

Anja Jøndal Digranes

---

## «Det er gøy å løpe med venner»

Barn med utviklingshemninger og deres erfaringer med kroppsøvfaget og organisert aktivitet på fritiden.  
- En kvalitativ, fenomenologisk studie.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2017



## Sammendrag

Flere studier viser viktigheten av å lytte til barn med funksjonshemninger, og at innsikt og ulike forståelser kan belyses på denne måten. Samtidig etterspørres det mer forskning på feltet, da barnas stemme og egne erfaringer i lengre tid har vært en oversett kilde til kunnskap. På bakgrunn av egeninteresse og et opplevd gap i litteraturen ønsker jeg i min masteroppgave å belyse dette erfaringsperspektivet ytterligere.

Hensikten med denne studien er å belyse erfaringene til barn med utviklingshemninger i kroppsøvfingsfaget og i organisert aktivitet på fritiden. Barnas erfaringer av inkludering vil være sentralt. Det er en kvalitativ studie, og vitenskapsteoretisk er oppgaven forankret i fenomenologien. Med inspirasjon fra «The Mosaic approach» og bruk av deltakende observasjon og intervju, har fire barn med utviklingshemninger blitt fulgt på skolen og på fritidsaktiviteter over en periode på tre måneder. I tillegg har to trenere, en lærer og en forelder blitt intervjuet som tilleggsinformanter. Disse er inkludert i studien for å kontekstualisere barnas erfaringer og meninger om fenomenet, og eventuelt komme med utfyllende informasjon, eller underbygge tidligere observasjoner og intervjuer.

Mitt teoretiske perspektiv bygger på Peder Haugs dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, van Manens fire eksistensialiteter og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. I Haugs dekonstruksjon tar jeg utgangspunkt i et mikro-perspektiv med fokus på den subjektive dimensjonen av inkludering. Det er barnas erfaringer jeg i hovedsak ønsker å undersøke, og for å konkretisere erfaringsbegrepet blir van Manens fire eksistensialiteter og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi benyttet. De fire eksistensialitetene benyttes som guide i refleksjonen av barnas erfaringer.

Gjennomgående uttrykker barna i studien positive erfaringer med kroppsøvfingsfaget og fritidsaktivitetene. Barna forteller at de liker det, de har det gøy og de trives. For at disse positive erfaringene skal være tilstede er struktur, tydelighet, gjentakelse og å ha kjennskap til aktivitetene viktig. Dersom barna erfarer at dette ikke er tilstede kan deltakelsen være utfordrende.

Samhandling med andre barn, å glede seg sammen og vennskap uttrykkes også som viktig for barnas erfaringer. Samspillet med de andre barna blir beskrevet som ulike typer relasjoner. Det er innad i «gruppen» at gjensidig vennskap erfares, samhandling med «klassen» er mer i form av en «maskot-rolle» og en hjelpende hånd. På fritidsaktivitetene uttrykkes erfaringer av et fellesskap hvor barna erfarer det å kunne være best. Relasjonen til trenere og lærere er også sentral, det å bli sett og å få støtte har stor betydning for barna. «Litt hjelp til neste fase» er gjennomgående både i kroppsøvingfaget og på fritidsaktivitetene, og viser til at barna blir gitt muligheten til å utfordre og utvikle seg selv, samtidig som voksenpersonene bidrar til erfaringer av støtte og sikkerhet.

I studien er det mye som tyder på at barna erfarer å være inkludert: barna uttrykker positive erfaringer ved sin deltakelse, barna erfarer å delta med utgangspunkt i egne kvalifikasjoner, barna deltar i de samme aktivitetene som resten av klassen, aktiviteter tilpasses der det er nødvendig og det er en relasjonell forståelse av funksjonshemming og en horisontal forståelse av evne som er rådende. Samtidig viser studien at det kan stilles spørsmålsteget ved om barna erfarer et fellesskap utenfor «gruppen».

**Nøkkelord:** Barn, erfaring, utviklingshemming, inkludering, kroppsøving, fritidsaktivitet, eksistensialiteter, fenomenologi.

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Valg av forskningsområde .....	8
1.2 EØS-prosjektet «Health and Social Indicators of Participation in Physical Activities for Children with Disabilities».....	9
1.3 Forståelser og begrepsbruk.....	9
1.3.1 Forståelsen av funksjonshemming.....	9
1.3.2 Begreper.....	11
1.3.3 Mitt ståsted .....	12
1.4 Tidligere forskning .....	13
1.5 Problemstilling og studiens struktur.....	18
<b>2. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>19</b>
2.1 Inkludering som politikk.....	19
2.1.1 En skole for alle, historisk gjennomgang.....	19
2.1.2 Dagens situasjon .....	20
2.2 Inkludering som begrep .....	21
2.3 De fire eksistensialiteter .....	24
<b>3. Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	29
3.2 Kvalitativ forskning.....	30
3.3 «The Mosaic approach» .....	31
3.4 Min rolle som forsker .....	32
3.5 Mine informanter.....	33
3.6 Deltakende observasjon.....	34
3.7 Mine observasjoner.....	35
3.8 Kvalitativt intervju .....	37
3.9 Mine intervjuer .....	38

<b>3.10</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>41</b>
<b>3.11</b>	<b>Metodiske utfordringer</b> .....	<b>44</b>
3.11.1	Tilgang til feltet .....	44
3.11.2	Pålitelighet og gyldighet .....	45
3.11.3	Overførbarhet.....	47
3.11.4	Etiske overveielser.....	47
<b>4.</b>	<b>Resultater</b> .....	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Kontekstualisering</b> .....	<b>50</b>
4.1.1	Gymsalen .....	50
4.1.2	Utdrag fra kroppsøvingstimene .....	52
4.1.3	Utdrag fra turntreningene .....	53
4.1.4	Utdrag fra allidrettstreningene .....	54
<b>4.2</b>	<b>Levde kroppslige erfaringer</b> .....	<b>54</b>
4.2.1	«Det er veldig gøy» .....	55
4.2.2	«Jeg hater forandring» .....	57
4.2.3	Videre teoretisk belysning .....	58
<b>4.3</b>	<b>Levde relasjonelle erfaringer</b> .....	<b>61</b>
4.3.1	«Det er gøy å løpe med venner» .....	61
4.3.2	«Litt hjelp til neste fase».....	65
4.3.3	Videre teoretisk belysning .....	67
<b>5.</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>70</b>
<b>5.1</b>	<b>Inkludering</b> .....	<b>70</b>
<b>5.2</b>	<b>Studiens vilkår</b> .....	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>Studiens begrensninger</b> .....	<b>76</b>
<b>6.</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>80</b>
<b>6.1</b>	<b>Spørsmål for veien videre</b> .....	<b>81</b>
	<b>Referanser</b> .....	<b>83</b>
	<b>Tabelloversikt</b> .....	<b>92</b>
	<b>Figuroversikt</b> .....	<b>93</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>94</b>

## Forord

Da er jeg ved veis ende i masterløpet, og kan takke for seks herlige år på NIH. Når jeg nå avslutter arbeidet med masteroppgaven, er det mange som fortjener en stor takk.

En stor takk må rettes til skolen, fritidsaktivitetene og alle deltakerne som har villet bidra til studien. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Dette masterprosjektet har foregått som en del av et større forskningsprosjekt i samarbeid med Latvian Academy of Sport Education. I den sammenheng vil jeg takke forskergruppen for spennende møter og besøket ved skolen i Latvia jeg fikk delta på.

Professor Øyvind Førland Standal ved NIH/HIOA har vært min veileder i masterprosessen. Jeg vil takke for ditt engasjement, alle tilbakemeldinger, hjelp og støtte, for at du alltid har tatt deg tid og gjennom hele prosessen gitt konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke for at du har gitt meg muligheten til å delta på mye spennende på feltet fysisk aktivitet og funksjonshemming også utenfor masteroppgaven. Takk også til deg Kristin Vindhol Evensen (stipendiat ved NIH), for at døren til ditt kontor alltid har stått åpen, for spennende diskusjoner og for at jeg når som helst har kunnet komme med spørsmål.

I tillegg har jeg en stor gjeng med kollegaer, klassekamerater, venner og familie som har motivert meg, latt meg få tankene over på andre ting og vært der for meg gjennom hele prosessen. Jeg er utrolig takknemlig. Jeg har et fantastisk TEAM i ryggen. Takk for at dere alltid kun er en telefonsamtale unna, at dere lytter og løfter meg fram. Takk pappa for at du har tatt deg tid til å lese oppgaven. Og ikke minst takk til Henriette. Du har virkelig fått kjenne på både min glede og frustrasjon gjennom prosessen. Takk for at du alltid står ved min side, for at du alltid har troen på meg, gir meg en klem når jeg trenger det og en dytt i riktig retning når det er nødvendig. Takk alle sammen for at dere er dere. Dere betyr alt.

Nå gleder jeg meg til å ta fatt på nye veier. Og hvem vet, plutselig er jeg å se på NIH igjen.

# 1. Innledning

## 1.1 Valg av forskningsområde

Jeg pleide å føle at hele verden hadde gitt meg opp ... Vær så snill, ikke bedøm oss bare fra utsiden ... Ved å kunne dele mine tanker med andre, er jeg i stand til å forstå at også jeg eksisterer som et menneske i denne verden (Higashida, 2014 s. 47 og s. 48).

Utdraget er hentet fra boken *Hvorfor hopper jeg* (Higashida, 2014), hvor Naoki Higashida, en 13 år gammel gutt, beskriver sine tanker om og opplevelser av å leve med autisme. Utdraget fra boken beskriver hvordan Naoki opplever det å bli sett og hørt (Higashida, 2014). For meg eksemplifiserer denne boken viktigheten av å lytte til barn med funksjonshemminger og deres erfaringer. I forskningen har et slikt perspektiv lenge vært en oversett kilde til kunnskap (Asbjørnslett, Helseth & Engelsrud, 2013; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Svendby & Dowling, 2013).

Da jeg skulle skrive min bacheloroppgave, førte denne nysgjerrigheten til at jeg ønsket å skrive om personer med utviklingshemninger. Dette var mitt første møte med et opplevd «gap» i litteraturen, hvor erfaringene til personene med utviklingshemninger virket lite belyst. I etterkant av fullført bacheloroppgave, har jeg fortsatt arbeidet med personer med utviklingshemninger på ulike arenaer. Jeg har også gått et år med fysisk aktivitet og funksjonshemming for å fordype meg ytterligere.

Jeg har i flere år arbeidet som håndball- og fotballtrener for barn og voksne med utviklingshemninger. Dette arbeidet har ført til en interesse for forskning på feltet, samt et ønske om å utvikle min egen kunnskap om området. I mitt arbeid har jeg møtt mange engasjerte mennesker. Personene jeg har trent eller har arbeidet med på andre arenaer, har hatt mye å bidra med til min kunnskap. Samtalene på banen eller mellom kampene har lært meg mye om hvordan jeg best mulig kan fortsette å utvikle mitt arbeid. Det å lytte til spillernes egen stemme har vært sentralt.

Disse erfaringene har lagt grunnlaget for mitt masterprosjekt, og har ført til et sterkt engasjement for å undersøke perspektivene til personer med utviklingshemninger i forskningen. Det kan være interessant å undersøke erfaringene i ulike kontekster, og ikke isolert til en skolesituasjon. Derfor ønsker jeg å undersøke erfaringene til barn med



utviklingshemninger både i kroppsøvingsfaget og på fritidsaktiviteter, hvor barnas erfaringer av inkludering også vil være sentralt.

## **1.2 EØS-prosjektet «Health and Social Indicators of Participation in Physical Activities for Children with Disabilities»**

Min masteroppgave inngår som en del av et større prosjekt som gjennomføres ved Norges idrettshøgskole (NIH). Prosjektet er et EØS-prosjekt med tittelen «Health and Social Indicators of Participation in Physical Activities for Children with Disabilities». Det gjennomføres i samarbeid med Latvian Academy of Sport Education, og er delt inn i en kvantitativ og en kvalitativ del, hvor NIH har ansvaret for den kvalitative delen. I den kvalitative delen undersøkes hva som kjennetegner inkluderende praksis i kroppsøving. Barn med ulike funksjonshemninger observeres i kroppsøvingsfaget, for å undersøke hvordan de erfarer faget og hva som hemmer og fremmer inkludering. Som vitenskapelig assistent har jeg ved siden av masteroppgaven, deltatt i arbeid som dekker flere deler av prosjektet.

## **1.3 Forståelser og begrepsbruk**

### **1.3.1 Forståelsen av funksjonshemming**

Jeg har innledningsvis allerede benyttet begrepet funksjonshemming. I norsk språk kan det skilles mellom begrepene funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Dette er de norske oversettelsene av begrepene «impairment» og «disability». Funksjonsnedsettelse dreier seg om de funksjonelle begrensningene, det er individuelle og biologiske karakteristikk. Det vil si tap av eller skade på en av kroppens funksjoner. Eksempler kan være nedsatt bevegelsesfunksjon og kognitiv eller intellektuell funksjonsnedsettelse (Grue, 2004; NOU 2016: 17; Shakespeare, 2014; Tøssebro, 2010).

Funksjonshemming er et begrep med flere betydninger. Ved bruk av begrepet i vitenskapelig sammenheng, kreves det derfor en mer presis avgrensning (Grue, 2004). Forståelsen varierer fra en tidsepoke til en annen, men også innenfor samme tidsepoke og samfunn finnes det ulike oppfatninger (Grue, 2004). Tøssebro (2010) beskriver det som et vev av ulike innfallsvinkler og ideer. Jeg vil gi en kort redegjørelse av de mest sentrale innfallsvinklene, for deretter å si noe om min egen forståelse.

Tradisjonelt sett har funksjonshemming blitt sett på som iboende egenskaper ved individet, det blir forstått som skade eller sykdom. Funksjons- eller utviklingshemming er patologiske avvik ved individet. Dette kalles den *medisinske modellen* eller det medisinske paradigme, som har preget store deler av det 20. århundret. I et slikt perspektiv er det en sammenheng mellom funksjonsnedsettelsen og funksjonshemmingen, hvor manglende evne til å mestre eller fungere i en situasjon forklares ut i fra egenskaper ved personen, eller funksjonsnedsettelsen. Med en slik forståelse vil det å fikse «feilen» være viktig, og derfor er rehabilitering og medisinsk behandling sentralt. Individet har mangler og defekter som må identifiseres, diagnostiseres og korrigeres (Grue, 2004; NOU 2016: 17; Tøssebro, 2010). Den medisinske modellen er omstridt. Debattens kjerne går ut på at funksjonshemming handler om mye mer enn helserelaterte «avvik» og kjennetegn ved individet. Funksjonshemming vil i like stor grad kunne dreie seg om samfunnsforhold (Grue, 2004; Tøssebro, 2010).

Som en reaksjon på den medisinske modellen ble det i Storbritannia i 1970-årene utviklet en ny forståelse, *den sosiale modellen* (NOU 2016: 17; Tøssebro, 2010). Her blir funksjonshemming beskrevet som et produkt av samfunnet og omgivelsene. I denne modellen er det skarpe skillet mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming viktig. Funksjonshemmingen er et uttrykk for diskrimineringen som personer med funksjonsnedsettelse har blitt utsatt for. Funksjonshemming blir beskrevet som sosialt skapt, det kommer i tillegg til funksjonsnedsettelsen og er skapt av samfunnsmessige barrierer (Grue, 2004; NOU 2016: 17; Tøssebro, 2010; Shakespeare, 2014). Kritikken mot denne modellen er at mange mener den kan bli for ensidig. Funksjonsnedsettelse i seg selv kan medføre plager og vansker, som for eksempel smerter og fysiske- og psykiske begrensninger, noe modellen nedtoner. Noen kjenner seg derfor ikke igjen i denne forståelsen, og mener funksjonsnedsettelsen utgjør en viktig faktor i deres sosiale og praktiske liv (NOU 2016: 17; Tøssebro, 2010).

En tredje måte å forstå funksjonshemming er *den relasjonelle modellen*. Denne modellen kan beskrives som en moderat sosial modell. Modellen kalles også den miljørelative modellen, eller gap-modellen (Tøssebro, 2010). Den kan forstås som en reaksjon på at den sosiale og medisinske modellen forklarer forståelsen av funksjonshemming for ensidig. I den relasjonelle modellen er det ikke et like skarpt

skille mellom det individuelle (funksjonsnedsettelsen) og samfunnet som i den sosiale modellen. Det er nettopp samspillet mellom individets forutsetninger og omgivelsene som er i fokus. Funksjonshemming oppstår i samhandling, eller interaksjon mellom individuelle forutsetninger og omgivelsene. (NOU 2016: 17; Rugseth, 2015). World Health Organization (WHO) har for å imøtekomme kritikk og for å følge den tidsmessige endringen i perspektivet på funksjonshemming, utarbeidet et nytt klassifiseringssystem/ en medisinsk modell: ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health. Denne modellen kan betraktes som relasjonell, og skal gi en samlet forståelse av ulike dimensjoner relatert til helse, både på et biologisk og et sosialt nivå (Tøssebro, 2010).

I offentlige dokumenter i Norge har den relasjonelle modellen ligget til grunn for politikken siden 1980-tallet (NOU 2001: 22; NOU 2016: 17).

Funksjonshemming forstås som resultatet av et misforhold mellom enkeltmenneskers forutsetninger og samfunnets innretning. Graden av funksjonshemming kan reduseres ved å tilrettelegge samfunnet og bygge ned funksjonshemmende barrierer gjennom universell utforming, eller ved å støtte og bygge opp individets forutsetninger gjennom individuell tilrettelegging og individuelle hjelpemidler, der universell utforming alene ikke er tilstrekkelig (NOU 2016: 17, s. 29).

### **1.3.2 Begreper**

De ulike forståelsene av funksjonshemming har også påvirket diskusjoner om betegnelser på fagfeltet (Grue, 2004; Shakespeare, 2014; Tøssebro, 2010). Det har historisk gått et skille mellom en amerikansk tradisjon hvor «mennesker med funksjonshemming» (people with disabilities) har blitt benyttet, og en engelsk tradisjon der man har benyttet begrepet «funksjonshemmede mennesker» (disabled people) (Grue, 2004). «Funksjonshemmede mennesker» retter seg ifølge Shakespeare (2014) i større grad mot en sosial forståelse av funksjonshemming. Grue (2004) skriver at betegnelsen «mennesker med funksjonshemming» lettere kan åpne for at funksjonshemmingen forstås som et kjennetegn ved mennesket.

En slik «people first»-terminologi kan på den andre siden være en måte å forsøke å vise respekt og støtte. Mennesket settes først og søkelyset rettes dermed ikke mot begrepet funksjonshemming. Det er denne begrepsbruken som er dominant i det globale

«disability rights field» og innenfor politikken (Shakespeare, 2014). Både i NOU 2016: 17 og i Meld.St. 45 (2012-2013) er en «people first»-terminologi lagt til grunn.

### **1.3.3 Mitt ståsted**

Personer med funksjonshemninger omfatter også personer med utviklingshemninger (St.meld. nr 40 (2002-2003)). I Meld.St. 45 (2012-2013) er utviklingshemming beskrevet som en «samlebetegnelse for en rekke ulike tilstander som medfører en kognitiv funksjonsnedsettelse» (s. 6). Ser man til dagens medisinske diagnosesystem blir utviklingshemming forklart som at man fungerer intelligensmessig klart under gjennomsnittet, og at det oppstår i utviklingsperioden, før man betegnes som voksen (Tøssebro, 2010).

Måten vi forstår funksjonshemming kan være med å påvirke våre tanker og forventninger (Rugseth, 2015). Jeg opplever å ha gjennomgått en forskyvning i min forståelse av funksjonshemming. Da jeg skrev bacheloroppgaven, var jeg opptatt av å beskrive diagnoser og klassifiseringer av personer med utviklingshemninger. Per Lorentzen (2003) skriver at personer med utviklingshemninger «ofte omtales som et fenomen, et objekt i verden, som skal forklares og forstås utenfra» (s.102). Mitt perspektiv er nå i større grad rettet mot subjektet, hvor ikke selve diagnosen og beskrivelser av denne står i sentrum. Det er individet, hvordan individet erfarer og er, uavhengig av nøye beskrivelser av hva en diagnose måtte indikere, som er viktig for meg. Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å utelate mye av diagnosenetningen, og har kun beskrevet kort hva utviklingshemming vil si.

Som Maurice Merleau-Ponty (1994) og hans kroppsfenomenologi beskriver, er kroppen vår måte å erfare verden på. Fra en slik filosofi kan det trekkes linjer til beskrivelsen i NOU 2016: 17, hvor det pekes på at noen ikke kjenner seg igjen i det skarpe skillet mellom det kroppslige og sosiale, som særlig blir gjort innenfor den sosiale modellen. Merleau-Ponty (1994) og NOU 2016: 17 beskriver kroppen som en forutsetning for å være i verden og for deltakelse i sosiale praksiser. Med utgangspunkt i at min forståelse har endret seg til at jeg i større grad trekker inn perspektiver fra fenomenologien, og at det relasjonelle perspektivet benyttes i Norges politiske dokumenter, er mitt ståsted nå mer innenfor den relasjonelle forståelsen.

Jeg har i oppgaven også valgt å ta utgangspunkt i en «people first»-terminologi som i Norge er utbredt i politiske dokumenter (NOU 2016: 17; Meld.St. 45 (2012-2013)). I det følgende vil jeg derfor benytte begrepene «mennesker med funksjonshemninger» og «mennesker med utviklingshemninger». På den måten ønsker jeg å sette menneskene i sentrum for oppgaven, selv om dette, slik som Grue (2004), Shakespeare (2014) og Tøssebro (2010) påpeker, kan diskuteres.

#### **1.4 Tidligere forskning**

Ainscow (2005) omtaler inkludering som en av de største utfordringene skolesystemene i verden i dag møter. På samme tid blir inkludering framhevet mer enn tidligere som et resultat av at samfunn, skoler og kroppsøvingsskoler stadig blir mer heterogene (Standal, 2016). Inkludering i kroppsøving er det overordnede emnet for litteraturen jeg har gjennomgått. I tillegg har inkludering i fritidsaktiviteter vært i fokus og vil også trekkes fram.

Som del av EØS-prosjektet masteroppgaven inngår i, gjennomførte jeg høsten 2015 en litteraturgjennomgang for å utarbeide en oversikt over norsk forskning om inkludering i kroppsøving<sup>1</sup>. Gjennomgangen kan sammenliknes med en «scoping study» (Arksey & O'Malley, 2005). Totalt 38 kilder ble innhentet og har lagt grunnlaget for den norske forskningen som ble gjennomgått (Standal & Digranes, 2016).

Den innhentede norske litteraturen setter søkelys på funksjonshemming, kjønn og sosial klasse. Den største delen av den norske forskningen jeg har gjennomgått er på mastergradsnivå og omhandler funksjonshemming. Det ser ut til at det har blitt foretatt flest spørreundersøkelser og intervjuer på feltet inkludering i kroppsøving. Det er for eksempel kun gjennomført en intervensjonsstudie.

Mye av forskningen beskriver kroppsøving som et fag som framstår konservativt, som i liten grad har endret seg, til tross for større elevmangfold og et samfunn med nye bevegelsesformer (Andrews & Johansen, 2004; Hansen, 2001; Letting, 2007; Stråtveit,

---

<sup>1</sup> Jonskås (2010) sin kunnskapsoversikt og søk i Oria var utgangspunktet for gjennomgangen. For at en studie skulle inkluderes måtte den være publisert etter 1994, ha inkludering/ integrering i kroppsøving som tematikk og være på mastergradsnivå eller høyere.

