetsforelaget
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforelaget.
- Jensen, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet: Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole* s 54-57. Hentet 26. Mai fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Jensen.pdf
- Jenssen, S. & Lillejord. (2009). Tilpasset opplæring: politisk drakamp om pedagogisk praksis. Hentet 1. April fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/99/131>
- Jerlinder, K. Danemark, B. & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers □ attitudes to inclusion- the case of PE and pupils whit physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25, No. 1 February 2010, 45-57. Routledge.
- Kassah, A. & Kassah, B. (2009). *Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforelag vigmostad & Bjørke AS.

- Kunnskapsløfte. (2006). Lærerplan for grunnskolen og videregående opplæring. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S & Brinkmann, S .(2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Loland, S. (2003). Kroppsyn, idrett og mosjon. Norges idrettshøgskole. Hentet 10 mai 2012 fra http://www.idrottsforum.org/articles/loland/loland_1.html
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. Hentet 25. desember 2011 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen: *Rapport fra arbeidsgruppa i kroppsøving*. Hentet 1. april 2012 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=no
- Maxweell, J. (1996). *Qualitative Research Disign*. An interactive Approach. London: Sage Publications.
- Mordal, M, K. (2011). "*Shaking or stirring*"? : *A case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- NOU 2009:18 (2009) Rett til læring. Oslo: statens forvaltningstjeneste. Hentet 20.oktober fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Second Edition. London: Sage Publications
- Sirnes, T. (2006). Den gode normaliteten I: T. H. Eriksen & J-K. Breivik (Red.) *Normalitet*. (S. 119-134) Oslo: universitetsforelaget.
- Smith, T & Thomas, N. (2006). Including peoples whit special educational needs and disabilities in Nation Curriulem Physical Education: a brief review. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 21, NO. 1, february 2006.
- St. meld. Nr 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Det kongelige forsknings- og undanningsdirektoratet. Hentet 20. august 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514>
- St.meld. Nr 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen, tilig innsats for livslang læring. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet den 20.desember 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

- Stoccino, G., Selis, A., Guiccardi, M. & Mereu, F. (2007). Full integration in Italian schools during physical education and sports activities. In: C. Higgs & Y. Vanlandewijck (Eds.) *Sports for persons with a disability. Perspectives*. ICCPE- the multidisciplinary series of physical education and sports science. Vol 7. p 105- 125.
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. *en innføring i kvalitativ metode*. 3 utgave. Bergen: Fagbokforelaget Vigmostad & Bjørke
- Tinning, R. (2010). Pedagogy and Human Movement: Theory, Practice, Research. *Physical education, HMS and the cult of the body*. Oxon: Routledge.
- Tøsseberg, J & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal forelag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005-2008). Kompetanse for utvikling, strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Vickerman, P & Coates, J, K. (2009). Trainee and recently physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy* Vol. 14, No 2, april 2009, 137-153. Routledge. London
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special education needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European physical education review*. Volum 13 (3): 385-402: 083706. Sage Publications. London
- Wright, J. & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3): 275-291.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjent søknad NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Fiona Dowling
Seksjon for kroppøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 02.11.2010

Vår ref: 25322 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25322

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Hvilke erfaringer har lærere i å undervise og inkludere elever med funksjonsbemninger?

Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder

Fiona Dowling

Marit Sørvig

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 01.10.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Marit Sørvig, Olav M. Troviksvei 4 HO 604, 0864 OSLO

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

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt om inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget, inkludert elever med en funksjonshemming!

Den norske skole har lenge lagt vekt på å inkludere alle elever. I dag er begrepet 'tilpasset opplæring' fremtredende i både læreplanverket og læreres arbeidsdag. Som en del av min masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, vil jeg gjerne få vite mer om dine synspunkter om en inkluderende skole generelt, og dine erfaringer og synspunkter knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget spesielt, og inviterer deg derfor til å delta i et intervju. Per dags dato vet vi nemlig svært lite om hvordan norske kroppsøvningslærere tolker disse kravene. Hva innebærer kravet til en tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget? Hvordan ivaretar du læring til de mest talentfulle elever så vel som de som trenger mer fundamental opplæring i faget? Føler du at din lærerutdanning har forberedt deg til å kunne møte alle elever uansett funksjonsnivå? Hvordan kan du for eksempel legge til rette for elever med en funksjonshemming i kroppsøvingstimer? Finnes det tilstrekkelige etterutdanningskurs med tanke på å utvikle seg som en inkluderende kroppsøvningslærer?

Intervjuet kan finne sted på et tidspunkt og et sted som passer best for deg, og det vil vare i ca. 1 time. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert. Alle dataene behandles konfidensielt og anonymiseres i alle rapporteringer fra prosjektet og ved prosjektslutt i mai 2012. Jeg er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og man kan trekke seg fra det når som helst. Vedlagt i denne mailen finner du et samtykkeskjema og et skjema hvor jeg ber deg fylle ut noen opplysninger om deg selv. Dette tar jeg med meg til intervjuet, slik at du ikke trenger å skrive det ut. Ta gjerne kontakt med meg, hvis det er noe mer du lurer på, enten via telefon (mob: 90653081) eller epost: Marit_s87@hotmail.com

Håper på positivt svar. Mvh Marit Sørvig Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole

Navn:

E-post:

Mobil nr.

Alder

Lærerutdanning (sett strek under)

Faglærerutdanning Allmennlærerutdanning Bachelor i idrett og PPU

Masterutdanning

Annet

Høyere utdanning innen Fysisk aktivitet for funksjonshemming (sett strek under)

JA / NEI

Undervisningserfaringer (sett strek under)

Barneskole ungdomsskole videregående skole

0-3 års erfaring 4-7 års erfaringer 8-15 års erfaring 16-25 års erfaring 26 år+
erfaring

Erfaringer med å undervise en elev (-er) med en funksjonshemming (sett strek under)

JA / NEI

Trener erfaringe

Hvilken idrett(-er)

.....

Vennligst returner denne delen til marit_s87@hotmail.com

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV
PERSONALOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL

Norges Idrettshøgskoles prosjekt " Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærere til å undervise og inkludere elever med funksjonshemninger"

Prosjektleder: Marit Sørvig

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der.

Jeg er også kjent med at deltakelsen i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysningene som er registrert om meg.

.....

sted

dato

underskrift

Vedlegg 4: Intervjuguide

- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?
- Kan du utdype det?
- Egne erfaringer, din kroppsøvingslærer?

Kroppsøvingsfaget:

- Hva mener du er hovedmålet med kroppsøvingsfaget?
- Hva skal dine elever lære i faget?
- Hvordan har du fått disse tankene?

Disse spørsmålene går på tankene rundt enhetsskolen generelt.

- Hva er dine tanker om enhetsskolen? God eller dårlig idé?
- Hvordan synes du enhetsskolens premisser er i teori?
- Hva synes du om enhetsskolens premisser i praksis. Det som skjer i skolen?
- Hvordan opplever du å ha alle typer elever i samme skole?
- Hvordan føler du at enhetsskolens fellesskap er bland dine elever?
- Synes du enhetsskolen er bedre rettet mot andre fag?
- Hvis ja, kan du utdype? (Praktisk og teoretiske fag)
- Hvis nei, hvorfor ikke det? (er det mulig å ha en enhetsskole som fungerer bra i alle fag?)

Disse spørsmålene går på lærerens egne forståelse av ferdigheter.

- Hva liker du å undervise i?
- Kan du si noe mer om hvorfor akkurat disse aktivitetene?
- Hva er en god ferdighet for deg i ballspill? Kan du utdype det.