2001; Svendby, 2013; Åsebø, 2005). Lærerens kunnskap og tidligere erfaringer framstår som viktig i inkluderingsarbeidet (Aarskog, 2011; Bjørnson, 1999; Bremnes, 2004; Saady, 2009; Wilhelmsen, 2007), og relasjonen mellom læreren og eleven er avgjørende for elevens opplevelse og inkludering i faget (Arrestad, 2006; Einseth, 2015; Lindberg, 2013; Svendby, 2013).

For elever med funksjonshemninger påvirker kunnskap og tidligere erfaringer lærernes innstilling til å inkludere elevene (Aarskog, 2011; Wilhelmsen, 2007). Her vil også forståelsen av funksjonshemming være påvirkende (Rage, 2011; Svendby, 2013; Sørvig, 2012). Forståelsen påvirker blant annet om tilpasningene tillegges faget eller individet (Svendby, 2013). Svendby (2013) skriver at inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget i hovedsak bygger på en medisinsk forståelse av funksjonshemming. Studien viser at det er eleven og diagnosen som trekkes fram som et problem og som det er noe «galt» med, og ikke kroppsøvingsfaget. Jensen (2013) og Lindberg (2013) viser på sin side til bruken av assistent som betydningsfullt for inkluderingen av elever med funksjonshemninger (Jensen, 2013; Lindberg, 2013).

I tillegg til kildene jeg innhentet gjennom litteraturgjennomgangen, har relevant internasjonal forskningslitteratur blitt valgt ut som bakgrunn for denne masteroppgaven. Ved ytterligere gjennomgang av forskning på feltet, framgår det at inkludering av personer med funksjonshemninger i kroppsøvingsfaget og i fritidsaktiviteter har blitt undersøkt på ulike måter. Jeg vil i det følgende trekke fram tre temaer som framgår tydelig i gjennomgangen av norsk og internasjonal litteratur: «Avstand mellom offentlige forskrifter og praksis», «anerkjennelse av evne og forutsetninger» og «barnas eget perspektiv, meninger og erfaringer (erfaringsperspektivet)».

«Avstanden mellom offentlige forskrifter og praksis» er et av hovedtemaene som trekkes fram. Det er ikke nødvendigvis en direkte sammenheng mellom bestemmelser og det som skjer i den pedagogiske praksisen (Standal, 2015a). Ofte er det avstand mellom intensjonene om inkludering og resultatet av prosessene (Rugseth, 2015).

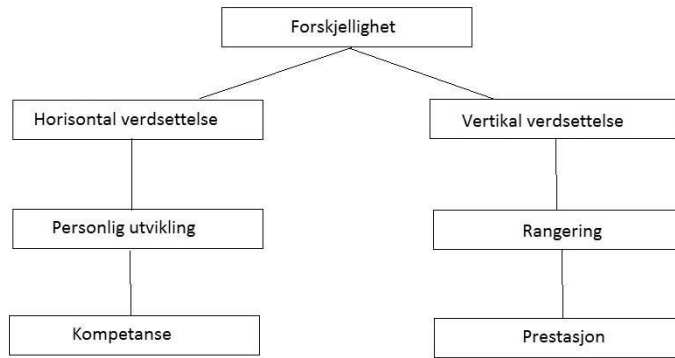
Svendby (2013) fant i sin doktorgradsavhandling at det er bestemte ferdigheter og visse typer kropper som verdsettes og favoriseres. Det står derfor i kontrast til den

utdanningspolitiske retorikken, hvor forskjellighet skal anerkjennes og verdsettes (Svendby, 2013).

«Anerkjennelse av evne og forutsetninger» framgår også som et sentralt tema i forskningen (Evans 2004; Fitzgerald; 2005; Standal, 2015b). Ifølge læreplanen i kroppsøving skal elevenes egne forutsetninger stå i sentrum for den pedagogiske praksisen. Til tross for slike bestemmelser blir noen «abilities» (evner) verdsatt i større grad enn andre i faget (Evans, 2004; Fitzgerald, 2005).

«Ability» blir ofte sammenliknet med «talent», som en individuell enhet som elevene har mer eller mindre av (Evans, 2004). Evans (2004) skriver at måten «ability» blir forstått på kan påvirke våre holdninger og inkludering. Fitzgerald (2005) bygger på Evans's (2004) forståelse av «ability», og skriver at begrepet «disability» kan virke som en påminnelse om det negative forholdet mellom «disability» og «ability». I studien framgår det at lærerne ser ut til å ha en normativ forståelse av «ability», hvor ulike idrettslige ferdigheter blir rangert i forhold til hverandre.

Med utgangspunkt i det Evans (2004) skriver, presenterer Standal (2015b) tre ulike perspektiver på hva «evne» og «forutsetning» er i kroppsøving. Evans (2004) flytter i sin artikkel fokuset fra forståelsen av evne som talent, til å stille spørsmål ved hvilke evner som verdsettes i faget. Dette er en sosiologisk tilnærming, hvor oppfatningen av evne i kroppsøving er et resultat av hva som verdsettes i faget (Standal, 2015b).



**Figur 1.1** Oppsummering av det sosiologiske perspektivet på evne.<sup>2</sup>

Evne kan forstås som noe elevene har mye eller lite av sett i forhold til en ytre standard. Da er det snakk om at elevene er rangert i et hierarki som er vertikalt organisert. Evne kan også forstås som noe du har, og som kan utvikles ut i fra der du er, her og nå, ifølge Standal (2015b, 2016) er det en horisontal organisering av evne. Forskjellighet forstås også ulikt i de to organiseringene. I den vertikale organiseringen blir forskjellighet forstått som en mangeltilstand, som bør fikses på. Her er det også prestasjon som er i fokus. I den horisontale organiseringen er det ingen vurdering opp mot et hierarki for hva som er gode og dårlige evner. Her er det vekt på personlig utvikling og kompetanse (figur 1.1) (Standal, 2015b, 2016).

I henhold til Evans (2004) og Standal (2015b) må evne og forutsetning forstås som dynamiske og relasjonelle faktorer. Sett i sammenheng med inkludering er det viktig at forskjellighet verdsettes. Dersom kroppsøvningsfaget skal bli mer inkluderende, bør læreren arbeide ut i fra den venstre akse på figuren (Standal, 2015b).

Det tredje temaet i forskningslitteraturen som jeg ønsker å trekke fram er «erfaringsperspektivet» eller «barnas eget perspektiv, meninger og erfaringer». Noen elever med funksjonshemninger synes å oppleve kroppsøvningsfaget som positivt i skolehverdagen. Egen medvirkning i faget, samhandling med medelever og lærerens holdninger trekkes fram som påvirkende faktorer for opplevelsen av faget (Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Svendby, 2013).

<sup>2</sup> Fra Standal, Ø. F. (2015b, s. 128). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121- 134). Oslo: Cappelen Damm akademisk.



Barn med funksjonshemninger betrakter ikke nødvendigvis seg selv som annerledes (Asbjørnslett, Helseth & Engelsrud, 2013). Likevel opplever elever med funksjonshemninger å bli behandlet som annerledes i kroppsøvingfaget og i «school sport» (Fitzgerald, 2005). Det trekkes fram en gjennomgående følelse blant elevene av å ikke passe inn (Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013).

Det er få av de gjennomgåtte studiene som spesifikt tar for seg barn med utviklingshemninger. Anette Stride (2009) har gjennomført en studie som tar for seg denne deltakergruppen og deres deltakelse i idrettsaktivitet. Studien trekker fram at samarbeid mellom grupper med personer med funksjonshemninger og grupper med personer uten funksjonshemninger kan utfordre negative stereotypiske forståelser (Stride, 2009). Studentene med utviklingshemninger uttrykker et tydelig ønske om å delta i aktivitet og det er en viktig del av deres liv. Samtidig er det arbeid som kan gjøres for å forbedre studentenes erfaringer. Dette gjelder blant annet muligheten til deltakelse og økt informasjon om tilbud for personer med utviklingshemninger (Stride, 2009).

Helhetsinntrykket av gjennomgått litteratur er at personer med funksjonshemninger og deres eget perspektiv stadig blir lagt mer vekt på i forskningen. Kittelsaa (2008) underbygger dette i sin doktorgrad, hvor hun skriver at det de siste tiårene har blitt et økende antall studier på feltet. Flere studier viser viktigheten av å lytte til barn med funksjonshemninger, og at innsikt og ulike forståelser kan belyses på denne måten (Asbjørnslett et al., 2013; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013). Samtidig etterspørres det mer forskning på feltet, da barnets stemme og egne erfaring i lengre tid har vært en oversett kilde til kunnskap (Asbjørnslett et al., 2013; Coates, 2011; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby & Dowling, 2013).

Forskere undersøker vanligvis perspektivet til personer som står i relasjon til barnet med funksjonshemninger (Haegele & Sutherland, 2015). Ser man til forskning på idrett, har det vært vanlig med et positivistisk vitenskapssyn og kvantitative metoder (Fitzgerald, 2009). Fitzgerald (2005) beskriver barn med funksjonshemninger og deres «stemme» som en viktig, men ofte oversett kilde til informasjon.

Utvalget i utredningen *På lik linje* har også avdekket at det er mangelfull forskning om personer med utviklingshemninger (NOU 2016: 17), noe litteraturen jeg har gjennomgått underbygger. Oppmerksomheten er oftest på funksjonsnedsettelse generelt. Det vil derfor i videre forskning være viktig å se nærmere på barn med utviklingshemninger sine perspektiver og erfaringer.

### **1.5 Problemstilling og studiens struktur**

Med bakgrunn i mitt interessefelt og gjennomgått dokumentasjon, ønsker jeg å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

*På hvilke måter erfarer barn med utviklingshemninger bevegelsesaktivitet i kroppsøvfingsfaget og i organisert aktivitet på fritiden?*

I problemstillingen er det barnas erfaringer som er i fokus. I oppgaven vil barnas erfaringer undersøkes på de ulike arenaene, og deres erfaringer av inkludering vil være sentralt. For å betrakte barnas erfaringer blir van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter og Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi benyttet. For å undersøke erfaringene av inkludering vil Haugs (2004, 2010, 2014) fire utfordringer ved den inkluderende skole ligge til grunn. I sammenheng med inkluderingsspørsmålet er det erfaringene av inkludering i kroppsøvfingsfaget som i hovedsak vil trekkes fram.

I det neste kapitlet vil Haugs (2004, 2010, 2014) utfordringer ved den inkluderende skole, van Manens (1990, 2014) eksistensialiteter og Merleau-Pontys (1994) kroppsfenomenologi presenteres i oppgavens teoretiske rammeverk. Deretter vil studiens metode bli gjennomgått, før resultatene presenteres. Resultatene er inndelt i et tematisk nivå hvor utdrag fra observasjoner og intervjuer blir presentert, og et neste tematisk nivå hvor analysen knyttes opp mot van Manens (1990, 2014) eksistensialiteter. I resultatdelen vil barnas erfaringer med kroppsøvfingsfaget og organisert aktivitet på fritiden presenteres. Til slutt knyttes barnas erfaringer opp mot inkluderingsspørsmålet i en drøfting.

## 2. Teoretisk rammeverk

For å konkretisere problemstillingen og aspektene jeg er ute etter å undersøke i oppgaven, vil jeg i teorikapitlet presentere sentrale begreper og perspektiver.

Inkludering som pedagogisk praksis, er basert på politiske beslutninger og ideer. Derfor vil jeg først gjøre rede for inkludering som politikk. Deretter vil jeg operasjonalisere inkluderingsbegrepet, hvor jeg bygger på Peder Haugs (2004, 2010, 2014) forståelse av inkludering. Haugs (2004, 2010, 2014) dekonstruksjon av begrepet til fire utfordringer ved den inkluderende skole, viser ulike dimensjoner som gjør inkludering lettere å få øye på i praksis.

Haug (2010) deler også inkluderingsbegrepet inn i et makro- og mikro-perspektiv, hvor vi kan tenke oss en videre inndeling i en subjektiv og en objektiv dimensjon (Standal & Digranes, 2016). Mitt teoretiske perspektiv er et mikro-perspektiv, med fokus på den subjektive dimensjonen. Det er barnas erfaringer jeg vil undersøke i denne oppgaven. Jeg vil benytte van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (1994) for å konkretisere erfringsbegrepet. De fire eksistensialitetene vil brukes som guide i refleksjonen av barnas erfaringer (van Manen, 1990).

### 2.1 *Inkludering som politikk*

#### 2.1.1 **En skole for alle, historisk gjennomgang**

I Norge hadde vi i lang tid et todelt skolesystem. Det var delt inn i «normalskolene» og «spesialskolene», hvor «spesialskolene» var for personer med funksjonshemninger. Det har skjedd en utvikling innenfor dette systemet, og man har gått bort i fra denne måten å differensiere på. Etter 1975 har politikken beveget seg mot å konstruere en felles skole. Det er mange historiske og politiske vendepunkt som har bidratt til denne prosessen, som for eksempel «Salamanca World Conference on Special Needs Education» som i 1994 godkjente idéen om inkluderende undervisning, og L97 hvor inkludering ble trukket fram som idealet (Haug, 2004).

Inkludering og integrering er to begreper som ofte blir benyttet om hverandre. Det var begrepet integrering som først kom i bruk. Integrering var i hovedsak rettet mot segregeringen og ekskluderingen av elever med funksjonshemninger. Det handlet om

organisering av opplæringen og plasseringen av elevene, slik at alle elever skulle få undervisning i en felles skole (Haug, 2004, 2014; Standal 2015a).

I dag er det inkluderingsbegrepet som er gjeldende. Inkludering har et sterkere krav enn integrering og er et kjennetegn på gode læringsrom, heller enn spesielle tiltak rettet mot enkeltelever. Begrepet er altså ikke avgrenset til kun å gjelde elever med funksjonshemminger, men omfatter også andre grupper som kan være utsatt for ekskludering. Det er ikke lenger nok at alle elever får opplæring på samme sted. Skolen og kroppsøvingfaget må legge til rette for at alle får delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt (Haug, 2004; Standal, 2015a).

Inkludering i skolen blir også uttrykt politisk gjennom lærerplaner og stortingsmeldinger (Standal, 2015a). I læreplanverket for kunnskapsløftet står det skrevet at «Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Videre framgår det av lærerplanen, under formålet ved faget, at kroppsøving skal «gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). I begge disse utdragene fra læreplanen er inkludering og tilpasning sentralt. Tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep, og en forutsetning for inkludering (Haug, 2004; Standal, 2015a).

### **2.1.2 Dagens situasjon**

I mange år har norsk politikk på feltet inkludering hatt full deltakelse og likestilling for mennesker med funksjonshemminger som hovedmål. En rekke politiske dokumenter i Norge vedtar at mennesker med funksjonshemminger har krav på de samme rettighetene som andre borgere<sup>3</sup> (Grue, 2004).

I oktober 2016 ble utredningen *På lik linje* (NOU 2016: 17) avgitt. Bakgrunnen var behandlingen av regjeringens melding om personer med utviklingshemming, Meld.St.

---

<sup>3</sup> Eksempel: NOU 2001:22 *Fra bruker til borger- En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. St.meld. nr 40 (2002-2003) *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer- Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*.

45 *Frihet og likeverd* (2012-2013). Utredningen er i denne sammenheng interessant da den sier noe om situasjonen til personer med utviklingshemninger i dag, og om situasjonen er i tråd med politiske målsettinger og grunnleggende rettigheter (menneskerettigheter) (NOU 2016: 17).

I følge utredningen får ikke elever med utviklingshemninger opplæring av samme kvalitet som andre elever. Elevene inkluderes ikke i normalskolen og har heller ikke tilgang til livslang læring. Det benyttes adskilte undervisningsgrupper, noe utvalget er kritisk til, og det ønskes derfor en sterkere regulering av dette. Fritidstilbudene som blir gitt er heller ikke likeverdige som for befolkningen for øvrig (NOU 2016: 17).

I NOU 2016: 17 trekkes det også fram at den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming ikke fullt ut følges i politikk og praksis for personer med utviklingshemninger. Fokuset rettes ofte mot diagnosen, og ikke gapet som oppstår mellom personens forutsetninger og samfunnet.

## **2.2 Inkludering som begrep**

Haug (2010) skriver at en måte å gjennomføre forskning på inkludering, er å definere ulike aspekter ved inkludering. Inkluderingsbegrepet er et krevende begrep, og i dag finnes det ingen universelt akseptert definisjon. Derfor velger Haug (2004, 2010, 2014) å dekonstruere begrepet, for slik å finne fram til ulike forståelselementer. Begrepet er sammensatt av forskjellige biter, og gjennom dekonstruksjonen finner man fram til disse bitene som skaper helheten.

**Tabell 2.1** *Dekonstruksjon av begrepet inkludering.*<sup>4</sup>

	<b>Fellesskap</b>	<b>Deltakelse</b>	<b>Demokratisering</b>	<b>Utbytte</b>
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

<sup>4</sup> Fra Haug, P. (2014, s. 12). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haug (2014) deler begrepet inn i en vertikal og en horisontal dimensjon. Vertikalt viser tabellen (tabell 2.1) at begrepet kan deles inn i ulike nivåer i forvaltningen. Øverst er det vedtak og nedtegnelser i styringsdokumentene, som forventes at følges gjennom statlig og kommunal forvaltning og ned til det enkelte klasserommet og læreren. Gjennom analyser og definisjoner av inkludering og politiske intensjonsformuleringer av begrepet, er også fire utfordringer ved den inkluderende skolen definert. Dette framgår i den horisontale delen. På denne måten er begrepet dekonstruert og kan dermed konkretiseres (Haug, 2004, 2010, 2014).

De fire utfordringene ved den inkluderende skolen innebærer å sikre elevenes fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. *Fellesskap* vil si at alle barn skal være medlem av en skoleklasse og skal være en naturlig del av det sosiale, kulturelle og profesjonelle livet ved skolen sammen med alle andre. Ingen skal stigmatiseres på grunn av personlige karakteristikk. Å sikre *deltakelsen* innebærer at alle barna skal kunne få bidra til fellesskapet ut i fra sine kvalifikasjoner, og blir gitt muligheten til å «nyte» av det samme fellesskapet. Altså skal fellesskapet som tidligere er beskrevet, bestå av ulike kvaliteter (Haug, 2004, 2010, 2014).

For å sikre *demokratisering* skal barna bli hørt og man skal forsøke å komme fram til løsninger som er innenfor rammer som alle kan akseptere. Utfordringen her ligger i å ta hensyn til fellesskapet, samtidig som det tas hensyn til den enkelte. Til slutt for å sikre *utbyttet* skal alle barn bli gitt en undervisning som er til deres fordel, og som de kan ha faglig og sosialt utbytte av. Alle elevene skal få en opplæring som er tilpasset deres behov. Samtidig må fellesskap, deltakelse og demokratisering tas vare på (Haug, 2004, 2010, 2014).

Som en forlengelse av dekonstruksjonen til Haug (2004, 2010, 2014), kan man tenke seg at de fire begrepene kan deles inn i en subjektiv og en objektiv del (tabell 2.2) (Standal & Digranes, 2016).

**Tabell 2.2:** De fire begrepene delt inn i en subjektiv og en objektiv del.<sup>5</sup>

	<b>Subjektiv</b>	<b>Objektiv</b>
Fellesskap		
Deltakelse		
Demokratisering		
Utbytte		

For å forklare denne inndelingen ytterligere tar jeg utgangspunkt i Bloodworth, McNamee og Bailey (2012) som benytter samme distinksjon relatert til teorier om velvære. Den subjektive delen tar for seg elevens egne erfaringer. Her er det individet som avgjør vurderingen. For å få kunnskap om denne delen av inkluderingen er fokuset på individet det gjelder og individets erfaringer. Det er de personlige erfaringene av hva som er bra som er i sentrum (Bloodworth et al., 2012; Standal, 2016).

Den objektive delen tar på den andre siden for seg en individ-uavhengig standard for hva som er bra. Bloodworth et al., (2012) kritiserer teorier hvor vurderingen av hva som er bra kun hviler på individet selv. Noen verdier vil være viktige for en persons velvære, uavhengig av personens holdninger til verdiene. Det kan for eksempel være situasjoner hvor individet opplever å være inkludert, hvor det ikke nødvendigvis er realiteten. Dette kan skyldes at erfaringene er et resultat av tilpassede preferanser. Det vil si at den feilaktige opplevelsen av inkludering er et resultat av normative og mulig urettferdige forhold (Bloodworth et al., 2012; Standal, 2016). For eksempel dersom en gutt med cerebral parese plasseres i mål når klassen skal spille fotball. Han har ikke et spesielt ønske om å være keeper, men plasseres der av læreren for læreren mener det er best. Ser vi på den subjektive akse kan eleven da ha en opplevelse av å være inkludert, men ut ifra den objektive akse er det ikke nødvendigvis slik (Standal & Digranes, 2016). I den objektive delen er de subjektive vurderingene erstattet med meninger om hva som forbedrer et liv, uavhengig av personens egne evalueringer (Bloodworth et al., 2012).

Haug (2010) skriver også om en inndeling av forskning om inkludering i et makro-perspektiv og et mikro-perspektiv. Makro-perspektivet relateres her til den vertikale dimensjonen og mikro-perspektivet til den horisontale dimensjonen. Makro-perspektivet tar utgangspunkt i å analysere karakteristikk ved strukturen av hele

---

<sup>5</sup> Fra Standal, Ø. F. & Digranes, A. J. (2016). *Norsk forskning om inkludering i kroppsøving: ein kunnskapsoversikt, paper presentert på kroppsøvingskonferansen*, Norges idrettshøgskole juni 2016.

skolesystemet. Mikro-perspektivet ser nærmere på selve læringsprosessen i et klasserom og elevenes erfaringer.

Videre skriver Haug (2010) at måten inkludering blir forstått på er helt sentral. I oppgaven velger jeg å operasjonalisere inkluderingsbegrepet ved å bruke Haugs (2004, 2010, 2014) dekonstruksjon til de fire begrepene på den horisontale aksene. Disse fire begrepene har vært et redskap for meg i mine observasjoner. Jeg ønsker samtidig å påpeke at alle kriteriene overlapper hverandre og flyter i hverandre.

Mine undersøkelser vil altså foregå i et mikro-perspektiv, med utgangspunkt i den horisontale aksene. Mitt søkelys i oppgaven er den subjektive dimensjonen av de fire begrepene. Det er elevenes egne erfaringer jeg i hovedsak er ute etter å undersøke. På bakgrunn av dette vil van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (1994) beskrives nærmere.

### **2.3 De fire eksistensialiteter**

Maurice Merleau-Ponty var en fransk filosof som levde fra 1908-1961. Han bygde sin filosofi i stor grad på bakgrunn av de tyske filosofene Husserl og Heidegger (Østerberg, 1994). Merleau-Ponty har bidratt til en mer helhetlig forståelse av kropp og sjel (Aagre, 2014). Ut i fra filosofene Husserl og Heidegger utarbeidet han en eksistensiell fenomenologi, om sanseoppfattelsene som et kroppslig forhold til verden (Østerberg, 1994). Min kropp og min verden er aldri adskilt, min verden eksisterer gjennom min kropp. Livsverdenen er den konkrete og erfarbare virkeligheten vi lever våre liv i. Vi tar den for gitt i alle våre handlinger, vi erfarer den før vi reflekterer over den. På den måten er livsverdenen før-refleksiv. Vitenskapen kan være et instrument for å beherske livsverdenen, men vi kan aldri fullt og helt forstå den (Duesund, 2001).

Max van Manen (1990, 2014) har identifisert fire eksistensialiteter som er sentrale strukturer ved livsverdenen: Levd kropp (Lived body), levd rom (Lived space), levd tid (Lived time) og levd relasjon (Lived other). Eksistensialitetene er grunnleggende i alle menneskelige erfaringer og er universelle temaer for å utforske sider ved menneskers livsverden, blant annet beskrevet i fenomenologisk litteratur av Merleau-Ponty. I mine undersøkelser av barns erfaringer med kroppsøving og organisert aktivitet på fritiden, kan en slik fundamental kategorisering være produktiv (van, Manen, 1990). Den levde



kroppen er utgangspunktet for alle erfaringer, og vil derfor være utgangspunktet i min beskrivelse av eksistensialitetene (Connolly, 1995).

*Levd kropp* referer til det fenomenologiske faktum at vi alltid er kroppslige i verden. Når vi møter et annet menneske i dette menneskets verden, møter vi mennesket først og fremst gjennom kroppen (van Manen, 1990). På hvilken måte kroppen erfarer fenomenene som blir studert er sentralt i denne eksistensialiteten (van Manen, 2014).

Et av Merleau-Pontys elementære begreper er «den levde kroppen» (Engelsrud, 2006). Han ønsker å vise at måten vi forstår verden på, har sammenheng med kroppens forståelse av omgivelser og situasjoner. En av hans hovedtanker er at kroppen ikke kan betraktes objektivt. Kroppens forhold til omgivelsene er ikke noe entydig, gitt eller målbart (Østerberg, 1994).

Han beskriver den fenomenale kroppen som det vi opplever som subjekt, og vi kan bare eksistere i kontakt med den levde kroppen. Da mennesker er kroppslige subjekter, tenker vi ikke på verden fra en posisjon utenfor kroppen, men det er noe som befinner seg i oss, fordi vi er involvert og til stede i den. Sann menneskelig erfaring er subjektiv (Stoltz, 2014).

Subjektiviteten ved den levde kroppen står altså sentralt, men på samme tid som den levde kroppen er et subjekt, vil den også være et objekt. Nettopp dette gjør det mulig for den levde kroppen å integrere ulike objekter. Objektene opphører og blir en del av den levde kroppen som subjekt i form av erfaring, forståelse og væren-i-verden. På denne måten lærer mennesker å utvide sin verden og sitt liv (Bengtsson, 2013). Merleau-Ponty (1994) eksemplifiserer dette gjennom blant annet den blindes stokk. Stokken er ikke lengre en gjenstand for personen, spissen er forvandlet til et sanseområde. Å venne seg til denne stokken vil si å la den få ta del i kroppen (Merleau-Ponty, 1994).

All erfaring er knyttet til vår egen levde kropp. Vi erfarer kroppen som forgrunn og bakgrunn, tydeliggjort og usynliggjort (Merleau-Ponty, 1994). Et eksempel for å belyse dette ytterligere, er når vi spiser og biter oss i kinnet. Vi er ikke oppmerksomme kinnet vårt når vi spiser, til tross for at vi vet det er der. I det vi biter oss i kinnet, kommer det i forgrunnen for vår oppmerksomhet, og blir på den måten tydeliggjort for oss. Kroppens

delar forholder seg til hverandre på en spesiell måte. Vi lever gjennom kroppen, og er dermed ikke oppmerksomme vår kropp. Kroppsdelenes posisjon i forhold til hverandre kjenner vi gjennom hva Merleau-Ponty kaller et kroppsskjema. Vi er uten videre hele tiden orientert om kroppen, uten å skulle sammenligne avstander og retninger. Dette er et uttrykk for at min kropp er i verden, og erfaringen av ens egen kropp varierer fra person til person (Merleau-Ponty, 1994; Bengtsson, 2013). Merleau-Ponty konkluderer med, at kroppsskjemaet er en slags teori i forhold til persepsjon. Den naturlige persepsjonen oppnås med hele kroppen samtidig, den åpner opp en verden av samhandlende sanser (Bengtsson, 2013).

«Min krop er for mig så langt kun et brudstykke af rummet; der ville tværtimod ikke være noget rum for mig, hvis jeg ikke havde en krop» (Merleau-Ponty, 1994, s. 48). *Levd rom* er rommet vi erfarer. Det er vanlig å tenke på det geometriske rommet, når vi skal reflektere over rom. Vi tenker på høyde, bredde og avstand. Levd rom er derimot vanskeligere å sette ord på, da denne erfaringen er pre-verbal og noe vi sjelden reflekterer over. Ulike steder kan frambringe ulike følelser i oss: et åpent landskap, en gymsal eller hjemmet vårt frambringer alle ulike romlige erfaringer. Rom erfares ulikt fra person til person. Geometrisk er en gymsal den samme for alle, men lengden fra en side til en annen kan erfares ulikt av studentene (Standal, 2014).

På samme måte erfarer barn og voksne sannsynligvis rom ulikt. Da barn har en mindre kropp og voksne en større, vil det kunne påvirke erfaringene av rommet (Bengtsson, 2013; Merleau-Ponty, 1994). I denne sammenheng er det viktig å påpeke at barns erfaring ikke er uten mening på noen måte, den vil bare være ulik voksnes erfaring (Bengtsson, 2013).

Vi kan også få en endring i opplevelsen av «her», eller rommet, ved for eksempel å ha en funksjonsnedsettelse som fører til at forankringen i rommet og kroppen forandrer seg. Rommet kan da bli tydeliggjort for vår bevissthet (Merleau-Ponty, 1994, Toombs, 2001). Den levde kroppen og verden er gjensidig avhengige, og på den måten endrer verden seg hvis det skjer forandringer ved individet (Bengtsson, 2013).

Toombs (2001) eksemplifiserer hvordan tap av mobilitet, for eksempel ved å måtte være avhengig av rullestol, endrer forankringen i rommet. Økt avstand mellom en selv og

omgivelsene kan oppleves. Det som tidligere opplevdes nære, oppleves nå som langt unna.

As my mobility decreased the office appeared near to the classroom on the way to the lecture, but far from it on the return jurny; the stairs became an obstacle to be avoided, as much as possible, by using the elevator (Toombs, 2001, s. 249).

Tap av mobilitet illustrerer at den subjektive erfaringen av rom er relatert både til ens kroppslige kapasiteter og hvordan omgivelsene er lagt til rette. Dette erfares på ulike måter, ut i fra om man er født med en funksjonsnedsettelse eller får en funksjonsnedsettelse senere i livet, om det er et opplevd tap av ferdigheter, eller om man aldri har innehatt disse ferdighetene.

På samme måte beskriver Toombs (2001) at det skjer en endring i opplevelsen av *levd tid*. Hun skriver at tid ofte oppleves med mål om framtiden. Vanligvis handler vi i nåtid i lys av forventninger til det som kommer, for eksempel framtidsmål. Med en kroppslig dysfunksjon kan denne framtidsrettetheten bli forstyrret på ulike måter. Man blir for eksempel tvunget til å fokusere på det som skjer nå og den foregående aktiviteten, ikke øyeblikket som skal komme.

For instance, when habitual movements are disrupted, the most ordinary activities such as getting out of bed, rising from a chair, getting in and out of the shower, knotting a tie, undoing a button, demand unusual exertion, intense concentration, and an untoward amount of time (Toombs, 2001, s. 258).

På den måten kan personer med funksjonshemminger finne seg selv «out of synch» sammenliknet med personer uten funksjonshemminger. Dette kan igjen også påvirke relasjoner (Toombs, 2001).

Levd tid er altså den subjektive tiden, og står i motsetning til tiden klokken viser, eller objektiv tid. Det er den tiden som går fortere når vi har det gøy, eller som går saktere når vi kjeder oss. For en elev som liker kroppsøvningsfaget vil timen oppleves på en annen måte enn for en elev som ikke liker faget. Elever som liker faget vil kanskje føle at timen er over før den nesten har startet, men for elever som ikke liker faget kan en time erfares som veldig lang (van Manen, 1990; Standal, 2014).

Den tidsmessige dimensjonen ved fortid, nåtid og framtid utgjør horisonten til en persons tidsmessige landskap. Når vi skal lære en person å kjenne spør vi ofte om personens historie og hvor de ønsker seg videre. Det jeg har møtt i min fortid er nå festet til meg som minner, eller som glemte erfaringer som etterlater seg spor i min væren. Det er festet til min væren gjennom for eksempel mitt språk og mine gester. Samtidig forandrer det seg og blir påvirket av nåtiden (van Manen, 1990).

*Levd relasjon* er den relasjonen vi har med andre i det mellommenneskelige rommet vi deler med dem. Når vi møter den andre, nærmer vi oss på en legemlig/ kroppslig måte. Det vil si gjennom for eksempel et håndtrykk eller gjennom den andres kroppslige tilstedeværelse. Selv gjennom kun å presenteres for en person indirekte, lager vi oss ofte et fysisk inntrykk av personen, som senere blir bekreftet eller avkreftet når vi møter personen (van Manen, 1990).

I tillegg til at kroppen er subjektiv er den også intersubjektiv. Denne intersubjektiviteten lever i spenningen mellom forskjellene og likhetene hos det individuelle mennesket. Vi har alltid en tilgang til andre menneskers liv, men denne tilgangen er aldri komplett. Årsaken er ikke at mennesker er isolert fra hverandre. Det er fordi mennesker ikke har de samme erfaringene av de samme menneskene, eller de samme tingene i deres ulike aktiviteter i verden (Bengtsson, 2013). Ingen kan forstås som isolerte kropper, da vi alle lever i en slags sammenvevd sameksistens. Kroppen er relasjonell og vi merker både oss selv og andre gjennom kroppen. (Engelsrud, 2006).

Kroppsøvfagets kontekst er et landskap som er rikt på intersubjektive muligheter. «Å gjøre» er en link mellom en aktør og en handling. Det er en mulighet til å forene tanker og handling, til å erfare kropp, tid, rom og andre mennesker (Connolly, 1995).

Disse *fire eksistensialitetene* kan differensieres men kan ikke skilles fra hverandre. De utgjør en enhet som kan kalles livsverdenen, vår levde verden (van Manen, 1990). Ifølge van Manen (2014) opplever vi alle vår verden og vår virkelighet gjennom disse eksistensialitetene. I studier kan vi undersøke eksistensialitetene og deres ulike aspekter, men vi må være bevisst at en eksistensialitet alltid vil henge sammen med en annen.

### 3. Metode

I teorikapitlet har jeg operasjonalisert inkluderingsbegrepet med utgangspunkt i Haugs dekonstruksjon av begrepet. Deretter ble erfaringsbegrepet konkretisert ved hjelp av van Manens fire eksistensialiteter og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å nærme meg barnas erfaringer og perspektiver. Vitenskapsteoretisk er oppgaven forankret i fenomenologien. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, med inspirasjon fra «the Mosaic approach» og bruk av deltakende observasjon og intervju.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det er ikke alltid barn med utviklingshemninger kan uttrykke sine følelser og meninger verbalt. Å lytte er ikke kun begrenset til det muntlige eller skriftlige språk. Barn kan ha fordeler av å få uttrykke seg på ulike måter (Tangen, 2008). Som Merleau-Ponty (1994) skriver i *Kroppens fenomenologi* kan kroppslige uttrykk, eller gester, også være en måte å formidle mening. Med en relasjonell forståelse av funksjonshemming og et ønske om å nærme meg subjektens erfaringer, har fenomenologisk filosofi vært utgangspunktet for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i oppgaven. Gjennom kvalitativ forskningsmetode og et fenomenologisk vitenskapssyn, kan subjektive opplevelsesverdier belyses (Olsson & Sørensen, 2003; Engelsrud, 2006; Bredahl, 2010).

Fenomenologien i kvalitativ forskning er en tilnærming som retter seg mot å forsøke å forstå sosiale fenomener, ut ifra informantens egne perspektiver. I fokus er deltakernes livsverden og personens forhold til den (Kvale & Brinkmann, 2009). Van Manen (1990) beskriver fenomenologien som «theory of the unique» (s. 7). Å forske er ut ifra et fenomenologisk synspunkt å etterspørre på hvilke måter vi erfarer verden, med et ønske om å undersøke det essensielle ved vår væren-i-verden. Det er ønskelig å nå en dypere forståelse av våre erfaringer. Fenomenologien tilbyr ikke effektive teorier som vi kan forklare verden ut ifra, men den tilbyr oss innsikt og en mulighet til å nærme oss verden og komme i kontakt med verden. Gjennom fenomenologien kan vi gi rike beskrivelser av strukturene ved levd erfaring (van Manen, 1990).

Fenomenologien er altså en «vesensvitenskap» og ikke en «faktavitenskap». Det vil si at den er opptatt av de kvalitative og erfarte sidene ved virkeligheten. Oppmerksomheten

er rettet mot det subjektivt erfarende mennesket (Duesund, 2001). Deltakerne i min studie har blitt betraktet som subjekter. Barna i studien er «agenter» i egne liv, som har meningsfulle erfaringer (Tangen, 2008). Erfaringene er subjektive og det er derfor ikke noe jeg har kunnet måle eller estimere. Jeg har forsøkt å beskrive verden slik den oppleves av informantene selv.

Fenomenologien som beskrevet gjennom Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, er et perspektiv bestående av refleksjon av den levde erfaringen ved menneskelig eksistens. Gjennom et fenomenologisk perspektiv kan man oppleve å se inn i «hjertet av ting» (Merleau-Ponty, 1994; van Manen, 2007).

Med utgangspunkt i Merleau-Ponty (1994) erfarer vi verden gjennom kroppen, og det er kroppen slik den leves av hver enkelt, som utgjør den enkeltes perspektiv på verden. Med dette til grunn er det ikke mulig å fastslå akkurat hvordan andre har det, eller erfarer. Vi må derfor alltid etterspørre den enkeltes erfaring. Jeg har i studien forsøkt å ha en nysgjerrig og spørrende innstilling, og ikke en forutinntatt forståelse av deltakernes kroppslige erfaringer.

### **3.2 Kvalitativ forskning**

Gjennom kvalitativ forskning er det som regel ønskelig å finne ut av hvordan mennesker fortolker og erfarer sin egen tilværelse. Kvalitative forskningsmetoder kan for eksempel gi data om opplevelser, erfaringer, oppfatninger, begreper, tanker, verdier, handlinger og følelser (Grimen & Ingstad, 2008).

Tangen (2008) beskriver det «å lytte til barns stemmer» som et multi-level konsept. Det referer til ulike aspekter eller nivåer. For det første henviser det til strategier og metoder for hvordan man skal samle og forstå barns erfaringer og perspektiver. For det andre referer det til fenomenet «erfaring». Og for det tredje refererer det til «subjektet» som lyttes til, hvor det å lytte ikke nødvendigvis er til det talte språket. «Mosaic approach» er en tilnærming som tar hensyn til disse ulike aspektene, og er en tilnærming jeg har benyttet inspirasjon fra for å nærme meg barnas meninger og perspektiver.

### **3.3 «The Mosaic approach»**

Det finnes ulike datainnsamlingsmetoder som har blitt utviklet og som har vært suksessfulle i forskning med personer med utviklingshemninger (Haegele & Sutherland, 2015). Coates (2011) benytter seg blant annet av tegning og ulike aktiviteter basert på oppgaveark. Kittelsaa (2008) tar på sin side i bruk nettverkskart og ukeoversikter som hjelpemiddel. Både nettverkskart og ukeoversikt blir nedtegnet i samarbeid med informanten. Hun skiver at selve samtalen rundt nedtegningen ga muligheter til å snakke om ulike temaer. Fitzgerald (2012) trekker også fram bruk av tegninger som et mulig springbrett til videre samtale.

Som forberedelse til innhenting av datamaterialet i studien, har jeg hentet inspirasjon fra «The Mosaic approach». Dette er en tilnærming/studiedesign som tar for seg liknende datainnsamlingsmetoder som har vist seg å være virkningsfulle for å lytte til barns synspunkter og erfaringer. Tilnærmingen er utviklet med bakgrunn i at mer tradisjonelle metoder trenger nytenkning, for at erfaringer og synspunkter til unge barn skal framgå tydeligere i forskning. Det er en måte å lytte på, som anerkjenner voksne og barn som samarbeidspartnere i meningsskaping (Clark & Moss, 2011).

Tilnærmingen kombinerer både det visuelle og det verbale. De ulike metodene i «Mosaic approach» er valgt for at barn kan utforske sine erfaringer gjennom å snakke, gå og lage. Ulike metoder er satt sammen for å spille på styrkene til deltakerne og for å behandle barna som eksperter og agenter i egne liv. De to mer tradisjonelle delene av «Mosaic approach» er observasjon og «child conferencing», hvor barna intervjues i grupper. I tillegg benyttes mer utradisjonelle metoder, som bruk av kamera, turer, å tegne kart og tegninger. Dette er alle metoder som i etterkant eller underveis kan benyttes i kombinasjon med samtaler med barna (Clark & Moss, 2011).

Clark og Moss (2011) skriver at å «lytte» til kroppsspråk, ansiktsuttrykk, lyder og bevegelser er viktig. I samtaler med barn må man også være fleksibel. Barn har behov for ulike omgivelser og situasjonen kan endre seg underveis. Under intervjuene/samtalene med barna kan det være mer hensiktsmessig å være i bevegelse, enn å sitte stille. Noen barn vil kanskje også føle det naturlig å begynne stillesittende, for deretter å bevege seg (Clark & Moss, 2011).

Gjennom inspirasjon fra «The Mosaic approach», tidligere gjennomført forskning og samtaler med forskere med erfaring på fagfeltet, har jeg i kombinasjon med observasjonene og intervjuene benyttet mer utradisjonelle metoder (som nedtegning og å gi rom for bevegelse).

### **3.4 Min rolle som forsker**

Kittelsaa (2008) skriver i sin doktorgradsavhandling, *Et ganske normalt liv*, at hun opplevde viktigheten av å være bevisst sine valg av roller som forsker i tillegg til å være oppmerksom på de tilskrevne rollene hun ble møtt med. For meg var det sentralt å forsøke å møte alle «med et åpent sinn». Jeg ønsket ikke å mene for mye om det jeg så og opplevde der og da, for slik å kunne være så åpen som mulig for alle inntrykk og opplevelser. Jeg presenterte meg som en som kom for å lære hva som gjøres i kroppsøvingsfaget, fordi jeg skulle skrive en skoleoppgave. Jeg anså elevene som ekspertene (Ytterhus, 2000).

Jeg var også oppmerksom på at det er subjektet som erfarer, og dermed forsøkte jeg å etterspørre disse erfaringene. Erfaringsbegrepet presentert gjennom Merleau-Ponty (1994) sin fenomenologi, viste seg å være et interessant utgangspunkt. Et slikt perspektiv fører til at vi må rette oppmerksomheten mot den subjektive levde kroppen. Jeg har forsøkt å ha en nysgjerrig og spørrende innstilling, og ikke en forutinntatt forståelse av andres kroppslige erfaringer (Merleau-Ponty, 1994).

Som forsker vil min kropp både kunne skape tilgang til, og begrensninger i innhenting av kunnskap. Materialet i studien ble skapt gjennom sosial interaksjon, og min kroppslige væren har kunnet påvirke tolkningen av materialet. Min væren-i-verden skapte forutsetninger for hva informantene kunne uttrykke. Innenfor disse rammene kunne informantene uttrykke seg verbalt, samtidig uttrykte min kropp og informantenes kropper meninger (Engelsrud, 2005). For meg har det vært viktig at min væren ikke styrte deltakerne i for stor grad, og at jeg var oppmerksom på at deres kropper også uttrykker seg.

Det er også slik at jeg i forskningen har vært en voksenperson i møte med barn. Barn har et annet erfaringsperspektiv enn voksne. Barn har små kropper, voksne har store kropper, og dette medfører et ulikt perspektiv og ulike erfaringer (Bengtsson, 2013;



Merleau-Ponty, 1994). Det var viktig for meg å være oppmerksom denne forskjellen i erfaringsperspektivet.

«Mosaic approach» har vært et viktig verktøy i denne studien. En del av rammeverket for å lytte innenfor denne tilnærmingen, er å behandle barn som eksperter og agenter i egne liv. Reidun Tangen (2008) skriver at «Children are no longer viewed primarily as ‘becomings’, but as ‘beings’, whose ideas, experiences, choices and relationships are interesting in their own right. Children, like adults, are ‘social agents’, who make sense of their experiences» (s. 157). Den samme forståelsen underbygges i «Mosaic approach». Det er et slikt perspektiv jeg har forsøkt å følge i mitt møte med barna i studien.

Videre er barnas ulike måter å uttrykke seg på sentralt innenfor «Mosaic approach». Det å lytte til barn og få tilgang til deres erfaringer og perspektiver er en prosess som ikke kun er begrenset til talte (eller skrevne) ord (Clark & Moss, 2011; Tangen, 2008). Jeg har vært åpen for at barn har ulike måter å uttrykke sine perspektiver og erfaringer på. Med utgangspunkt i «Mosaic approach» har jeg være oppmerksom på hva barna uttrykker utover det muntlige språk og har lagt til rette for at de kan uttrykke seg på kreative måter og i bevegelse.

### 3.5 Mine informanter

Poenget i kvalitativ forskning er ikke å oppnå statistisk representativitet, derfor vil tilfeldig utvalg være lite hensiktsmessig. I stedet er man ute etter å finne et godt eksempel, man foretar et «strategisk utvalg» (Fangen, 2011).

Jens	•Mor •Trener •Lærer Helene
Per	•Lærer Helene
Sara	•Trener •Lærer Helene
Lise	•Trener •Lærer Helene

Figur 3.1 Figuren viser fordelingen av informanter i studien.

Jeg har foretatt et strategisk utvalg og i første omgang rekrutterte jeg 6 elever til studien. Av de 6 rekrutterte elevene valgte jeg ut 4 elever etter pilotperioden som jeg ønsket å følge i min studie. Elevene ble valgt ut på bakgrunn av deltakelse i organisert aktivitet på fritiden, og at jeg så deres deltakelse som hensiktsmessig for det jeg ønsker å belyse (de reagerte positivt på min tilstedeværelse, de var åpne for å prate med meg osv.).

Hovedinformantene i studien er 4 barn med utviklingshemninger (figur 3.1). Disse vil videre bli omtalt som elever, barn eller informanter. Det er 2 jenter og 2 gutter, hvor alle går i 6.klassen («normal-klasse») på samme skole («normal-skole»). Barna har fått fiktive navn i oppgaven (Jens, Per, Sara og Lise).

Begge jentene og en av guttene bedriver organisert aktivitet på fritiden. Jentene går på turn i samme klubb og gutten går på allidrett. Både turningen og allidretten er tilrettelagt for barn med utviklingshemninger.

1 kvinnelig spesiallærer (fiktivt navn: Helene), 1 kvinnelig turntrener, 1 mannlig allidrettstrener og 1 mor er også inkludert i studien som tilleggsinformanter. Disse har i hovedsak blitt intervjuet. Av praktiske årsaker ved rekrutteringsprosessen, har det ikke vært mulig å få til en jevn fordeling av tilleggsinformantene.