- Hva er en god ferdighet for deg i individuelle idretter. Utdype det?
- Hvilke av lag-individuelle idretter underviser du mest i tror du?
- Synes du at ferdighetene i idrettene passer dine elever? Kan du utdype det?

Inkludering

- Hva vil et inkluderende felleskap i kroppsøvfingsfaget si for deg?
- Kan du fortelle om erfaringer når du føler du har inkluderte alle i et felleskapet?
- Hvorfor fungerte dette så bra? Hva gjorde du i disse timene?
- Har du noen erfaringer der du følte det var vanskeligere å inkludere alle elevene?
- Hvordan følte du deg da?

Tilpasset undervisning

- Hvordan tilpasser du din undervisning til alle elevene?
- Først i ballspill/ lagidretter?
- Kan du utdype hvordan du tilpasser i disse timene? (lagidrett). Er det noen ballspill aktiviteter som er vanskeligere en andre? Kan du utdype det?
- Hvordan tilpasser du din undervisning i individuelle idretter til alle elever?
- Kan du utdype hva du gjør i disse timene?
- Og er det noen lagidretter som er vanskeligere en andre? På hvilken måte?

Elevenes forutsetninger

- Hva tenker du rundt forutsetningene til dine elever?
- Hvordan tar du hensyn til dem?
- På ungdomskolen så teller forutsetninger, på videregående er dette tatt vekk. Hvordan opplever du da karaktersetningen?
- Synes du det er riktig at forutsetninger er tatt vekk i vurderingen?

- Er det mange elever som sliter når ikke forutsetninger skal telle?
- Når du legger opp undervisningen med de og de ferdighetene, hvilke elever har best forutsetninger til å klare disse idrettene?

Elever med nedsatt funksjonsevne:

- Har du erfaringer med å undervise elever med funksjonsnedsettelse?
- Kan du fortelle meg om disse erfaringene?
- Hvordan opplevde du disse episodene?
- Hva vil du si var den mest positive erfaringen? Kan du utdype?
- Var det noen episoder du syntes var vanskelige? Kan du utdype?
- Var det vanskelig å tilrettelegge i lagidretter?
- Hva gjorde det vanskelig ballspill? Enklere i ballspill?
- Hva gjorde det vanskelig i individuelle idretter? Hva gjorde det lettere?

(Hvis noen av lærerne har tatt ut eleven av timen, (IOP, eventuelt assistenter)

- *Hvordan opplever du at eleven har time for seg selv?*
- *Synes du at dette er en gunstig løsning?*
- *Kan du utdype litt mer om hvorfor eleven blir tatt ut?*
- *Klarer ikke eleven de ferdighetene som kreves i kroppsøvingssfaget?*

Hvor har du fått din kunnskap om å tilpasse undervisningen for elever med nedsatt funksjonsevne/ tilpasset opplæring og inkludering til alle elever?

Hvordan har du fått din kunnskap om å tilpasse undervisningen og inkludering?

- Hvor mye la studie vekt på dette?
- Hadde dere noen spesielle timer der dere skulle tilpasse undervisningen til alle typer elever?
- Ble ferdighet, og ferdighetskrav noen gang diskutert?

- Hvis en elev blir skadet, hvordan har du fått din kunnskap til å legge til rette for denne eleven?
- Opplevde du at du hadde god nok kunnskap til å inkludere alle typer elever etter ferdig utdanning?

Hvilken trening har du fått til å tilpasse undervisningen for elever med funksjonsnedsettelse?

- Gjennom utdanning?
- Kan du huske hva undervisningen inneholdt?
- Hva la høyskolen /universitetet mest vekt på når det kommer til å undervise elever med funksjonsnedsettelse?
- Opplevde du det slik at du hadde god nok erfaringer til å undervise alle typer elever etter utdannelsen?
- Var det noe du savnet i utdannelsen? Noe du ville lært mer om når det kommer til å undervise elever med funksjonsnedsettelse?
- Andre erfaringer som spiller inn? Jobb osv