### **3.6 Deltakende observasjon**

For å få tilgang til barnas livsverden, opplevelser og erfaringer har jeg benyttet meg av deltakende observasjon. Dette er en metode som blant annet gir muligheten til å studere menneskers samhandling og væremåte, uten at forskeren påvirker like mye som ved for eksempel intervju. I deltakende observasjon følger man deltakerne på de arenaene de ferdes i hverdagen, eller er tilstede mens de utøver bestemte aktiviteter. Den deltagende delen av metoden vil si at man deltar i den sosiale samhandlingen, ved å for eksempel småprate med deltagerne (Fangen, 2011).

Deltakende observasjon kan variere når det gjelder observatørens egen deltakelse. Det er et valg mellom distanse eller nærhet til informantene. Hva man velger vil kunne påvirke type informasjon det er mulig å innhente (Fangen, 2011; Sundet, 2010). Velger man for eksempel en rolle som uavhengig observatør, en slags «flue på veggen»-rolle, vil det kunne gi overblikk over situasjonene som observeres, uten at man kan prate med

deltakerne. Velger man en mer deltakende observatørrolle, står man friere til å be deltakerne forklare ulike situasjoner eller aspekter av det som foregår (Vedeler, 2000).

Som utgangspunkt ønsket jeg i min studie å kunne delta aktivt i situasjonene informantene befant seg i. Samtidig ønsket jeg å ha mulighet til å trekke meg ut av situasjonene og observere utenfra, for om mulig få et større overblikk. Ytterhus (2000) utdyper dette i sin studie *De minste vil, og får det kanskje til*. Her trekker hun fram det hun kaller den «fleksible observatørrolle». Det vil si at man varierer grad av deltakelse som observatør, ut i fra det som passer i situasjonen. Vedeler (2000) trekker fram det samme i forhold til sin studie av barns kommunikasjon i rollelek.

Ved utforming av forskningsspørsmål og avgrensning av teori og begreper i forkant av et prosjekt, finnes det ulike meninger og tradisjoner. Fangen (2010) skriver at i de fleste tilfeller vil det være mest hensiktsmessig med en mellomting mellom en helt åpen tilnærming («Grounded theory») og strengt avgrenset hypotesetesting. Det kan være lurt å avgrense hva man er ute etter, med noen generelle spørsmål. Disse spørsmålene bør videre modifiseres etter hvert som man tilegner seg mer kunnskap og kan definere temaet mer eksakt. Jeg fulgte disse rådene og uformet noen generelle spørsmål i en observasjonsguide i forkant av studien, slik at jeg hadde et utgangspunkt for hva jeg så etter (Vedlegg 1).

### **3.7 Mine observasjoner**

Jeg har i studien observert kroppsøvingstimer, turntreninger og allidrettstreninger. Kroppsøvingstimene har jeg observert på en barneskole, hvor jeg har fulgt en 6. klasse. Skolen er en «normal-skole» og klassen en «normal-klasse». I klassen går det også et antall elever med utviklingshemninger, hvor jeg har fulgt fire av elevene. Elevene med utviklingshemninger veksler mellom å ha undervisning sammen med resten av klassen («klassen») og i en egen gruppe («gruppen»). Kroppsøvfingsfaget er et av fagene hvor «gruppen» er sammen med «klassen».

Turntreningene har foregått i en liten turnhall og allidrettstreningene i en gymsal. Treningene er «spesialtilpassede tilbud», som er betegnelsen benyttet i NOU 2016: 17. «*Spesialtilpassede tilbud* er tilbud som gis individuelt eller i grupper av personer med

nedsatt funksjonsevne» (s. 152). Videre i oppgaven vil det omtales som fritidsaktivitet eller trening.

**Tabell 3.1** Fordeling av gjennomførte observasjoner.

Observasjonsarena	Antall observasjoner
Kroppsøving	11
Turn	6
Allidrett	2
<b>Totalt</b>	<b>19</b>

Jeg har forsøkt å være tilstede i så mange kroppsøvingstimer som mulig i observasjonsperioden. Totalt har jeg observert 11 kroppsøvingstimer fordelt på fire torsdager og syv fredager (tabell 3.1). For at barna skulle være mest mulig komfortable i situasjonen, og at jeg skulle få rikest mulig datamateriale, ønsket jeg å følge barna over en lengre tidsperiode. Observasjonene ble gjennomført i perioden september- desember.

De første møtene med skolen fungerte som en pilot. Hensikten med dette var å teste ut prosedyrene i praksis (Skoglund & Vatn, 2008). Kittelsaa (2008) skriver i sin avhandling at hun i de første møtene med informantene forsøkte å få et overblikk, ved å observere omgivelser og hva som vanligvis foregikk. Ettersom hun ble bedre kjent, tok hun for seg mer spesifikke områder. Jeg har benyttet meg av samme framgangsmåte.

I tillegg til å teste ut prosedyrer brukte jeg de fem første møtene til å bli kjent med stedet og informantene. Pilotperioden ble også brukt til å bestemme hvilke elever jeg så som mest hensiktsmessig å følge videre i studien. Av de rekrutterte elevene valgte jeg å følge fire videre i observasjonene. Tre av de fire elevene driver med organisert aktivitet på fritiden i spesialtilpassede tilbud. To av elevene går på turn og en elev går på allidrettstrening. Totalt fulgte jeg seks turntreninger og to allidrettstreninger. Årsaken til at fordelingen av disse observasjonene ble så ulik, var logistikk i forhold til de ulike aktivitetene elevene drev med.

Ettersom jeg brukte de første møtene til å få et overblikk, forsøkte jeg å være så åpen som mulig, for å unngå at teori skulle lede meg i den ene eller andre retningen. Jeg noterte meg stikkord underveis i observasjonene, og noterte etter observasjonene fritt ned hva jeg hadde observert. Etter pilotperioden tok jeg i bruk Haugs (2004, 2010, 2014) fire utfordringer i større grad, for slik å ha noen «knagger» å henge

observasjonene på. Jeg benyttet en observasjonslogg basert på de fire utfordringene (Vedlegg 2). Observasjonsloggen benyttet jeg også ved observasjonene av fritidsaktivitetene.

Jeg var bevisst på å ha på meg passende klær da jeg observerte. Jeg kledde meg i treningsklær for ikke å skille meg unødvendig ut, og for at jeg skulle kunne være i aktivitet sammen med barna. Jeg inntok den fleksible observatørrolle og vekslet mellom å sitte på sidelinjen og å være med på aktivitetene. Jeg pratet med barna underveis i aktivitetene når det passet slik. Det var også viktig for meg å ha stor oppmerksomhet på hva barna uttrykte gjennom kroppsspråk, og deres reaksjoner på min tilstedeværelse. Fikk jeg inntrykk av at de ønsket å være i fred, eller ikke ønsket å prate da jeg stilte spørsmål, trakk jeg meg unna. Barna virket stort sett glade for min oppmerksomhet og deltakelse og var åpne og villige til å prate med meg, selv om det ikke alltid var om de temaene jeg ønsket å prate om.

Etter omtrent syv uker med observasjoner tok jeg en to ukers pause. Dette var for å få litt avstand fra feltet og for at det jeg hadde observert skulle få synke inn. På grunn av sen oppstart av observasjonene av allidrettstreningen, fikk jeg ikke tatt pause på den arenaen. Etter pausen ble datainnsamlingen avsluttet med tre nye uker med observasjoner, kombinert med avsluttende intervjuer.

### **3.8 Kvalitativt intervju**

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju er det ønskelig å forsøke å forstå, og å få et innblikk i verden sett fra intervjupersonens side. På den måten forsøker forskeren å avdekke intervjupersonens egen opplevelse. Strukturen på et slikt intervju likner den dagligdagse samtalen, men skal gjennomføres profesjonelt og handler derfor gjerne om å bruke en bestemt metode og teknikk. Eksempler på dette kan være grad av struktur og hvor åpne spørsmålene som stilles er (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvalitative intervjuer kan deles inn i ustrukturerte- semistrukturerte- eller strukturerte intervjuer. I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av den semistrukturerte metoden. Det innebærer at jeg på forhånd hadde en stikkordsliste basert på temaer jeg ønsket å ta opp i løpet av samtalen. Jeg benyttet meg av dette slik at viktige temaer ikke skulle bli glemt, og slik at alle intervjuene skulle bli temamessig noenlunde like. Jeg

forberedte ikke en liste med ferdige spørsmål, da jeg ikke ville risikere å binde opp samtalen for mye (Grimen & Ingstad, 2008) (Vedlegg 3).

I forskning med personer med utviklingshemninger kan det tradisjonelle forskningsintervjuet komme til kort. Grunnen til det er blant annet at det kan oppstå utfordringer rundt språklig repertoar, evne til å abstrahere og metaforbruk. Dette kan videre føre til tolkningsproblemer (Guneriusen, 2010). Kittelsaa (2008) beskriver metoden nøye i sin doktorgrad omhandlende personer med utviklingshemninger. Hun understreker viktigheten av å benytte ulike metodiske innfallsvinkler, for å få tak i personer med utviklingshemningers eget perspektiv. Ved forskning med personer med utviklingshemninger kan intervju alene som datainnsamlingsteknikk gi for lite utfyllende data. I tillegg kan det derfor være nyttig å inkludere personer i relasjon til personene med utviklingshemninger i studien. Dette blant annet for å kontekstualisere barnas erfaringer og meninger om fenomenet (Svendby, 2013).

Vi må i noen grad klare å etablere en felles verden. Dette behovet melder seg med full tyngde når vi skal forske på utviklingshemmede. Vi kan nok gjøre intervjuer og få ut en del gode data. Men vi må først og fremst klare å gå inn i den verdenen av aktiviteter, opplevelser og mening som preger deres liv. Og da er det kanskje ikke tilstrekkelig å intervjuer hvis vi ikke allerede i noen grad er fortrolige med en felles livsverden (Guneriusen, 2010, s. 51).

For å undersøke barnas erfaringer har jeg derfor benyttet deltakende observasjon i kombinasjon med intervju. I tillegg til intervjuer med barna, har jeg intervjuet personer i barnas kontekst.

### **3.9 Mine intervjuer**

De fire elevene jeg fulgte i kroppsøvingstimene ble alle intervjuet i avslutningsfasen av observasjonsperioden. Jeg gjennomførte et intervju med hver av elevene, som handlet om kroppsøvingstimene. De tre elevene jeg også fulgte på fritidsaktiviteter, gjennomførte jeg et eget intervju med som handlet om fritidsaktiviteten. Tre av elevene deltok altså i to intervjuer. Intervjuene om kroppsøvingfaget ble gjennomført på skolen og varte i omtrent 30 minutter. Intervjuene om fritidsaktiviteten ble gjennomført der aktiviteten fant sted og varte i omtrent 10 minutter. Det var et bevisst valg av stedene for gjennomføringen av intervjuene, for slik å konkretisere det vi pratet om mest mulig.

Selv om det er elevenes erfaringer jeg ønsker å belyse, har jeg i tillegg intervjuet en lærer, to trenere og en forelder. Disse har fungert som tilleggsinformanter for å kontekstualisere barnas erfaringer og eventuelt komme med utfyllende informasjon, eller underbygge tidligere observasjoner og intervjuer (Svendby, 2013, Vedeler, 2000). Jeg har reflektert over om det foreldre, trenere og lærere har fortalt meg, har hatt noen innvirkning på det jeg selv har observert og det barna har fortalt. Disse refleksjonene har gjort meg oppmerksom på at det talte språket voksenpersonene bidrar med i studien, kan påvirke. Som Kittelsaa (2008) skriver i sin doktorgrad, opplever mange unge med utviklingshemninger at det er foreldre, eller andre, som snakker på deres vegne. Det har derfor vært viktig for meg at det voksenpersonene uttrykker ikke nødvendigvis blir forstått som «gullstandarden», det er det barna i studien har uttrykt som skal stå i fokus. Ved å ha vært oppmerksom på en slik mulig påvirkningskraft, har jeg forsøkt å ikke la materialet endre seg, å ikke la de voksnes talte språk trumfe det jeg har sett, eller det barna har fortalt.

Ulike intervjuguider tilpasset arenaene og deltakerne ble laget med bakgrunn i de gjennomførte observasjonene. Kittelsaa (2008) skriver at det i intervjuene er viktig for barnas forståelse å kunne nærme seg ulike temaer fra ulike innfallsvinkler, og å ha et konkret og tydelig språk. Det å ikke «legge ordene i munnen på» elevene, var også viktig for meg å forsøke å unngå. Dette var noe jeg var oppmerksom på både i utformingen av intervjuguide og under intervjuene. Selve inkluderingsbegrepet var noe som ble forsøkt utelatt fra intervjuene, da begrepet er diffust og det lett kan bli informantenes egen tolkning (Haug, 2010). Jeg valgte derfor å benytte operasjonaliseringen av begrepet gjennom Haugs (2004, 2010, 2014) fire utfordringer. De ulike intervjuguidene ble fulgt og intervjuene ble tatt opp på diktafon.

Jeg vurderte om jeg skulle intervjuer elevene i grupper. Men da jeg under observasjonene opplevde at elevene ofte bekreftet det andre sa, uten å selv gjøre seg opp en egen mening, bestemte jeg meg for å intervjuer de fire elevene hver for seg. Intervjuguidene og de gjennomførte intervjuene har blitt utformet på bakgrunn av observasjonene. I gjennomføringen har momenter fra «Mosaic approach» blitt benyttet, blant annet ved bruk av barnetegninger og bevegelse.

Jeg var veldig tydelig på at det var barna som bestemte under intervjuene, hvis de ikke ønsket å fortsette skulle de si ifra. I intervjusituasjonen på skolen, lot jeg barna selv få velge hvor ved bordet de ville sitte og hvilken stol de ville ha. Jeg endte med å sitte ved siden av alle barna, og ikke ovenfor. Det synes jeg fungerte veldig bra og følte at samtalen ble mindre formelle. Jeg hadde med meg tegnesaker: En gråblyant og fire forskjellige farger (gul, rød, blå og grønn). I begynnelsen av intervjuet introduserte jeg tegnesakene og spurte om de ønsket å benytte disse. Samtlige av elevene ønsket det, hvor tre ville tegne og en ville skrive.

Til å begynne med ville jeg at de skulle tegne stedet de har kroppsøving. På den måten rettet jeg samtalen mot kroppsøvingfaget og forsøkte å konkretisere det vi pratet om. Samtidig gikk jeg bredt ut, slik at denne tegningen eventuelt kunne benyttes videre i samtalen, til å peke på eller legge til flere tegninger. Det virket som om noen av elevene ønsket bekreftelse på at de tegnet på rett måte. Jeg forsikret de om at ingenting var feil og at det var de som bestemte på hvilken måte de ønsket å tegne. Utover i samtalen ba jeg dem også tegne noen de liker å være sammen med i kroppsøvingstimene.

Jeg opplevde at tegningen var et veldig nyttig verktøy under intervjuene, og noe elevene syntes var gøy. Det å tegne gymsalen som første del av intervjuet, følte jeg ledet samtalen inn på det vi skulle snakke om. Tegningene ble et nyttig verktøy til å reflektere med. Tegningene ble rammeverket for samtalen våre. Vi hentet fram hendelser i fortiden og plasserte de i nåtiden på papiret, og slik kunne vi mer konkret reflektere rundt ulike hendelser. Særlig en elev som hadde vært vanskelig å få i samtale tidligere, åpnet seg mer ved hjelp av tegningene.

Under gjennomføringen av intervjuene på fritidsaktivitetene, var det ikke samme mulighet for å sette seg ned og tegne. Jeg fant istedenfor steder som lå skjermet fra selve treningen, hvor vi satt oss ned på gulvet eller en benk og pratet. I den ene situasjonen la jeg fram en ball som kunne benyttes under intervjuet. Det var åpent for at barna kunne bevege seg fritt rundt. Jeg ble i forkant av intervjuet enig med barna når i treningen de ønsket å bli tatt ut for å prate med meg. Det virket som de syntes det var moro å bli intervjuet på treningen. Samtidig var disse intervjuene tidsmessig kortere enn intervjuene på skolen, og jeg opplevde barna som mer ukonsentrerte fordi de hadde lyst til å komme tilbake til treningen.



Barnas kroppsspråk var også veldig viktig, både under observasjonene og intervjuene. En elev benyttet blant annet bevegelser for å gi en forklaring, da han ikke kom på ordet han ønsket å bruke. Det var under intervjuene hele tiden åpent for å kunne bevege seg fritt i rommet og vise i rommet eller med kroppen det de ønsket å fortelle.

Jeg opplevde det som veldig nyttig at jeg hadde blitt kjent med barna før intervjuene. Slik jeg ser det gjorde det at de var trygge i situasjonen sammen med meg, og jeg kunne lettere skille mellom om de tullet, snakket usant eller hadde mer å si om et emne. De var dermed også klar over at jeg hadde vært tilstede i ulike situasjoner på skolen eller fritidsaktivitetene, og kunne relatere det de forklarte til noe de visste jeg også hadde sett.

### **3.10 Analyse**

Datamaterialet mitt består altså av to ulike datasett: Innspilte intervjuer og observasjonsnotater. I tillegg innhentet jeg tegninger som barna laget under intervjuene. Samme framgangsmåte har blitt benyttet for å analysere både intervjuene og observasjonene. Tegningene har også blitt betraktet i gjennomgangen, men er hovedsakelig benyttet metodisk for å oppmuntre til samtale i intervjuene.

Jeg har gjennomført en fenomenologisk orientert studie. Van Manens (1990) beskrivelse av fenomenologisk refleksjon har jeg derfor hatt i bakhodet i hele analyseprosessen. Hensikten med fenomenologisk refleksjon er å gripe tak i meningen ved noe. Det handler om å gjøre strukturene ved meningen av levd erfaring eksplisitt. Et tema er et verktøy for å strukturere erfaringer. Det gir kontroll og orden til forskningen og skrivningen (van Manen, 1990).

Temaene vil likevel ikke være uttømmende ved det vi undersøker. Jeg kan ikke bare behandle temaet ved barns erfaringer som en akademisk sak. De levde erfaringene kan være mer komplekse enn ordene eller temaene vi benytter for å beskrive erfaringene med. Et tema rettferdiggjør ikke helheten av et levd fenomen. Temaet presenterer kun et aspekt ved et fenomen (van Manen, 1990).

Van Manen (1990) skriver videre at det å ha en oppskrift for analysen kan gjøre at gjennomføringen blir for teknisk, og at man da kan risikere å gå glipp av de rike beskrivelsene. Derfor er van Manens (1990) beskrivelse av framgangsmåten for analyse

forholdsvis diffus, uten klare retningslinjer. Da forskning er et nytt felt for meg, opplevdes det som nyttig å ha en mer konkret oppskrift. Med inspirasjon fra Standals (2009) avhandling, har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i Kvale (1997) og Kvale og Brinkmanns (2015) retningslinjer for analyse. Samtidig som jeg har hatt van Manens (1990) fenomenologiske refleksjon i bakhodet.

Analysen ble gjennomført ved bruk av en «ad hoc meningsgenerering». Her blir det ikke brukt noen standardmetode for å analysere materialet, i stedet blir det brukt et samspill mellom ulike teknikker (Kvale, 1997).

Det første steget jeg gjennomførte er det litteraturen omtaler som en *meningsfortetting* (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si en forkortelse av forskningsnotatene til kortere formuleringer. Grunnet tidsmessige hensyn og et stort datamateriale ble ikke intervjuene mine transkribert. Jeg lyttet heller grundig gjennom intervjuopptakene og noterte ordrett ned sekvenser jeg betraktet som viktige for min problemstilling. Observasjonsnotatene leste jeg også grundig gjennom. I tillegg har jeg mange av situasjonene lagret i hukommelsen, noe som supplerte feltnotatene for meg. I nøye gjennomgang av datamaterialet søkte jeg ut enheter jeg så som viktige for oppgavens problemstilling. Utdragene ble deretter komprimert til korte setninger hvor det sentrale temaet ble gjengitt (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble altså både gjennomført med intervju- og observasjonsdataene. På denne måten fikk jeg en rekke kortere og konsise formuleringer fra det totale datamaterialet.

Deretter behandlet jeg formuleringene fra både observasjonene og intervjuene som en helhet. Ut fra gjennomlesning av disse framgikk det etter hvert ulike mønstre i datamaterialet. På bakgrunn av mønstrene i formuleringene utviklet jeg ulike kategorier (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel når barna pratet om at de fikk hjelp av læreren eller trenerne, kategoriserte jeg til «samhandling elev-lærer» eller «samhandling elev-trener». Eller når barna pratet om hvem de likte å leke sammen med, kategoriserte jeg til «samhandling barn-barn».

Så gjennomgikk jeg både intervjudata og observasjonsdata nøye pånytt. I denne fasen sorterte jeg materialet ut ifra kategoriene jeg fant i den foregående meningsfortettingen. Litteraturen refererer til dette som *meningskategorisering* av materialet (Kvale, 1997;

Kvale & Brinkmann, 2015). Dette resulterte i at jeg til slutt hadde utdrag fra både observasjons- og intervjunotater under hver kategori.

Datamaterialet ble så gjennomgått en tredje gang. Denne gangen var jeg på jakt etter *avkreftebevis* (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005). Det vil si at jeg så etter utdrag i materialet som kunne motsi kategoriene jeg hadde identifisert, eller kunne representere et annet perspektiv innenfor de respektive kategoriene. Dette førte til at jeg blant annet ble oppmerksom på de få situasjonene hvor barna uttrykte erfaringer av irritasjon overfor hverandre. Jeg lette altså etter motsigende bevis, for å kunne gi nyanser i materialet (Brantlinger et al., 2005; Standal, 2009). Dette førte til at jeg fikk fram ulike perspektiver innenfor kategoriene.

Jeg leste så gjennom alt materialet innenfor hver kategori. Dette ga meg «titler» til de ulike kategoriseringene, basert på intervjupersonenes eget ordforråd (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel ble «samhandling elev-lærer» omgjort til «litt hjelp til neste fase» som var et uttrykk lærer Helene benyttet, og som viste seg å kunne omfatte kategorien i helhet. «Samhandling barn-barn» ble på samme måte omgjort til «det er gøy å løpe med venner», som en elev fortalte i en samtale. Til slutt satt jeg igjen med ni ulike kategorier av barnas erfaringer fordelt på kroppsøvingfaget og fritidsaktivitetene.

Ved gjennomlesningen av datamaterialet innenfor hver av de ni kategoriene, innså jeg at det var behov for et steg til i analysen for å gå ytterligere i dybden av barnas erfaringer. Det var for stor avstand mellom presentasjonen av resultatene og drøftingen. Jeg så et behov for at kategoriene måtte gjennomgå mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser i nærmere tilknytning til resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). For å komme i dybden i analysen så jeg det som nødvendig å ta teorien mer eksplisitt i bruk. Jeg fant sammenhenger mellom barnas erfaringer i kroppsøvingfaget og på fritidsaktivitetene, og knyttet resultatene opp mot van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter for å gi materialet mer dybde.

I denne sammenslåingen og tilknytningen til teori ble en ny inndeling og nye kategorier etter hvert utviklet. Basert på Rugseths (2011) avhandling, blir utdrag fra intervjuer og observasjoner presentert i resultatdelen uten eksplisitt tilknytning til teori i et første

nivå. I et neste nivå, som vil kalles *videre teoretisk belysning*, knyttes det deretter opp mot teori. Denne delen av analysen har resultert i følgende inndeling:

- «Levde kroppslige erfaringer»
  - «Det er veldig gøy»
  - «Jeg hater forandring»
- «Levde relasjonelle erfaringer»
  - «Det er gøy å løpe med venner»
  - «Litt hjelp til neste fase»

Det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som kategorier, vil med utgangspunkt i van Manen (1990) omtales som temaer i presentasjonen av resultatene. Som inndelingen i avsnittet over viser, har analysen resultert i to hovedtemaer som hver har to undertemaer.

Barnetegningene har jeg også betraktet i gjennomgangen. Analyse av barnetegninger har en lang historie i vitenskapelig litteratur, men spesifikke framgangsmåter for gjennomføringen av analysen har vært begrenset (Walker, 2007). I min oppgave har barnas tegninger derfor hovedsakelig blitt benyttet metodisk, for å oppmuntre og stimulere til utfyllende besvarelser i intervjuene (Fitzgerald, 2012). Tegningene vil legges ved i resultatene som et supplement til det barna forteller, da de har bidratt til at barna fikk uttrykke sine egne observasjoner og erfaringer på en rikere måte (Fitzgerald, 2012; MacPhail & Kinchin, 2004). Jeg opplever derfor tegningene som utfyllende og berikende bilder til deres erfaringer.

### **3.11 Metodiske utfordringer**

#### **3.11.1 Tilgang til feltet**

I forskning med personer med utviklingshemninger kan det være en utfordring å komme i kontakt med informanter. En mulighet kan være å opprette kontakt gjennom ulike organisasjoner og etater (Meyer & Gjørnum, 2010). Da jeg selv har arbeidet en del med barn med utviklingshemninger, har jeg noen kontakter på feltet. Disse kontaktene viste seg svært nyttige i rekrutteringsprosessen. Likevel var prosessen lang og tidkrevende og jeg måtte innom mange instanser før jeg nådde fram til de faktiske deltakerne. Til tider opplevdes det som et slags detektivarbeid.

Via mine kontakter kom jeg etter hvert i kontakt med en skole og videre med en lærer. Læreren tok kontakt med foreldrene til aktuelle elever ved skolen for meg, slik at de som ønsket kunne delta i studien. Etter mitt ønske ble det også sendt et brev med elevene hjem, med et skjema som de skulle fylle ut om eventuell deltakelse på fritidsaktivitet (Vedlegg 5). Via den innhentede informasjonen kontaktet jeg steder for relevante fritidsaktiviteter.

Jeg har i etterkant reflektert over om det at læreren tok kontakt med elever på vegne av meg, kan ha ført til at det opplevdes som vanskeligere å si nei til deltakelse, enn hvis jeg hadde tatt kontakt selv. Årsaken til at det ble gjort slik, er lovgivningen mot å utgi sensitiv informasjon i personopplysningsloven (Personopplysningsloven, § 9, 2000) og at foreldrene vanskelig lot seg kontakte på annen måte enn via skolen.

### **3.11.2 Pålitelighet og gyldighet**

Pålitelighet eller reliabilitet, vil si hvor nøyaktig forskningen er utført, og om forskningen dermed kan gjentas med samme resultater (Grimen & Ingstad, 2008). Målet er å minimere feil og bias i en studie. For at en annen forsker skal kunne gjennomføre studien på nytt, vil det å dokumentere prosedyren være svært viktig (Yin, 2003). Dette har jeg ivaretatt i studien ved å notere ned og beskrive gjennomføringen av datainnsamlingen og framgangsmåten jeg har benyttet. Gjennom hele forløpet av studien har jeg notert valg jeg har gjort og hva jeg har foretatt.

I henhold til fenomenologien er kroppen intersubjektiv (Engelsrud, 2006). Forskeren er kroppslig tilstede og subjektet har en sameksistens med andre i verden. Grensen mellom selvet og andre er fundamentalt uklare og vevd i hverandre (Østerberg, 1994). Det vil si at intervjuene og observasjonene foregikk i en sameksistens, hvor deltakerne og forskeren påvirket hverandre (Engelsrud, 2005). Min kropp bestående av tidligere erfaringer og perspektiver, møtte deltakernes kropp bestående av deres egne erfaringer og perspektiver. På den måten vil det derfor være vanskelig å reprodusere forskning helt eksakt.

Gyldighet eller validitet, vil si om forskningen belyser det man ønsker å belyse.

Innenfor kvalitativ forskning vil fortolkninger og begreper være viktig. Her gjelder det å

finne passende analytiske begreper, slik at man belyser det problemstillingen etterspør (Grimen & Ingstad, 2008).

Haug (2010) skriver at det er helt avgjørende på hvilken måte inkludering blir forstått i studier som handler om inkludering. I denne studien har jeg brukt mye tid på å undersøke inkluderingsbegrepet, hvor jeg bevisst i observasjonene, intervjuene og refleksjonene har benyttet meg av Haugs (2004, 2010, 2014) dekonstruksjon av begrepet. I intervjuene har jeg benyttet denne operasjonaliseringen av begrepet, for på den måten å sikre at spørsmålene ikke bare baserte seg på informantenes egen tolkning. Erfaringsbegrepet har på samme måte blitt konkretisert gjennom van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter og fenomenologien.

Ved gjennomføring av observasjoner er det alltid en fare for at observatøren påvirker deltakerne slik at de endrer atferd som ikke gir representative data (Vedeler, 2000). Pilotperioden gjorde meg imidlertid kjent med elevene på forhånd og dette sammen med at observasjonene er gjennomført over en lengre periode, har vært forsøk på å forminske denne observatøreffekten.

Triangulering er også et bidrag til å bedre validiteten. Det vil si at man kryssjekker dataene med andre datakilder (Vedeler, 2000). Jeg gjennomførte en rekke intervjuer i avslutningsfasen av observasjonsperioden. Intervjuene har blitt benyttet som egne data, men også for å underbygge mine observasjoner. Intervjuene av personene i barnas kontekst har også blitt gjennomført for å bekrefte det barna har fortalt meg (kildetriangulering) (Vedeler, 2000).

Min levde kropp har på samme måte som med reliabiliteten kunnet påvirke validiteten i studien. Tidligere erfaringer og holdninger har kunnet spille inn (Merleau-Ponty, 1994; Vedeler, 2000). I forkant av datainnsamlingen var jeg oppmerksom på en slik påvirkning, og forsøkte å tenke igjennom hvilke forutinntattheter som kunne påvirke studien. Gjennom denne forberedelsen har jeg forsøkt å redusere slik påvirkning mest mulig.

### **3.11.3 Overførbarhet**

Spørsmålet om overførbarhet eller generalisering handler om forskningsresultatene også kan overføres til andre populasjoner. Kvalitative studier kan ikke generaliseres i statistisk forstand. Årsaken til at en slik studie ikke er statistisk generaliserbar er at utvalget normalt sett er for lite, og at det ikke er trukket tilfeldig, men strategisk som i denne studien. I tillegg blir ikke alltid spørsmålene som benyttes i forskningen standardiserte. Dette gjelder også i min forskning, hvor for eksempel intervjuguiden kun besto av en stikkordliste over temaer jeg ønsket å snakke om (Grimen & Ingstad, 2008).

Samtidig er ikke nødvendigvis målet i kvalitativ forskning å produsere standardiserte resultater som kan repeteres i liknende studier (Vedeler, 2000). Van Manen (1990) skriver at temaene som framgår gjennom analysen ikke skal betraktes som generaliseringer. Det er i stedet ønskelig å lage en illustrerende og helhetlig beskrivelse av situasjoner eller perspektiver, gjennom et utvalg som kan bidra med rik informasjon ut fra fokuset i undersøkelsen (Vedeler, 2000). Det kan være hensiktsmessig å for eksempel stille forskjellige spørsmål til forskjellige informanter, slik som jeg har gjort med barna, trenere, lærer og forelder. Ulike informanter kan sitte inne med ulike oppfatninger og informasjon som kan være nyttig å få fram (Grimen & Ingstad, 2008). I studien har jeg også valgt å spørre barna selv om deres egne erfaringer, i motsetning til å ha hovedfokus på informasjon fra personer i deres relasjon som har blitt gjort i mange studier tidligere (Kittelsaa, 2008).

Studien baserer seg på et lite antall informanter. Likevel kan slik forskning som Fitzgerald (2005) skriver i sin artikkel, bidra med dybdeinformasjon. I studien har jeg samlet inn rik informasjon fra barn som har fått muligheten til å uttrykke sine erfaringer i en forskningskontekst.

### **3.11.4 Ethiske overveielser**

Det er mange etiske overveielser man må gjøre seg i forhold til forskning med mennesker. Dette gjelder særlig i forskning med personer med utviklingshemninger (Gjærum, 2010).

Før oppstart ble prosjektet meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) (Vedlegg 7). Her skal alle prosjekter som handler om behandling av personopplysninger

meldes inn. Alle som har deltatt i prosjektet har også skrevet under en samtykkeerklæring om deltakelsen, det gjelder foreldre, barna selv, lærere og trenere (Vedlegg 4). Deltakerne ble både skriftlig og muntlig informert om prosjektets formål, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i studien. I forskning basert på deltakende observasjon kan det være vanskelig å gi et eksakt bilde av hva forskningen vil innebære. En måte å løse dette på kan være at informantene får ta aktivt del i prosessen med vurdering av forskningsmaterialet (Fangen, 2011). I studien gikk jeg ikke aktivt inn for dette, men jeg har vært åpen for det om deltakerne skulle ytre et spesielt ønske om innsyn i forskningsnotater og materialet generelt.

Denne studien involverer deltakere som ikke alltid kan gi et fritt informert samtykke, da ikke alle fullt ut har forutsetninger for å forstå hva deltakelse i forskningen innebærer. Derfor har jeg i prosjektet hatt et ekstra stort ansvar for å ivareta deltakernes integritet. Det har vært spesielt viktig for meg at barna har forstått at deltakelsen er frivillig, og at de når som helst har kunnet trekke seg om de ønsket det (Fangen, 2011).

Alle personopplysninger i studien har blitt behandlet konfidensielt, det vil si at det ikke vil bli offentliggjort data som kan avsløre identiteten til dem jeg har skrevet om (Fangen, 2011). Alt datamaterialet vil bli anonymisert når resultatene blir publisert. I ettertid av at resultatdelen har blitt skrevet, har det vist seg at handlinger eller situasjoner i barnas hverdag i noen tilfeller kan være gjenkjennelig for pårørende. Derfor ble det senere i prosjektprosessen informert om dette til NSD og levert ut en utvidet samtykkeerklæring til informantene om slike tilfeller (Vedlegg 6). Det presiseres samtidig at ingen deltakere i studien omtales ved navn. Det nevnes heller ikke navn på skoler, fritidsaktiviteter eller liknende.

Som forsker har jeg også tenkt igjennom og vært veldig varsom med hvilken rolle jeg har hatt overfor informantene. Som forsker har jeg en rolle som utenforstående, samtidig som jeg har fått stor tillitt fra informantene. Det har derfor vært viktig at mitt ønske om å skape spennende data og ny viten, aldri har gått foran informantenes behov for beskyttelse og verdig medmenneskelig behandling. Jeg har vært bevisst på å ikke utnytte min «makt» som forsker. Viktigheten av en slik bevissthet gjelder særlig ved forskning med barn med utviklingshemninger (Barron, 1999).



## 4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå de funnene jeg har utarbeidet i analysen. Med utgangspunkt i analysen har jeg valgt ut sitater fra intervjuene og utdrag fra observasjonene, som jeg betrakter hensiktsmessige i forståelsen av resultatene og som besvarer problemstillingen min.

Den videre inndelingen av kapitlet i ulike temaer og tematiske nivåer er inspirert av Rugseths (2011) avhandling. Jeg har valgt å dele kapitlet inn i et tematisk nivå hvor jeg gjengir resultatene med utgangspunkt i observasjonene og intervjuene. Dette første tematiske nivået vil bli betraktet uten eksplisitt tilknytning til teori. Til å begynne med presenteres en kontekstualisering av kroppsøvfingsfaget og fritidsaktivitetene. Hensikten med disse korte introduksjonene er å gi leseren en forståelse av konteksten der resultatene har oppstått. Kontekstualiseringen etterfølges av følgende inndeling:

- «Levde kroppslige erfaringer»
  - «Det er veldig gøy»
  - «Jeg hater forandring»
- «Levde relasjonelle erfaringer»
  - «Det er gøy å løpe med venner»
  - «Litt hjelp til neste fase»

Det er en inndeling i to hovedtemaer, som hver har to undertemaer. For å gjøre tekstbildet mer oversiktlig er direkte sitater og utdrag fra feltnotater satt i kursiv. På hvilke måter barna uttrykker seg muntlig, vil påvirke fordelingen av sitatene som trekkes fram. Noen av barna uttrykker seg tydeligere verbalt enn andre, og noen uttrykker seg mer gjennom kroppsspråk.

Barnas tegninger vil også supplere observasjonsnotatene og intervjuutdragene. Jeg opplever tegningene som utfyllende, og at de kan bidra til rikere beskrivelser av barnas opplevelser og erfaringer. De er berikende i den forstand at de kan supplere ordene og fortellingene med bilder av det som blir fortalt. Jeg vil samtidig påpeke at tegningene ikke er analysert som et uttrykk for elevenes erfaringer.

Etter hvert hovedtema følger det et neste tematisk nivå som kalles *videre teoretisk belysning*. Her knyttes analysen opp mot van Manens (1990, 2014) eksistensialiteteter. De fire eksistensialitetene henger alltid sammen, derfor kan barnas erfaringer relateres til alle fire. I kapitlet er det levd kropp og levd relasjon som er eksistensialitetene som uttrykkes tydeligst (van Manen, 1990, 2014). Det er derfor disse som hovedsakelig vil benyttes som guide i refleksjonen av barnas erfaringer.

Noen begrepsavklaringer: Jeg vil omtale de fire hovedinformantene som, «barn», «elever», eller «informanter». Gruppen med elever med utviklingshemninger vil kalles «gruppen». Hele klassen som «gruppen» er del av i utvalgte fag, omtales som «klassen». Den organiserte aktiviteten barna bedriver på fritiden vil bli omtalt som «fritidsaktivitet», «trening» eller ved aktivitetens navn («turn» eller «allidrett»). Tilleggsinformantene vil omtales som «lærer», «trener» og «mor». Jeg har gitt barna fiktive navn: Jens, Per, Sara og Lise. Spesiallæreren trekkes jevnlig fram og har derfor også blitt gitt et fiktivt navn: Helene. Når barna eller læreren i teksten omtales ved navn, er det disse som vil bli benyttet.

Temaene som presenteres i dette kapitlet, vil sammen belyse problemstillingen:

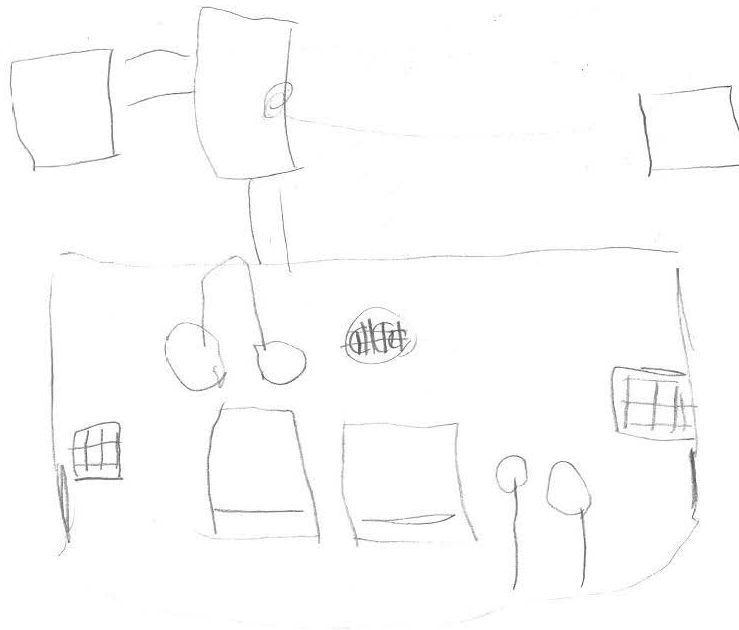
*På hvilke måter erfarer barn med utviklingshemninger bevegelsesaktivitet i kroppsøvingsfaget og i organisert aktivitet på fritiden?*

## **4.1 Kontekstualisering**

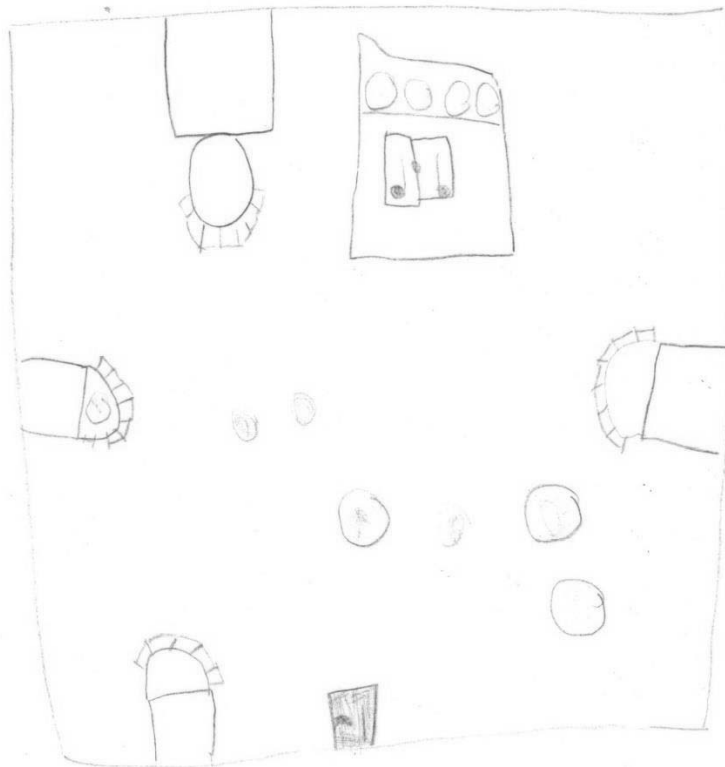
### **4.1.1 Gymsalen**

De fleste av kroppsøvingstimene jeg observerte foregikk i en gymsal. Det er trefargede vegger og blått gulv. Det er et lite, åpent rom omtrent midt på den ene langsiden, hvor det lagres apparater og utstyr. På den andre langsiden er det ribbevegger. Det er plassert flere basketballkurver rundt i salen og det er ulike oppmerkinger på det blå gulvet.

Som en introduksjon til intervjuene, fikk de elevene som ønsket det, tegne stedet de har kroppsøving. To av tegningene gjengis her:



**Figur 4.1:** Saras tegning av gymsalen.



**Figur 4.2:** Lises tegning av gymsalen.

Sara forteller meg at hun har tegnet kurv (figur 4.1). Hun tegner ball, fordi det skal være ball i gymsalen. Videre tegner hun hoppetau, ringer og madrasser. Sara tegner også

garderoben til guttene og garderoben til jentene. Lise sier at hun erfarer gymsalen som veldig stor (figur 4.2). Hun tegner:

*Nett, som på basketball ... Det er en på den siden også ... Så er det en på den siden og ... Det er fire stykker ... Også er det et lite sånn mørkt rom, hvis man slår på lyset, da er det ikke mørkt lenger ... Her er det noen baller på gymsalen (Lise).*

#### 4.1.2 Utdrag fra kroppsøvingstimene

Kroppsøvingstimene har et gjenkjennelig mønster i måten de gjennomføres på. Etter hvert som jeg observerer, blir jeg kjent med gangen i timene og hva som vanligvis foregår. Timene blir stort sett gjennomført i gymsalen, men jeg observerer også tre kroppsøvingstimer utendørs.

To av informantene beskriver en vanlig kroppsøvingstime på denne måten:

**Lise:** *Det er med forskjellige aktiviteter, noen ganger er det stikkbball, noen ganger er det innebandy, noen ganger er det basketball, noen ganger leker vi har'n eller blekkspruten kommer eller stiv heks. Noen ganger har vi stafetter eller stasjoner.*

**Per:** *En vanlig gymtime er hvor vi kan ha løping, også spiller vi noen ganger stikkbball, og litt løping, oppvarming, det er en vanlig gymtime.*

Dersom det er tid til det har «gruppen» en samling i gymsalen sammen med spesiallærerne litt før «klassen» kommer inn. Lærer Helene forteller: «*Det er gjerne fordi de trenger litt lengre tid i garderoben og har gått inn litt før og får litt ro*». I denne samlingsstunden blir det blant annet pratet om oppførsel og fokusområder for kroppsøvingstimen.

«Gruppen» er med på alle aktiviteter sammen med «klassen». Deles det inn i lag, deles lagene tilfeldig. Kroppsøvingslæreren er ansvarlig for alle elvene og gjennomføringen av timen. Det er spesiallærerne som har hovedansvaret for elevene med utviklingshemninger og følger opp elevene der det er behov. Aktivitetene tilpasses ikke nevneverdig i forkant av gjennomføringen, tilpasninger gjøres underveis dersom spesiallærerne vurderer det som nødvendig:

**Helene:** *Noen ganger må noen gå ut og ta en pause hvis det blir vanskelig. Noen må vi pushe litt på noen timer og ikke andre. Men ellers så er de stort sett med på det meste. Vi prøver å få til alt. Og hvis det er noe som er vanskelig, hvis de for eksempel skal balansere på en snudd benk, så har vi kanskje en benk som ikke er snudd, også får de kanskje en hånd på siden. Men sånn at vi prøver å gjennomføre tilnærmet det samme da.*

Lærerne gir rom for at alle elevene kan utføre øvelser og aktiviteter på sin måte og ut ifra sitt eget utgangspunkt. Etter at øvelsene er forklart rettes det sjeldent på utførelsen:

*I dag står basketball på timeplanen og øvelse nummer to er dribbling og skjerming av ballen. Sara og Jens blir satt sammen i par. De dribler ikke. Som alternativ til dribblingen, sentrer de heller ballen til hverandre, de sentrer med stusspasninger. De blir ikke rettet på når de velger å gjøre denne endringen av øvelsen.*

En typisk kroppsøvingstime avsluttes med at alle elevene legger seg ned på gulvet og slapper av. Elevene blir etter tur prikket på ryggen, som et tegn på at de kan gå stille og rolig ut i garderoben. «Gruppen» blir igjen litt etter timen sammen med spesiallærerne. Det hender de har tid til å gjennomføre en lek eller øve på ulike situasjoner, som hvordan det erfares å bli truffet av en myk ball, for på den måten å være forberedt til for eksempel stikkball. Når neste klasse som skal ha gym begynner å bli klare, går «gruppen» i garderoben.

#### **4.1.3 Utdrag fra turntreningene**

Sara og Lise går på turn. Det er et spesialtilpasset tilbud. Treningen foregår i en liten turnsal med forskjellig turnutstyr plassert rundt i salen. Mange av de samme øvelsene og aktivitetene går igjen fra gang til gang. Turntreneren forteller: «*Vi liker å gjøre mye det samme. Og alle de tingene vi gjør har et formål med en eller annen turnøvelse etterpå*».

Treningene jeg observerer starter som regel med en oppvarming der deltakerne først gjør ulike løpsbevegelser, for så å gå over til bevegelse- og styrkeøvelser. Dette er forøvelser til turnøvelser, hvor de for eksempel står på hendene, slår hjul eller hopper på trampoline. Alle deltakerne følger den samme treningen, men er det øvelser noen synes er spesielt vanskelige, reguleres øvelsen ut i fra nivået respektive deltaker klarer å følge. Eksempelvis når de skal hoppe på trampoline, erfarer Sara det som vanskelig å få til

satsen. Hun blir da tatt til side og får øve på en forøvelse til trampolinehoppet, hvor hun øver spesifikt på satsbevegelsen.

Da turngruppen ble startet opp var målet å være med i World Games. Gruppen nådde dette målet. Flere av deltakerne har som mål å være med i nye mesterskap. Samtidig har de et fokus på å ha det gøy på trening, noe treneren forteller: *«Når jeg jobber med de så ler vi mye og vi tuller. Jeg er så opptatt av at det skal være litt sånn gledesbetont ... »*.

#### **4.1.4 Utdrag fra allidrettstreningene**

Jens går på allidrett. Dette er på samme måten som turngruppa et spesialtilpasset tilbud. Treningene foregår i en stor gymsal og aktivitetsutvalget er basert på gjentakelse av øvelser. Dette er et bevisst valg trenerne har gjort: *«Vi har noen standardøvelser som vi prøver å få gjennomført hver gang, at det er noe litt gjenkjennelig på hver trening ... Også er det mye hva de ... har lyst til»*.

Treningene starter som regel med oppvarming i ring. Her får deltakerne selv velge bevegelsene. En og en går inn i midten av ringen og viser en bevegelse, alle må gjøre bevegelsen som vises. Deltakerne får være med å bestemme aktivitetene videre i økten. Det gjennomføres en blanding av de selvvalgte aktivitetene og aktiviteter trenerne velger.

*«Vi prøver å behandle alle på samme plan»* forteller treneren. Alle deltakerne følger samme aktiviteter, hvor tilpasninger gjøres der det er nødvendig. Eksempelvis får Jens hjelp til å slenge når de skal hoppe tau, istedenfor å skulle hoppe med et lite tau på egenhånd. Treneren forteller meg i intervjuet at hovedfokuset på treningene er at de skal ha det gøy og være motiverte gjennom hele treningen.

## **4.2 Levde kroppslige erfaringer**

I kontekstualiseringen har jeg til å begynne med gitt et lite innblikk i utformingen av stedene for de ulike aktivitetene, dette da sted er viktig for erfaringer (Standal, 2014; van Manen, 1990, 2014). Jeg opplever å komme nærmere elevenes erfaringer, ved også å ha et forhold til hvor erfaringene finner sted. Jeg har også beskrevet utdrag fra kroppsøvingsfaget og fritidsaktivitetene, for å gi en ytterligere forståelse av konteksten. Videre i kapitlet vil barnas erfaringer på de ulike arenaene trekkes fram.

#### 4.2.1 «Det er veldig gøy»

Informantene gir ulike uttrykk for sine opplevelser i kroppsøvfingsfaget og på fritidsaktivitetene, både verbalt og kroppslig. I intervjuene benytter barna mange positive begreper relatert til deres erfaringer. At det er *gøy, fint, kult* og at de *liker* kroppsøvfingsfaget og fritidsaktivitetene gjentas i samtalen. På spørsmål om hvorfor Jens alltid vil være med på gym, svarer han: «*Jeg liker gym*». Da jeg spør Sara hva hun synes om gym, svarer hun: «*Jeg synes det er fint med gym*». Per forteller meg at gym er: «*veldig, veldig, veldig gøy!*», noe Lise er enig i: «*Det er veldig gøy*». I intervjuet forteller lærer Helene det samme: «*Jeg tror de opplever det stort sett gøy, de liker gym, de vil ha gym, og de sier selv at de liker gym, så det tror jeg de opplever positivt*».

Liknende uttalelser kommer barna med når de forteller om fritidsaktivitetene. Sara sier at treningen er noe hun ønsker å fortsette med og at: «*Det er fint, veldig kult*». Lise forteller at det er veldig gøy på trening og at hun har det bra der. Det samme sier Jens, som presiserer at han ønsker å være på treningen og at han trives der. Moren til Jens underbygger dette: «*... Han er veldig ivrig etter å komme hit og han gleder seg til det*». De samme erfaringene kommer fram av trenerens uttalelser: «*Han [Jens] er veldig positiv, og merker at han er veldig glad for å være på trening*».

Barnas deltakelse på fritidsaktiviteter kommer også fram på andre arenaer i deres liv. For eksempel ønsker flere av barna å benytte utstyr fra fritidsaktivitetene i kroppsøvfingstimene. Dette kan gjelde ulike typer klær som er laget spesielt for fritidsaktiviteten. Får de ikke muligheten til å benytte seg av utstyret, blir de lei seg og ønsker ikke å delta. På den måten framstår fritidsaktivitetene som en viktig del av barnas liv, også utenfor aktivitetene. Det er noe de blant annet bringer med seg inn i skolesituasjonene.

Barnas positive erfaringer på de ulike arenaene, vises også gjennom kroppsspråket deres: de smiler, ler, tuller og gir «high fives». Kroppslig ser jeg at barna på denne måten gir uttrykk for trivsel, noe som framgår i flere situasjoner jeg observerer:

*I dag er det torsdag og det er en kort kroppsøvfingstime. Elvene får beskjed om at de skal spille dansk stikkball. Hvis de blir skutt må de sette seg ned på gulvet der de blir truffet. De kan reise seg igjen når den de blir skutt av selv blir tatt. Sara sier at hun synes det er gøy. Hun smiler. Lise smiler også, hun står og erter for å lokke ballen til seg.*

Et annet eksempel forteller også noe om elevenes positive erfaringer i kroppsøvingen:

*Andre øvelse i kroppsøvingen denne fredagen er kanonball. Elevene sitter i en sirkel på gulvet, reglene for kanonball blir forklart og det deles inn i to lag. Alle elevene fordeler seg på hvert sitt lag, på hver sin side av gymsalen. Spillet starter. Sara klarer å fange ballen, hun sikter, og hun treffer motstanderlaget. Alle på laget heier og Sara feirer. Hun feirer stort og tar en seiersdans og seiersposeringer.*

På turntreningene viser Sara likende tegn på trivsel:

*Treneren er ute i garderoben en liten tur, og jeg får ansvaret for å fortelle at barna skal gå ned i bro. Sara ser bort på meg og sier «det er enkelt!», for samtidig strekke armene i været og vise en «tadaaa-bevegelse» med hele kroppen.*

Erfaringene jeg ser at kommer til uttrykk i situasjonene, er det å få til noe (treffe med ballen og å gå ned i bro), å ha det gøy sammen med andre (erter for å lokke ballen til seg) og det å være en del av et lag (glede seg sammen).

Innsatsen flere av barna legger ned på fritidsaktivitetene, ser jeg også som beskrivende for at det er aktiviteter de trives med. *De skal forsøke å stå på hodet denne turntreningen. Sara forsøker, men faller med et dunk ned på ryggen isteden. Hun utbryter til Lise: «Det var vondt!». Lise sier da: «Vi må øve». Observasjonene viser på denne måten at fritidsaktivitetene er en arena hvor de er villige til å øve for å få det til.*

For at barna skal oppleve slike positive erfaringer som beskrevet i dette underkapitlet, påpekes gjentakelse som et viktig prinsipp både i kroppsøvingen og på fritidsaktivitetene. Det er fokus på gjentakelse av aktiviteter fra økt til økt. Lærer Helene forteller at «... dette gamle kjente er veldig trygt og fint», og beskriver hva en god kroppsøvingstime er for de fire elevene:

*At det er tydelig, at det er struktur, at det er ro, at hvis det er nye leker at de ikke bare forklares men vises, at man viser fysisk. Og det med beskjeder er tydelige, og at man ser at de forstår (Helene).*

Lærerne ønsker altså å skape tydelighet og struktur. Aktiviteter elevene erfarer som kjente aktiviteter (som stikkball, kanonball og å gå ned i bro, beskrevet i eksemplene i avsnittene over) og som er tydelige og strukturerte, ser ut til å gi gode opplevelser.



#### 4.2.2 «Jeg hater forandring»

Når barna derimot ikke har kjennskap til aktiviteten og ikke erfarer den som tydelig og strukturert, kan det føre til at det oppleves som utfordrende å delta. Dette kommer fram både av observasjoner og intervjuer med barna, lærer og trenere, og gjelder både kroppsøving og fritidsaktiviteter. De tydeligste eksemplene på slike situasjoner hvor det er utfordrende å delta, framkommer i kroppsøvingstimene. Derfor er det eksempler fra kroppsøvingen som vil trekkes fram i dette underkapitlet.

Per forteller at han ikke vil være med på en gymtime hvis: «*Det er en stor lek jeg ikke forstår ...*». Lise forteller det samme:

**Anja:** *Hva synes du er vanskelig i gym?*

**Lise:** *... Litt vanskelig å forstå hva vi skal gjøre liksom ...*

**Anja:** *Hva gjør dere da?*

**Lise:** *Bare sitter tror jeg ... Da har jeg egentlig ikke lyst til å bli med lenger. Da setter jeg bare meg inni den kroken og ikke har lyst til å bli med. Eller hvis jeg er sliten så setter jeg meg inne der og sier jeg er sliten ...*

Per og Lise uttrykker at erfaringen av å ikke forstå, kan medføre at de ikke ønsker å delta i aktiviteten. I observasjonene ser jeg også at plutselige forandringer i timeplanen kan erfares som utfordrende. Dette kommer til uttrykk ved at barna slår seg vrang og blir lei seg. Per forklarer meg i intervjuet hvordan han erfarer forandring og det å skulle venne seg til noe nytt (som en ny aktivitet):

**Per:** *Når det for eksempel er ett nytt år så er det jo vanskelig å venne seg ... snart er det jo 2017, og det tar jo lang tid å venne seg til 2017.*

**Anja:** *Er det sånn det er med gym og?*

**Per:** *Ja, nesten det samme, og jeg hater forandring. Man må ikke venne seg helt plutselig, det tar kanskje dager og måneder.*

Elevenes erfaringer ved manglende tydelighet, struktur og kjennskap til aktiviteten kommer også fram i denne situasjonen:

*Elevene skal avslutte dagens kroppsøvingstime med å spille basketkamp. Alle elevene får beskjed om å stille seg inntil den ene veggen på kortsiden av gymsalen. De blir delt tilfeldig inn i fire lag. To og to lag fordeler seg på hver sin side av gymsalen, de skal spille to lag på en basketkurv. Når et lag får mål, får det andre laget ballen og må starte utenfor straffekastlinjen. Det virker for meg som om mange av elevene synes denne måten å spille på er vanskelig. Elevene fra «gruppen» faller litt ut av aktiviteten, de blir stående mye stille og for seg selv. På et tidspunkt er det en elev fra «klassen» som sentrer ballen til Per. Unntatt i denne situasjonen virker det som om det er de mest «ballsterke» elevene som besitter ballen, og dribler alene uten mange pasninger. Sara blir for det meste stående å fikle med vesten sin. Per er også mest opptatt av andre ting. Lise vil helst ikke ha ballen og sier «nei, nei!», når lærer Helene prøver å sende ballen til henne for å få henne med i spillet. Jens sier til lærer Helene at «dette blir for voldsomt for meg», og får lov til å trekke seg ut av spillet. Det samme gjør Sara.*

I situasjoner elevene opplever som ustrukturerte og hvor de ikke har erfaring med aktiviteten fra tidligere, kan elevene bli stillestående (opptatt av andre ting) og ikke ønske å delta (trekker seg ut av spillet). Jeg spør læreren om hva som skjedde i denne situasjonen. Helene forteller:

*Jeg er helt sikker på at det som gjorde det var at vi ikke har hatt basket ... Så det ble rett og slett for avansert ... Jeg tror at det var at ikke reglene var tydelig nok ... og at de ikke var kjent med det (Helene).*

#### **4.2.3 Videre teoretisk belysning**

Erfaringene informantene uttrykker underbygges av tidligere gjennomført forskning, som viser at positive erfaringer er tilgjengelige for barn med funksjonshemninger i kroppsøvingfaget og i idrett (Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby, 2013). På samme tid trekker forskningen fram en rekke negative opplevelser på de to arenaene (Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013). Denne studien viser derimot overveiende positive erfaringer blant barna.

Barna er alle i kroppsøvingstimene og på fritidsaktivitetene som kropper. Den levde kroppen står sentralt i alle våre erfaringer (Connolly, 1995; Engelsrud, 2006; Merleau-Ponty, 1994; van Manen, 1990). Det vil si at utvalgets kroppslige erfaringer i kroppsøvingfaget og på fritidsaktivitetene står i sentrum. Merleau-Ponty (1994) påpeker at kroppens eget språk, eller gester, ikke er noe gitt men er noe som må forstås. Kroppens gester gripes gjennom en handling fra tilskuerens side. I studien er det jeg som forsker som er tilskueren og som gjør meg en forståelse av barnas gester. Det vil si

at min forståelse av deres kroppslige språk, ikke nødvendigvis er rett. Verden erfares gjennom kroppen, den enkeltes perspektiv på verden har derfor utgangspunkt i kroppen slik den leves av hver enkelt (Merleau-Ponty, 1994; Stoltz, 2014). At jeg har forsøkt å være nysgjerrig og har etterspurt barnas erfaringer har derfor vært viktig.

Gjennom det talte språket uttrykker informantene positive erfaringer med kroppsøvingstimen og fritidsaktivitetene. Kroppslig kommer liknende erfaringer til uttrykk. Engelsrud (2006) trekker fram at en kan tenke seg at kroppen både har et eget språk, inngår i verbalspråket og brukes i verbalspråklig tale. Gjennom både verbalspråklig tale og kroppens eget språk, uttrykker barna i studien erfaringer av å trives i kroppsøvingstimen og på fritidsaktivitetene. Følelser er ikke noe som er inne i personens psyke, som en avgrenset indre kategori, følelser er i kroppen og kroppen er i verden. Livet leves og uttrykkes gjennom kroppen (Engelsrud, 2006). Både i kroppsøvingstimen og på fritidsaktivitetene uttrykker barna erfaringer av å være glade og fornøyde. De framstår for meg som kropper som ler, smiler og tuller.

For at barna skal ha slike positive erfaringer er gjentakelse av aktiviteter viktig, nye aktiviteter kan oppleves som utfordrende. Per forteller at det tar tid å venne seg til noe nytt og at det ikke må skje plutselig, men over lengre tid. Barna i studien erfarer å trenge tid til å bli kjent med nye aktiviteter. Dette kan sammenliknes med det Toombs (2001) omtaler som å være «out of synch». Hun skriver at personer med funksjonshemninger kan erfare å være «out of synch» sammenliknet med personer uten funksjonshemninger. På den måten kan tiden erfares på en annen måte, og man kan trenge lengre tid til å utføre ulike gjøremål og for å venne seg til noe nytt. Dette kan også vises i garderoben før og etter kroppsøvingstimen, hvor læreren påpeker at barna i «gruppen» ofte trenger litt lengre tid.

Kjente aktiviteter ser ut til å kunne frambringe positive erfaringer. Lærer Helene beskriver det kjente som noe trygt. Gjentakelse av aktiviteter, slik at aktiviteten blir innlemmet i den kroppslige vane, ser ut til å være sentralt for barnas trivsel. Gjennom vanen skriver Merleau-Ponty (1994) at vi kan utvide vår væren-i-verden. På samme måte som objekter kan innlemmes i den kroppslige vanen (som den blindes stakk), kan handling og bevegelse det. For å lære en ny ferdighet, må kroppen «fange» og forstå bevegelsen. Tilegnelse av vane blir på den måten en motorisk griping av motorisk

betydning (Merleau-Ponty, 1994). Etter gjentatte erfaringer med en aktivitet, kan barna oppnå denne erfaringen av motorisk betydning i aktiviteten, noe som kan belyse barnas positive erfaringer med det kjente og beskrivelsen av det kjente som trygt.

Når barna skal ha en ny aktivitet, som for eksempel basketball, uttrykker de ubehag. De ønsker ikke å være med og trekker seg ut av aktiviteten. At ukjente situasjoner erfares ubehagelig for barna kan også skyldes det Duesund (2001) omtaler som den «dysfremtredende» kropp. Barna kjenner ikke bevegelsene aktiviteten krever, bevegelsene er ikke innlemmet i kroppens vane. Kroppen erfares da som problematisk og disharmonisk (Duesund, 2001). Å spille basketballkamp er ikke kroppslig erfart tidligere og er dermed ikke innlemmet i barnas vane og kroppsskjema (Merleau-Ponty, 1994). Lærer Helene sier også at hun tror mye av årsaken til at barna erfarte basketballsituasjonen som utfordrende, var at aktiviteten ikke var kjent.

Før barna har lært å bruke basketballen, framstår den kun som et materielt objekt. For at barna skal få kunnskap om basketballen, må den integreres i barnas kroppslige verden. Noe som kan gjøres gjennom å tilegne seg kroppslig erfaring av bevegelsene og objektene. Lise er opptatt av å øve for å få det til på turntreningen. Gjennom øvelse og gjentakelse av aktiviteter vil barna kunne innlemme bevegelsene i sitt kroppsskjema, og dermed utvide sin væren-i-verden. Når barna har erfaring med aktiviteten fra tidligere og har ervervet en ferdighet, inkorporeres bevegelsene i deres kroppslige rom. På den måten blir bevegelsen en forlengelse av barna og kan slik erfares mer positivt, sammenliknet med ukjente aktiviteter (Bengtsson, 2013; Merleau-Ponty, 1994).

I studien gir barna uttrykk for at de også innlemmer utstyr fra fritidsaktivitetene i sin kroppslige væren (Bengtsson, 2013; Merleau-Ponty, 1994). Utstyret som i hovedsak er ment til bruk på fritidsaktiviteten, bringer barna også med seg inn i kroppsøvfaget. Engelsrud (2006) trekker fram at kroppen kan være et uttrykk for identitet. Barna innlemmer utstyr fra fritidsaktivitetene i sin kroppslige væren. Det er som om fritidsaktiviteten og utstyret erfares som en naturlig del av deres kropp, og får de ikke lov til å benytte seg av utstyret kan de reagere med å bli lei seg. Det kan virke som om de i slike situasjoner erfarer at en viktig del av deres kroppslige væren blir tatt bort. Stride (2009) skriver i sin studie at idrett er en viktig arena for elevene, noe disse funnene underbygger. Det ser ut til at fritidsaktivitetene erfares som en viktig del av

barnas kroppslige væren og identitet (Bengtsson, 2013; Engelsrud, 2006; Merleau-Ponty, 1994).

Alle disse kroppslige erfaringene i kroppsøvingen og på fritidsaktivitetene skjer i intersubjektivitet. Det vil si at de skjer i en slags sammenvevd sameksistens med andre (Connolly, 1995; Engelsrud, 2006). Barnas ulike relasjoner til personer i deres omgivelser, vil derfor være sentralt i deres kroppslige væren og for erfaringene de gjør seg.

### **4.3 Levde relasjonelle erfaringer**

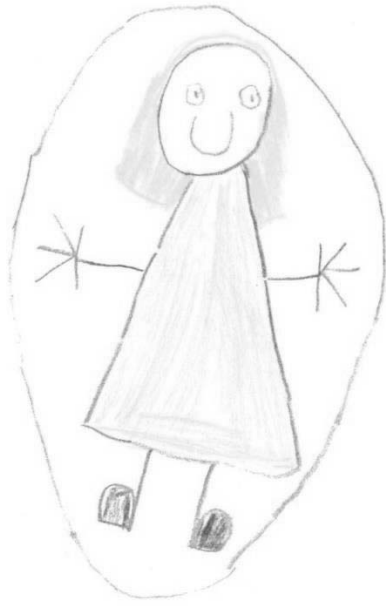
#### **4.3.1 «Det er gøy å løpe med venner»**

For informantenes kroppslige erfaringer framgår samhandling, venner, å være del av et lag og å glede seg sammen som viktig. For at Jens skal oppleve kroppsøvingstimen som en god time, trekker han fram samarbeid som sentralt. På spørsmål om hva en morsom kroppsøvingstime er svarer Per: *«Da løper jeg, jeg har det morsomt med vennene mine»*. Etter en utendørs løpeøk i kroppsøvingen, forteller Lise at: *«Det er gøy å løpe med venner»*.

I forbindelse med intervjuene i kroppsøvingssammenheng pratet jeg mye med informantene om deres erfaringer av relasjonen til andre elever på skolen. For å lede samtalen inn mot temaet, spurte jeg om de ville tegne en venn de pleier å gjøre noe sammen med i kroppsøvingen:



**Figur 4.3:** En elevs tegning av venner i kroppsøvingsfaget.



**Figur 4.4:** En elevs tegning av en bestevenn i kroppsøvingsfaget.

Elevene i «gruppen» og elevene i «klassen» har kjent hverandre siden 1. klasse. De kjenner hverandre godt. Til tross for dette forteller elevene at erfaringen av gjensidig vennskap først og fremst er innad i «gruppen». Elevene gir uttrykk for at relasjonen til de andre elevene i «gruppen» erfares forskjellig fra relasjonen til elevene i «klassen». Sara, Lise og Per velger alle sammen å tegne elever fra «gruppen». Da jeg spør Sara hvorfor hun velger å tegne dem, svarer hun: «Fordi jeg liker å være sammen med dem». Videre forteller hun meg at hun «leker bare med 'gruppen'». På spørsmål om hvorfor det er slik, forteller Sara at det er fordi hun har mest lyst til det: «Man kan leke med dem, gjøre noe sammen, finne på noe gøy».

Per forteller at han tegner alle vennene sine. Vi prater om hvem han liker best å være sammen med i kroppsøvingen, og han forteller at: «Det må være 'gruppen' ... Fordi de er vennene mine, de hjelper meg og støtter meg, akkurat som jeg gjør og støtter dem». Lise trekker også fram elevene i «gruppen» som de hun liker best å være sammen med i kroppsøvingen. Hun uttrykker erfaringen av vennskapet deres på denne måten: «De er hyggelige mennesker også er de veldig hyggelige som venner, også er de på en måte, vi er på en måte en familie vi i 'gruppen'. Det er det vi sier i hvert fall». Lise forklarer videre at hun opplever «gruppen» som en liten familie fordi de nesten alltid er sammen.

Avslutningsvis i intervjuet med Lise, spør jeg om det er noe mer hun har lyst til å fortelle som er viktig at jeg vet. Hun velger da å lage en tegning av elevene i «gruppen» og forteller: «... vi holder alltid sammen og ... vi er der for hverandre og ... vi er veldig gode venner».

I intervjuene kommer det til uttrykk at Jens er en av informantene som erfarer å ha mer samhandling med andre elever også utenfor «gruppen». Lærer Helene forklarer at:

*Han [Jens] er mere aktiv også med andre barn på skolen, han kan spille ball med syvende klassingene og sånn, for de synes han er veldig sjarmerende og søt og sånn, han får mye mere toleranse fra de utenifra enn de andre gjør, fordi han har den åpenheten ... Og er så positiv utad (Helene).*

Moren til Jens utdyper dette med å forklare at hun tror Jens erfarer å ha en naturlig plass i skolen og i «klassen», men at det er mer i form av en «maskot-rolle» og en aksept for at han har en plass der.

Elevene i «klassen» er behjelpelige i aktiviteter, men betegnes ikke som venner av elevene i «gruppen»:

*Elevene sitter samlet i en ring på gulvet. Jens sitter mellom to gutter fra «klassen». Guttene og Jens gir hverandre «high fives». Det deles inn i lag helt tilfeldig, alle elevene blir blandet som vanlig. Jens kommer på lag med noen av guttene fra «klassen». De står i en ring og holder rundt hverandre, som om de har en «peptalk» før spillet skal starte. Jens er en del av ringen og holder rundt de andre guttene han også. Under spillet er det ofte de fra «klassen» som klarer å fange ballen. Flere ganger gir de den videre til elevene i «gruppen», slik at de også skal få kaste. Ved en anledning blir ballen gitt videre til Per, alle elevene på laget hans heier på han. Per treffer, og alle sammen jubler og klapper.*

Av utdraget kommer det fram at informantene på den ene siden erfarer «gruppen» og «klassen» som forskjellige og adskilte, mens de på den andre siden også gir uttrykk for at de erfarer å være sammen og å være en naturlig del av «klassen».

Lærer Helene forteller meg at elevene i «klassen» er veldig gode til å strekke ut en hjelpende hånd og å være tålmodige. De legger for eksempel ikke skylda på elevene fra «gruppen» dersom de skulle tape en stafett: «Du kan komme på lag med en [fra 'gruppen'] i stafett, og du taper, og de sier: ja, ja, god innsats» (Helene).

Det er kun ved et par anledninger jeg observerer noe som kan tolkes som irritasjon mellom gruppene. Den ene gangen bemerker en fra «klassen» rop fra en i «gruppen» under oppvarmingen, og ønsker at eleven skal dempe seg. Den andre gangen er helt i slutten av en kanonballkamp:

*Elevene spiller kanonball. Det er helt i slutten av kampen og nesten alle er tatt, lydnivået har steget og elevene er virkelig inne i kampens hete. Da ser jeg noe som kan tolkes som en noe «negativ» reaksjon fra en i «klassen». Det ene laget får ballen bak ved dronningen, det er ulike formeninger om hvem som skal få kaste ballen. Ballen blir gitt til en fra «gruppen» som får kaste. En gutt fra «klassen» reagerer da med å sparke i benken.*

Måten lærer Helene forklarer «gruppens» erfaringer av forholdet til «klassen», underbygger erfaringene informantene uttrykker:

*De [Jens, Per, Sara og Lise] snakker med andre ... aktive som en del av en klasse, men ikke aktive i forhold til å være venner med eller være sammen med, de går inn som en del av en ... [klasse], men som ikke har så mye interesse av de andre til å ville leke med, eller ha en lang samtale ... Ellers så føler jeg at de blir godtatt av alle de andre og godtar de andre. Men de velger å være samme med, som de sier jeg liker best mine venner i «gruppen». De velger helt klart det og det har blitt mer og mer av. Siden de var små så var de mye mer sammen med flere, også blir det mindre og mindre. Og dette går jo begge veier ... De andre som går i «klassen» ... de blir mer sånn hjelpende eller støttende eller det blir mer sånn praktisk (Helene).*

Betydningen av vennskap og samhandling med andre barn som trekkes fram i kroppsøvingen, sammenfaller med erfaringene på fritidsaktivitetene. På samme tid er fritidsaktivitetene spesialtilpassede tilbud, noe som ser ut til å kunne påvirke erfaringene av relasjonene noe: «Jeg skal bli proff», forteller Jens meg på en trening og vil gjerne vise forskjellige triks han kan. En av trenerne påpeker at spesialtilpassede tilbud er en arena hvor barna kan få erfare å være best.

På fritidsaktivitetene ser vennskap ut til å kunne være påvirkende for hvilken aktivitet barna ønsker å være med på:

**Anja:** *Hvorfor er du på turntrening?*

**Lise:** *Fordi jeg synes det er gøy, og jeg ville gå på turn her fordi Sara gjorde det.*



Vennskapet til Sara bidro altså til at Lise ønsket å starte i turngruppen. Begge synes også det er fint å være sammen med de andre på treningen. Når jeg spør Lise hva en morsom trening er, svarer hun: «Å være sammen med de andre, å gjøre for eksempel turntriks med dem». Samspill med de andre barna i gruppen gjør at Lise opplever det som en morsom trening. De andre sitt nærvær er altså viktig for hennes opplevelse.

På turningen er det en blanding av eldre og yngre utøvere. De eldre utøverne er i noen situasjoner hjelpetrenere, for eksempel ved å lede oppvarmingen og å vise øvelser. Treneren forteller: «Jeg føler de store jentene liksom liker å vise og hjelpe de små litt». Jeg observerer de eldre utøverne som hjelpetrenere ved flere anledninger:

*Etter oppvarmingen skal de denne treningen øve gjennom et frittstående program. De skal øve på de ulike delene og på gangen i programmet. Det er en av de eldre jentene som viser hvordan programmet skal gjennomføres. Sara og Lise virker veldig konsentrerte, de står i en rekke bak den eldre utøveren og følger nøye med. Hun viser og de skal gjøre det samme. Den eldre jenta hjelper og veileder. Selv om det gjøres feil, reagerer hun ikke negativt på dette, hun retter heller konkret og saklig.*

Jeg oppfatter den eldre jenta, som en de yngre jentene har stor respekt for. Det kan virke som de eldre utøverne på turntreningene er forbilder for de yngre jentene, og noen de ser opp til.

Viktigheten av det sosiale samspillet mellom barna går igjen på allidrettstreningen. Jens forteller at det er bra å være sammen med de andre og at det er sosialt. Moren til Jens påpeker at han er en veldig sosial gutt, og det å kunne gjøre aktiviteter sammen med andre er viktig.

#### **4.3.2 «Litt hjelp til neste fase»**

Informantene er også i samspill med en rekke voksenpersoner i kroppsøvingen og på fritidsaktivitetene. Det kommer til uttrykk at lærere og trenere har stor betydning for informantenes erfaringer. Lise forteller om lærerne i kroppsøvingsfaget:

*Noen ganger er de med på det vi leker ... Vi synes det er gøy når vi leker voksne mot barna i fotball eller basket. Men av og til så sitter de på benken og ser på oss når vi løper rundt, også sier de 'heia, heia' (Lise).*

Lise erfarer det som gøy å leke med de voksne. Hun forteller også om lærerne som støttespillere: «*Helene bare sier 'nei, nei, du må løpe løpe stå på! Ikke.. Bare løp løp'*» (Lise ler og forteller).

Slike erfaringer av lærerne som støttespillere kommer også fram i observasjonene:

*Under oppvarmingen løper Sara bare forbi det området lærer Helene står, resten av runden senker hun tempoet. Etter oppvarmingen skal elevene ha styrkesirkel. På den ene stasjonen er det øvelsen «hopp på benk». Sara utfører første repetisjon av øvelsen på egenhånd, deretter trenger hun ytre tilrop og heiiing fra lærerne for å utføre flere repetisjoner.*

Å bli sett (løper når læreren ser) og å bli heiet på (støtte fra læreren for å utføre repetisjoner) ser for meg ut til å være erfaringer Sara uttrykker i eksemplet. I intervjuene og av observasjonene kommer det fram at lærerens tilstedeværelse, å bli sett av læreren og få støtte fra læreren, erfares som motiverende for elevene og bidrar til at de utfører aktivitetene.

I forbindelse med fritidsaktivitetene setter informantene på samme måte søkelys på viktigheten av å bli sett av treneren. Tilbakemeldinger og erfaringen av å bli sett av treneren er viktig for at jentene skal utføre øvelsene på turntreningen. Jeg observerer situasjoner hvor jentene erfarer å ikke bli sett, noe som resulterer i at aktiviteten stopper opp. Aktiviteten starter først opp igjen når barna gis oppmerksomhet av treneren.

Jens gir uttrykk for likende erfaringer på allidretten. Han er veldig ivrig etter å vise fram triks til trenerne, og vil ofte vise fram det han kan eller har lært seg. Treneren forteller i intervjuet:

*Det er liksom ikke sånn at jeg tenker at Jens ser opp til de andre. De ser mer opp til oss. Jeg tror han liker å få positiv respons fra oss og sånn. Jeg tror han ser litt opp til oss kanskje og det tror jeg de andre også gjør (Trener).*

Både på fritidsaktivitetene og i kroppsøvingen er trenerne og lærerne opptatt av at barna må ha noe å strekke seg etter, samtidig som de gir barna hjelp og støtte. En trener forklarer at de: «*Prøver å gjøre det sånn at det er akkurat på grensen til at det kanskje blir litt for komplisert ... Må pushe grensene litt*». «*Litt hjelp til neste fase*» sier lærer Helene om måten de arbeider i kroppsøvingen. Uttrykket kan også sees i sammenheng

med måten det arbeides på fritidsaktivitetene. Helene forklarer at det vil si å være oppmerksom på hva barna kan strekke seg etter og hele tiden utfordre litt, så de kommer videre:

*... Vi holder oss på benken, men vi holder jo øye med dem ... Vi ser på dem, og ser med en gang når ting blir litt vanskelig eller blir litt passive. Og da kommer vi gjerne opp en voksen på siden og prøver å pushe litt på. Og hvis det da går av seg selv så går vi unna igjen, hvis ikke er vi i nærheten og prøver å hjelpe og aktivisere (Helene).*

På hvilken måte barna erfarer det å bli gitt «litt hjelp til neste fase», framgår eksempelvis i denne situasjonen:

*Elevene skal ta på seg vester for å markere hvilket lag de spiller på. Per spør spesiallæreren om hjelp til å ta den på, men får beskjed om å forsøke på egenhånd. Det tar lang tid å ta på seg vesten for Per. Læreren venter og lar Per få den tiden det tar, uten å bryte inn. Etter en stund har Per fått vesten på. Han bryter ut i et smil og sier «jeg klarte det!».*

Per gir uttrykk for at han i utgangspunktet erfarer det som utfordrende å ta på vesten (spør om hjelp). Han blir utfordret til å forsøke på egenhånd (får tid), noe som ser ut til å kunne bidra til en opplevelse av mestring (får det til).

### **4.3.3 Videre teoretisk belysning**

De relasjonelle erfaringene som informantene uttrykker, sammenfaller med tidligere forskning som beskriver at relasjonen barn-voksen og barn-barn er avgjørende for barnas erfaringer i kroppsøvingsfaget og på fritidsaktivitetene (Arrestad, 2006; Einseth, 2015; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Lindberg, 2013; Stride, 2009; Svendby, 2013).

Connolly (1995) skriver at spill eller aktiviteter ikke kan foregå uten at «doers do together» (s. 28). Kroppsøvingsfagets og fritidsaktivitetenes kontekst er altså landskap som er rike på intersubjektive muligheter (Connolly, 1995). Informantene setter søkelys på vennskap og det sosiale. Det å kunne glede seg sammen med andre uttrykkes som viktig for deres positive erfaringer på de ulike arenaene.

Erfaringen barna uttrykker av å glede seg sammen med andre, kan sammenliknes med måten Engelsrud (2006) beskriver følelsen av å være en del av en supportergruppe. De

som er innenfor den samme konteksten som supportere, kan kjenne seg igjen i hverandre. Ved at det samme laget støttes og følges, er det et fellesskap som man engasjerer seg i og hvor man føler tilhørighet. Engelsrud (2006) beskriver det som intersubjektivt. Barna i min studie trekker fram det å kunne være sammen med venner og å glede seg sammen, som viktig for på hvilken måte kroppsøving og fritidsaktiviteter erfares. De positive erfaringer kan skyldes at de på denne måten er del av et fellesskap og at de føler en tilhørighet. Barna er ikke isolerte kropper, og positive erfaringer sammen med andre, gir også positive subjektive erfaringer (Engelsrud, 2006).

Videre beskriver informantene samspillet med de andre barna som ulike typer relasjoner. I kroppsøvingen forteller de at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med. De omtaler «gruppen» som en familie, hvor de er gode venner og hjelper og støtter hverandre. På samme tid som de uttrykker at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med, uttrykker de også positive erfaringer med samhandlingen i «klassen»: de gir hverandre «high fives», holder rundt hverandre og heier på hverandre. Ut fra dette kan det se ut som om informantene uttrykker erfaringer av at «gruppe»- og «klasse»-relasjonen er forskjellig og adskilt. Det kan beskrives som en slags de/oss- relasjon, hvor «de» erfares som «klassen» og «oss» erfares som «gruppen» (Svendby & Dowling, 2013). Samtidig ser det ut til at informantene i noen situasjoner erfarer «gruppen» og «klassen» som sammen, i disse situasjonene kan det virke som om «oss» endrer seg til å omfatte både «gruppen» og «klassen».

Årsaken til at barna uttrykker at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med, kan være at fellesskapet og tilhørigheten som Engelsrud (2006) beskriver, erfares tydeligere innad i «gruppen» enn i «klassen». Duesund (2001) skriver at møtet med andre subjekter innebærer familiaritet og forlengelse. Det er innad i «gruppen» barna beskriver erfaringer av gjensidig vennskap. I «klassen» beskrives relasjonene mer som en «maskot-rolle» og at de får en hjelpende hånd. Slik kan det virke som om barna erfarer familiariteten som sterkere innad i «gruppen», og at de andre barna i «gruppen» på den måten blir en mer naturlig forlengelse av selvet, sammenliknet med barna i «klassen».

Denne familiariteten og erfaringen av gjensidig vennskap, kan se ut til å være tilfellet også blant barna på fritidsaktivitetene. Erfaringene av relasjonene til de andre barna på

fritidsaktivitetene beskrives som vennskap og forbilder. Det framgår på samme måte som innad i «gruppen» erfaringer av fellesskap og tilhørighet.

Treneren beskriver de spesialtilpassede tilbudene på fritidsaktivitetene, som en arena hvor barna kan erfare å være best. Dette sammenfaller med at Jens på fritidsaktiviteten uttrykker at han skal bli proff. På turningen har også flere av jentene mål om deltakelse i World Games. Duesund (2001) påpeker at måten vi ser på oss selv henger sammen med hvordan andre oppfatter oss. At Jens uttrykker et ønske om å bli proff, kan med utgangspunkt i Duesunds (2001) forklaring, skyldes måten de andre barna på fritidsaktiviteten oppfatter han. Ut ifra de andres oppfattelse, ser han på seg selv som en som kan bli best.

Informantenes samhandling med voksenpersoner er også påvirkende for måten barna erfarer kroppsøvingfaget og fritidsaktivitetene. I flere situasjoner viser det seg at barna ikke utfører aktivitetene uten at læreren eller treneren ser på og heier. Duesund (2001) skriver at i fenomenologisk forstand er en elev som ikke ses, en elev som heller ikke finnes. Barna gir uttrykk for at det å bli sett av lærerne og trenerne er viktig for deres motivasjon og gjennomføring.

Støtte fra lærere og trenere har på samme måte stor betydning for barna. Van Manen (1990) beskriver barn-voksen relasjonen, som en levd relasjon hvor barnet kan erfare støtte og sikkerhet som tillater barnet å utvikle seg til en moden og uavhengig person. Slike erfaringer av relasjonen uttrykkes også i denne studien. Både i kroppsøvingen og på fritidsaktivitetene erfarer barna å få «litt hjelp til neste fase». Dette utsagnet viser til at de blir gitt muligheten til å utfordre og utvikle seg, samtidig som voksenpersonene bidrar til erfaring av støtte og sikkerhet.

## 5. Drøfting

I presentasjonen av resultatene ble eksistensialitetene benyttet som en guide i refleksjonene av barnas erfaringer. Med bakgrunn i presentasjonen av resultatene og den teoretiske belysningen av barnas erfaringer, vil jeg i drøftingen gå mer konkret inn på barnas erfaringer av inkludering. For å undersøke erfaringene av inkludering, vil resultatene bli vurdert opp mot Haugs (2004, 2010, 2014) utfordringer ved den inkluderende skole. Til slutt i kapitlet vil deretter vilkår for studien og begrensninger ved studien drøftes.

### 5.1 Inkludering

Inkluderingsbegrepet er i oppgaven operasjonalisert ved hjelp av Haugs (2004, 2010, 2014) dekonstruksjon til begrepene: fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Det er en glidende overgang mellom disse begrepene, og jeg vil derfor drøfte dem i sammenheng med hverandre. Inkludering er ikke rettet mot en gruppe elever, men det er et kjennetegn ved undervisning som tar hensyn til alle elever (Haug, 2004; Standal, 2015a). På den måten kan det virke som et paradoks at jeg skriver om inkludering relatert til en gruppe barn med utviklingshemninger, når inkludering ikke er et tiltak rettet mot barn i slike kategorier (Standal, 2015a). Standal (2015a) skriver imidlertid at forskning tyder på at det å høre til en slik kategori kan ha betydning for erfaringene av inkludering. Det kan derfor være interessant å undersøke inkludering på denne måten.

Det er en vesentlig forskjell mellom arenaene som inngår i studien. Barna går på en «normal-skole» i en «normal-klasse». I kroppsøvfaget er barna med utviklingshemninger sammen med barna uten utviklingshemninger. Fritidsaktivitetene er på den andre siden «spesialtilpassede tilbud», som vil si tilbud som blir gitt til personer med nedsatt funksjonsevne, i denne studien barn med utviklingshemninger. Av denne grunn og fordi Haugs (2004, 2010, 2014) dekonstruksjon er en sammenfatning av fire utfordringer i den inkluderende skole, vil den videre drøftingen av inkludering i hovedsak handle om skolen og kroppsøvfaget. Eksempler fra fritidsaktivitetene vil trekkes fram der jeg betrakter det som relevant.

Inndelingen av elevene i «gruppen» og «klassen» kommer fra empirien. Som tidligere beskrevet i metode- og resultatdelen, omfatter «klassen» både elevene med og uten

utviklingshemninger, og «gruppen» omfatter kun elevene med utviklingshemninger. Elevene med utviklingshemninger veksler mellom å ha undervisning sammen med resten av klassen («klassen») og i en egen gruppe («gruppen»). Kroppsøvingsfaget er altså et av fagene hvor «gruppen» og «klassen» er sammen, og hvor de stort sett følger den samme undervisningen.

En slik inndeling i «gruppe» og «klasse» kan betraktes som problematisk for inkludering. Haug (2004) skriver at en påstand er at det ikke kan være spesialundervisning i en inkluderende skole. Dette avhenger av på hvilken måte spesialundervisningen foregår, om det er individuelt, i grupper utenfor klassen eller om det er innenfor rammene av klassen. Det kan diskuteres om spesialundervisning er noe som alltid skal foregå i klassen. Haug (2004) skriver videre at undervisningen må foregå på en slik måte at hensynet til fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte blir tatt vare på.

Lærer Helene påpeker at avstanden mellom «gruppen» og «klassen» øker. Da de var små var de mye mer sammen med hverandre enn det de er nå som de går i 6. klasse. Forskjellene mellom «gruppen» og «klassen» øker, dette skaper et paradoks mellom det å skulle være sammen og det å skulle være inndelt i to grupper. Skolen er ikke kun et sted hvor elevene skal være, det er også et sted hvor de skal lære (Standal, 2015a). Tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering, og alle elevene skal få en opplæring som er tilpasset deres behov. Utdraget ligger altså i å skulle finne balanse mellom hensynet til fellesskapet og hensynet til den enkelte (Haug, 2004; Standal, 2015a). Dersom «gruppen» bidrar til å fremme fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte, kan en slik inndeling bidra til erfaringer av inkludering. Inndelingen i «gruppe» og «klasse» kan dermed fungere som et tiltak som bidrar til inkludering.

Behovet for å ha kompenserende tiltak for enkeltelever, samtidig som man har en undervisning som er så fleksibel at det tas hensyn til mangfold og ulikheter, er en utfordring kroppsøvingslærere jevnlig må arbeide med (Standal, 2015a). Haug (2004) skriver at «elevane skal få yte etter evne og nytte etter behov» (s. 6). Barna i studien uttrykker overveiende positive erfaringer ved sin deltakelse i kroppsøvingen og på fritidsaktivitetene, og deltar med utgangspunkt i egne kvalifikasjoner (Haug, 2004). I kroppsøvingsfaget deltar «gruppen» og «klassen» i de samme aktivitetene, og følger de

samme øvelsene. Samtidig gjøres det tilpasninger av øvelsene der det blir vurdert som nødvendig: Lærer Helene forteller at dersom noe er vanskelig, for eksempel å balansere på en benk, så forsøker de å tilpasse øvelsen ved å snu den brede siden av benken opp.

Av studien ser gjentakelse, struktur og tydelighet ut til å være viktig for barnas positive erfaringer, og det forsøkes å legge til rette for dette. Dette kan betraktes som ulike vilkår som er viktige for barnas deltakelse og for at undervisningen skal være inkluderende. Er ikke disse vilkårene tilstede, ser det ut til at mulighetene for barna til å yte og nyte i skolen reduseres. Deres rolle ser da ut til å veksle fra å være deltakere til heller å være tilskuere (Haug, 2004).

Pedagogisk differensiering er altså helt sentralt (Haug, 2004). I dette tilfelle vil det si at for barna med utviklingshemninger må gjentakelse, struktur og tydelighet være tilstede. Dette er altså vilkår som er viktige for at elevene i «gruppen» skal få utviklet sine ferdigheter, men er ikke nødvendigvis tilpasset for elevene i «klassen». Alle skal ha en faglig gevinst av å være der. På den måten kan en slik inndeling i «gruppe» og «klasse» gjøre at barna i studien erfarer å være inkludert, samtidig som en slik inndeling kan diskuteres. Dette viser at det kan være motsetninger mellom deltakelse, fellesskap og utbytte (Haug, 2004).

På hvilken måte funksjonshemming blir forstått, kan også påvirke hvordan aktivitetene tilpasses og erfares av elevene (Rage, 2011; Svendby, 2013; Sørvig, 2012). Studien viser gjennomgående at aktivitetene og omgivelsene tilpasses barnas kropper og forutsetninger der det er nødvendig. «Litt hjelp til neste fase» blir trukket fram i resultatkapitlet. Det er et fokus på å støtte og bygge opp barnas forutsetninger, samtidig som omgivelsene tilrettelegges. Et slikt fokus kan relateres til at det er en relasjonell forståelse av funksjonshemming som råder. Det kan se ut til at funksjonshemming blir forstått som et misforhold mellom samfunnets innretning og menneskenes forutsetninger (NOU 2016:17; Rugseth, 2015).

En slik relasjonell forståelse ser ut til å kunne bidra til positive erfaringer hos barna. Barna blir oppmuntret til å utfordre og utvikle seg selv. Samtidig tilrettelegges aktiviteter uten at det er fokus på at det er barnas kropper det er noe «feil» med (Rugseth, 2015). Dette uttrykkes for eksempel i situasjonen hvor Per må forsøke å ta på



seg vesten på egenhånd, selv om han erfarer det som utfordrende. Han viser stor glede når han får det til. På den måten kan det se ut til at en relasjonell forståelse og fokus på «litt hjelp til neste fase», kan bidra til mestringsopplevelser blant barna.

Det legges altså vekt på barnas personlige utvikling. Dette er noe som også kan sees i sammenheng med forståelsen av evne i undervisningen. Måten evne blir forstått er et resultat av hva som blir verdsatt i faget. Av resultatene ser det ut til at evne forstås som en personlig egenskap, som utvikles med utgangspunkt i barnas egne forutsetninger og der de er her og nå. Barna blir gitt muligheten til å utfolde seg med utgangspunkt i egne evner, og blir ikke vurdert opp mot en ytre standard. Det ser på den måten ut til at lærerne og trenerne verdsetter forskjellighet blant barna, heller enn at det er et uttrykk for mangler og noe som må fikses på i forhold til en ytre standard. Med bakgrunn i dette framgår det at en horisontal forståelse av evne er dominerende (Standal, 2015b). Standal (2015b) påpeker at en slik forståelse av evne kan bidra til en inkluderende praksis.

På samme tid er ikke forståelsen av evne noe som er enten horisontal eller vertikal. Evne er en dynamisk og relasjonell faktor, som kommer til uttrykk i møtet mellom barna i studien og kroppsøvingfaget eller fritidsaktivitetene. Selv om det ser ut til at lærerne og trenerne har en horisontal forståelse av evne, kan det variere mellom personer og situasjoner (Standal, 2015b). Resultatene tyder på at barna i studien til tider kan ha en mer vertikal forståelse av evne, hvor de sammenlikner sine evner med de andre barna. Evne blir noe de har mye eller lite av sett i forhold til en ytre standard, hvor standarden er de andre barna i klassen eller på fritidsaktivitetene (Standal, 2015b). At det uttrykkes erfaringer av at fritidsaktivitetene er en arena hvor barna erfarer å kunne være best, kan sees i sammenheng med denne forståelsen. Det kan tolkes som om de vurderer sine evner i forhold til de andre barna, noe som ser ut til å kunne resultere i erfaringer av at det på fritidsaktivitetene er et fellesskap hvor de kan være best.

Standal (2015b) skriver at det er viktig at barna gjennom undervisning lærer på hvilke måter man kan tenke om evne. Hvis dette ikke læres, kan det resultere i at man nedvurderer andres og egne evner, fordi man ser det i forhold til en tenkt standard (Standal, 2015b).

Samtidig som alle barna skal ha en faglig gevinst av å være i undervisningen, skal også alle ha en sosial gevinst. Haug (2004) trekker fram at i den inkluderende skole «skal det vere mogleg for alle elevar å vere saman med alle andre» (s. 6). Det å være sammen med andre og erfaringen av å glede seg sammen framgår som viktig for barna i studien. Fellesskap, relasjonen til og samhandlingen med jevnaldrende er helt sentralt for deres erfaringer.

I kroppsøvfingsfaget kjenner «klassen» og «gruppen» hverandre godt. På samme måte som i Strides (2009) studie kan det virke som om samhandlingen mellom gruppene har utfordret stereotypiske forståelser. Det ser ut som om barna respekterer hverandres perspektiver, ulikheter og virkelighet (Connelly, 1995; Stride, 2009). Haug (2004) skriver at inkludering bygger på en tro om at et fellesskap i skolen med barn fra alle miljøer og med alle variasjoner av egenskaper, vil legge et grunnlag for gjensidig forståelse, omsorg, ansvar og respekt. Det kan virke som et slikt grunnlag som Haug (2004) beskriver, er lagt i «gruppen» og «klassen». Slik jeg ser det bygger felleskapet på disse verdiene.

Samtidig utspiller fellesskapet i «gruppen» og «klassen» seg på ulike måter. Barna i studien forteller at det er innad i «gruppen» de erfarer gjensidig vennskap, og at det er barna i «gruppen» de ønsker å være sammen med. Haug (2004) skriver at alle elever skal få ta del i det sosiale livet med alle andre. I studien kan det se ut til at det er innad i «gruppen» barna erfarer et fellesskap med venner hvor de kan ta del i det sosiale livet. Til tross for dette ville det vært et tap for barna i både «gruppen» og «klassen» dersom de ikke hadde noen fag sammen. Dette blant annet fordi det gjennom inkludering er ønskelig å skape et mangfoldig samfunn, noe som ikke vil skapes i heterogene grupper (Haug, 2004).

Barna i studien uttrykker også positive erfaringer i samhandling med «klassen», men det kan virke som det er mer i form av å få en hjelpende hånd og å ha en «maskot-rolle». En slik «maskot-rolle» kan på den ene siden betraktes som uheldig. Som Asbjørnslett et al., (2013) påpeker i sin studie, betrakter ikke barn med funksjonshemninger seg selv som annerledes og ønsker ikke å bli betraktet som annerledes av andre. Likevel skriver Fitzgerald (2005) at barn med funksjonshemninger opplever å bli behandlet annerledes i kroppsøvfingsfaget. Lærer Helene forteller at Jens er en av elevene som er mer aktiv

med andre også utenfor «gruppen». Det er mange som synes at han er sjarmerende og søt. Det å ha en slik «maskot-rolle» kan være uheldig da det kan tolkes som en måte å bli betraktet som annerledes. På den andre siden er det å ha en «maskot-rolle» en måte å bli sett og hørt på, og Jens ser ut til å trives med denne rollen. «Maskot-rollen» kan se ut til å være hans måte å ta del i fellesskapet også utenfor «gruppen».

Haug (2004) påpeker at en utfordring er hvordan man best mulig kan skape en skole hvor stadig fler er med, samtidig som færre faller utenfor samværet i dette fellesskapet. En slik utfordring kan også betraktes i denne studien. Barna uttrykker selv at de helst ønsker å være sammen med «gruppen», og de forteller at det er her de erfarer vennskap. Når barna selv får bestemme, velger de derfor å holde seg sammen med «gruppen». Adskilte undervisningsgrupper stiller utredningen *På lik linje* (NOU 2016: 17) seg kritisk til. Med utgangspunkt i utredningen kan det på den måten se ut som det er en konflikt mellom det barna selv ønsker og erfarer som det beste, og det som framstilles som ønskelig i politiske dokumenter.

I drøftingen har jeg presentert ulike perspektiver relatert til inkluderingsspørsmålet. Gjentakelse, struktur og tydelighet ser ut til å være viktige vilkår for barnas deltakelse og erfaringer av inkludering. Det kan stilles spørsmålstegn ved om det skal tas hensyn til den enkelte eller fellesskapet, og studien viser at det kan være motsetninger mellom deltakelse, fellesskap og utbytte. Dette er spørsmål og utfordringer som lærere må ta hensyn til og arbeide jevnlig med.

Selv om slike spørsmål og perspektiver kan drøftes, framgår det i sammenstillingen av datamaterialet og teorien mye som taler for at barna erfarer å være inkludert: barna uttrykker positive erfaringer ved sin deltakelse, barna erfarer å delta med utgangspunkt i egne kvalifikasjoner, barna i «gruppen» og barna i «klassen» deltar i de samme aktivitetene, aktiviteter tilpasses der det er nødvendig og en relasjonell forståelse av funksjonshemming er rådende. Forståelsen av evne ser ut til å kunne variere noe, likevel ser det ut til at en horisontal forståelse av evne dominerer. På samme tid som at dette gir uttrykk for at barna erfarer å være inkludert, viser studien at det kan diskuteres om barna erfarer et fellesskap utenfor «gruppen». I denne sammenhengen kan det stilles spørsmålstegn ved om barna ville erfart det på samme måte om de aldri hadde vært plassert i en «gruppe», men kun hadde hatt «klassen» å forholde seg til.

## **5.2 Studiens vilkår**

Kittelsaa (2008) trekker fram at det å ha personer med utviklingshemninger som informanter kan by på spesielle utfordringer. Det henger blant annet sammen med at de kan ha begrenset ordforråd, eller ha vanskeligheter med å forstå innholdet i begreper. Jeg ønsker å omtale dette som vilkår heller enn utfordringer, da det har å gjøre med informantene i studien sin væren og om vi i forskningen tilrettelegger for det, mer enn nødvendigvis utfordringer.

Slike vilkår har ført til at utdrag fra intervjuene er noe skjevt fordelt mellom informantene i studien, da ikke alle uttrykker seg like tydelig verbalt. Dette kan føre til at noen informanter får uttrykke sine synspunkter og erfaringer mer enn andre. For å utjevne denne skjevheten, har jeg i tillegg satt søkelys på barnas kroppsspråk.

Barnas måte å prate på har bestått mye i enkle setninger, som «det er bra» eller «det er dårlig». I intervjuene var det heller ikke alltid mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Dette har ført til at det var utfordrende å få dybde i analysearbeidet. For å komme i dybden i analysen har det derfor vært nødvendig å ta teorien mer eksplisitt i bruk. Dette resulterte i at jeg i slutten av skriveprosessen omstrukturerte oppgaven noe, for å slå resultatene og teorien mer sammen. Dette for å redusere gapet mellom resultater og teori sammenliknet med da jeg hadde plassert de hver for seg. Samtidig vil jeg påpeke på samme måte som Kittelsaa (2008) gjør, at det er fullt mulig å intervjuere personer med utviklingshemninger. Det handler mye om på hvilke måter man tilpasser undersøkelsene.

De metodiske tilpasningene jeg har gjort, blant annet ved bruk av for eksempel tegning i intervjuene, har hjulpet meg til å komme mer i dybden av barnas erfaringer. Som Fitzgerald (2012) skriver, er det fortsatt mye som kan gjøres for å best mulig uttrykke barn med utviklingshemninger sine erfaringer i forskningen.

## **5.3 Studiens begrensninger**

I studien har jeg vært ute etter å belyse erfaringene til barn med utviklingshemninger. Det å forstå erfaringer er en filosofisk oppgave. Verden framstår ulikt for subjektene som tar del i den. De andre og jeg er intersubjektivt tilgjengelige for hverandre. Det vil si at mennesker lever i en felles verden, men at alle gjør det på sin egen måte og har sin

unike erfaring av det (Bengtsson, 2013; Engelsrud, 2006). For eksempel har barn med små kropper og voksne med store kropper ulike erfaringsperspektiv (Bengtsson, 2013).

En svakhet med studien er derfor at det kan være utfordrende for meg som voksenperson og forsker, å nærme meg barnas erfaringer. De metodiske tilpasningene jeg har gjort og den sensitiviteten og nysgjerrige innstillingen fenomenologien bringer med seg, har hjulpet meg i prosessen. Men da alle erfaringer er subjektive, kan det alltid stilles spørsmålsteget ved om jeg har belyst erfaringene godt nok. Jeg har en tilgang til å forstå barnas liv, men denne tilgangen er aldri komplett (Bengtsson, 2013; van Manen, 1990).

Kittelsaa (2008) skriver at i søken etter andres «innenfraperspektiv» på sin egen tilstedeværelse, er en nærhet til personene man studerer viktig. Det kan forstås slik at de som står på innsiden av det som studeres, i dette tilfelle barn med utviklingshemninger, har en privilegert adgang til kunnskapen. Det å ha samme erfaringsperspektivet kan hjelpe til å utvikle beskrivelser av erfaringene. I denne sammenheng kan det diskuteres at jeg som en person uten funksjonshemninger, utfører forskning hvor jeg ønsker å belyse barn med utviklingshemninger sine erfaringer (Tangen, 2008).

På den andre siden kan det å stå på innsiden i forskningssammenheng også være en hindring. Jeg som står på utsiden og undersøker barnas erfaringer, kan i noen tilfeller stå i en bedre posisjon i forståelsen av erfaringene, enn barna selv. Ved å ha noe avstand til ulike erfaringer er det mulig at jeg enklere kan beskrive meningene i en forskningssammenheng. Samtidig som jeg trenger nærhet til barna i studien, trenger jeg distanse for å kunne sette deres perspektiver i en større teoretisk sammenheng (Kittelsaa, 2008; Tangen, 2008).

Tangen (2008) påpeker også at det i studier som omhandler personer med funksjonshemninger, er en risiko for at man reproducerer ulike stereotypier. For å hindre dette skriver hun at det er viktig å fokusere på erfaringer, inkludering og at personene er agenter i egne liv. Dette er noe som har vært et gjennomgående fokus i gjennomføringen av denne studien.

I studien har jeg et noe tynnere datamateriale fra fritidsaktivitetene enn fra kroppsøvingstimene. Dette skyldes at jeg kom i gang med observasjonene der senere. Årsaken var at jeg brukte mye tid på å finne ut av hvilke fritidsaktiviteter barna deltok i. Det var også kun tre av de fire barna jeg fulgte som deltok på en fritidsaktivitet på det tidspunktet studien ble gjennomført. I ettertid har dette ført til at jeg i studien har kunnet trekke fram flere eksempler fra kroppsøvingfaget enn fritidsaktivitetene. Ideelt sett skulle alle de fire barna ha deltatt på en fritidsaktivitet og jeg skulle ha gjennomført like mange observasjoner i kroppsøvingfaget og på fritidsaktivitetene, slik at datamateriale kunne være like utfyllende på begge arenaene.

I perioden jeg utførte observasjonene var det en vikar som kroppsøvingslærer. Dette kan ha påvirket barnas erfaringer og måten kroppsøvingstimene ble gjennomført på. Dette kan ha påvirket validiteten i studien, ved at informantene har hatt en annen adferd enn de ville hatt med en fast ansatt kroppsøvingslærer (Vedeler, 2000).

Etter pilotperioden tok jeg i bruk et observasjonsskjema basert på Haugs (2004, 2010, 2014) utfordringer ved den inkluderende skole. Dette var for å ta for meg spørsmål om inkludering mer konkret. Som Haug (2010) skriver, er det viktig å ha en forståelse av inkluderingsbegrepet i studier som omhandler inkludering. I praksis viste det seg å være utfordrende å plassere observasjonene i skjemaet. Jeg måtte notere store deler av observasjonene utenom skjemaet, for deretter å forsøke å plassere punkter der det eventuelt kunne passe. De fire utfordringene til Haug er overlappende, noe som også kan ha gjort dette arbeidet utfordrende. For å få skrevet ned rike observasjonsnotater, fungerte det altså ikke kun å bruke inndelingen til Haug.

Haug (2010) skriver også at det i studier som denne kan diskuteres om det er inkludering eller integrering som studeres. Det er ingen individer som skal inkluderes i en klasse. En slik formulering gir preferanser til klassen og de som skal inviteres inn kan betraktes som «spesielle», på samme måte som i integrering. Det er altså viktig i gjennomføringen av en slik studie å huske på at inkludering gjelder for alle (Haug, 2004; Standal, 2015a). I et mikro-perspektiv som denne studien er gjennomført i, kan det også være en utfordring at inkludering er redusert til noe individuelt og personlig. På den måten kan begrepene på den vertikale akse i inndelingen til Haug (2014), som omhandler ulike nivåer i forvaltningen bli oversett, selv om de kan ha påvirkning.

I analysen inngår ofte transkribering av intervjuene som en naturlig del. Altså det å omforme intervjuene fra muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). I metodelitteraturen påpekes det at transkriberingen er sentral for oppgavens reliabilitet (Grimen & Ingstad, 2008). På grunn av tidsmessige begrensninger og et datamateriale bestående av både observasjoner og intervjuer, valgte jeg isteden å lytte grundig igjennom intervjuene. Jeg lyttet grundig igjennom flere ganger, og skrev ordrett ned de delene som var relevante for min problemstilling. Slik jeg ser det var dette en hensiktsmessig og effektiv måte å gjøre det på i denne studien. Dette fordi noen av barna hadde noe utydelig verbal tale, og i perioder i intervjuene pratet om helt andre ting enn emnene for studien. På denne måten var det mer effektivt å notere ned de delene av intervjuene jeg så som relevante for min problemstilling. Likevel kunne jeg hatt fordel av å ha transkribert intervjuene, for å sikre at all relevant informasjon ble tatt i betraktning.

## 6. Oppsummering

Jeg startet denne oppgaven med et utdrag fra Higashidas (2014) bok *Hvorfor hopper jeg*, og vil avslutte med et annet utdrag fra den samme boken. I sitatet fra boken i begynnelsen av oppgaven, påpeker Higashida hvordan han opplever å bli sett og hørt, og hvor viktig det er i hans livsverden. Videre skriver han: «Kun det faktum at du ser oss, kan gjøre oss sterkere» (Higashida, 2014, s. 85). Det er dette jeg har forsøkt å oppnå med denne studien, det å se og å lytte til barn med utviklingshemninger, og å forsøke å uttrykke deres perspektiver og erfaringer i forskningen.

I denne studien har jeg undersøkt barn med utviklingshemninger sine erfaringer i kroppsøvingsfaget og på fritidsaktiviteter. Følgende problemstilling er belyst:

*På hvilke måter erfarer barn med utviklingshemninger bevegelsesaktivitet i kroppsøvingsfaget og i organisert aktivitet på fritiden?*

Denne problemstillingen er ikke mulig å besvare i en bestemt form. Jeg har istedenfor ønsket å belyse barnas subjektive erfaringer i rikest mulig form. Derfor er det heller ikke mulig å gi en konklusjon til en slik problemstilling. Av denne grunn vil avslutningen av oppgaven bestå i en oppsummering.

«Levde kroppslige erfaringer» er det første av to hovedtemaer som presenteres i oppgavens resultater for å belyse barnas erfaringer. Gjennom kroppens eget språk og verbalspråklig tale, uttrykker barna overveiende positive erfaringer både i kroppsøvingsfaget og på fritidsaktivitetene. Det framgår at samtlige av barna trives på de ulike arenaene studien undersøker, og fritidsaktivitetene ser ut til å være en viktig del av barnas væren og identitet. For at kroppsøvingsfaget og fritidsaktivitetene skal gi slike positive erfaringer viser studien at gjentakelse, tydelighet og struktur er viktige vilkår for barnas deltakelse.

«Levde relasjonelle erfaringer» er det andre hovedtemaet som trekkes fram. Her uttrykker barna at samhandling og vennskap er viktig for deres positive erfaringer. Det er hovedsakelig innad i «gruppen» barna uttrykker at de erfarer gjensidig vennskap. I «klassen» er relasjonen basert mer på erfaringer av å ha en «maskot-rolle» og å få en



hjelpende hånd, på samme tid som barna også uttrykker positive erfaringer sammen med «klassen». Likevel er det «gruppen» barna ønsker å være sammen med om de selv får bestemme. På fritidsaktivitetene uttrykker barna erfaringer av et fellesskap hvor de kan være best. Relasjonene til voksenpersonene er også sentral, og her er det «litt hjelp til neste fase» som er gjennomgående både i kroppsøvingsfaget og på fritidsaktivitetene.

Ved å se barnas levde erfaringer i sammenheng med Haugs (2004, 2010, 2014) dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, er det mye som tyder på at barna uttrykker erfaringer av å være inkludert. På samme tid kan barnas erfaringer av et fellesskap utenfor «gruppen» diskuteres.

### **6.1 Spørsmål for veien videre**

Denne studien viser at det er fullt mulig å gjøre forskning hvor erfaringene til barn med utviklingshemninger belyses. Som Fitzgerald (2012) skriver kan mye gjøres i forhold til å tilpasse forskningsmetodene, slik at barn med utviklingshemninger best mulig kan uttrykke sine erfaringer i forskningen. Slik jeg ser det er dette et område som har et stort utviklingspotensial. Gjennom forskningen bør feltet undersøkes videre og forskningsmetodene videreutvikles. Ved å videreutvikle metoder og å utvikle nye metoder, kan behovene til deltakerne møtes på en bedre måte.

I studien tar jeg for meg den subjektive dimensjonen av Haugs fire begreper, hvor jeg har undersøkt elevenes erfaringer. I videre forskning ville det vært interessant å undersøke de ulike dimensjonene av begrepet, og ikke kun forholde seg til en dimensjon. Kan det for eksempel være slik at noen av de subjektive erfaringene skyldes tilpassede preferanser? Ved å ta for seg den objektive delen i tillegg til den subjektive delen av begrepene, kan spørsmål som dette undersøkes. Videre ville det også være interessant å utvide studien til både å omhandle et mikro-perspektiv og et makro-perspektiv. Ved å også undersøke makro-perspektivet i tillegg til de individuelle forholdene, får man med ulike nivåer i forvaltningen som også kan være påvirkende.

I studien undersøker jeg fire barn med utviklingshemninger sine erfaringer. Inkludering er noe som gjelder alle, og det ville også vært interessant å undersøke hvordan de andre barna i «gruppen» og «klassen» erfarer kroppsøvingsfaget. Gjennomgangen av tidligere forskning på området viser at det er gjort svært få intervensjonsstudier på området. Jeg

synes det kunne vært spennende for eksempel å teste ut ulike opplegg i kroppsøvingen, for så å undersøke virkningen ulike opplegg har på alle deltakerne. Jeg har en tanke om at når barn med utviklingshemninger har positive erfaringer med deltakelsen, eller erfarer det utfordrende å delta, så gjelder det også andre barn.

Det er mange ubesvarte spørsmål og det er fortsatt mangelfull kunnskap på området. For å belyse perspektivene og erfaringene til barn med utviklingshemninger ytterligere, er dette et felt som i forskningen bør utvikles og undersøkes videre.

## Referanser

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former* (2.utg). Oslo: Fagbokforlaget.
- Aarrestad, R. H. (2006). God kroppsøving - i blandede klasser. *Kroppsøving*, 3, 6-9.
- Aarskog, J. (2011). *Lærernes opplevelse og erfaringer med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. En survey- undersøkelse blant kroppsøvingslærere på ungdomsskoler i Hedmark*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2004). Fellesgym - i tråd med likestillingsideologien eller råt parti? *Kroppsøving*, 54(2), 18-21.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Asbjørnslett, M., Helseth, S. & Engelsrud, G. H. (2013). 'Being an ordinary kid' – demands of everyday life when labelled with disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 364-376.
- Barron, K. (1999). Ethics in qualitative social research on marginalized groups. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1(1), 38-49.
- Bengtsson, J. (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53.
- Bjørnson, H. H. (1999). *Kroppsøving og elever med astma og pusteproblemer i videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Bloodworth, A., McNamee, M. & Bailey, R. (2012). Sport, physical activity and well-being: an objectivist account. *Sport, Education and Society*, 17(4), 497-514.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children*, 71(2), 195-207.
- Bredahl, A-M. (2010). Sitte og se på de andre aktive: om funksjonshemming og kroppsøving. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 71-83). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bremnes, J.A. (2004). *Kroppsøvingsundervisningen i videregående skole og elever med skade eller sykdom: sett i et lærerperspektiv*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord- Trøndelag, Levanger.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach* (2nd ed.). London: NCB.
- Coates, J. (2011). Physically Fit or Physically Literate? How Children with Special Educational Needs Understand Physical Education. *European Physical Education Review*, 17(2), 167-181.
- Connolly, M. (1995). Phenomenology, physical education, and special populations. *Human Studies*, 18(1), 25-40.
- Duesund, L. (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Einseth, M. B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole hos elever som er utsatte for mistrivsel; Enjoyment in physical education in upper secondary school among students who experience a lack of enjoyment*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord- Trøndelag, Levanger.

- Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research*, 5(3), 267-284.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and "Ability" in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Fangen, K. (2011). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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), 41-59.
- Fitzgerald, H. (2009). Are you a «parasite» researcher? Researching disability and youth sport. I: H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (s. 145- 159). London: Routledge.
- Fitzgerald, H. (2012). 'Drawing' on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*. 17(4), 443-462.
- Gjærum, R. G. (2010). Konkrete forskningsmetodiske innspill. I: R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning, metodologiske utfordringer når informanten har utviklingshemming* (s. 241- 252). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2008) Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake., B.R. Olsen & H.B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.) (s. 321- 350). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Guneriussen, W. (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. I: R. Gjørsum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanten har utviklingshemming* (s. 34- 54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haegele, J. A. & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), 255-273.
- Hansen, H. R. (2001). *Psykologisk utbytte av kroppsøvingsundervisning på ungdomstrinnet: betydningen av kjønnsmessig aktivitetsdominans, opplevd motivasjonelt klima, elevenes aktivitetstrivsel*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen. *Spesialpedagogikk*, 69(5), 4-11.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Higashida, N. (2014). *Hvorfor hopper jeg*. Oslo: Pantagruel Forlag AS.
- Jensen, B. W. G. (2013). *Sosial inkludering for elever med funksjonshemning. En kvalitativ studie av sosial inkludering og bruk av assistent i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv: utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Letting, C. (2007). *Kjønn, likestilling og likeverd i kroppsøvingstimen: Intervju av seks elever i ungdomsskolen om deres forhold til kjønn, likestilling og likeverd i kroppsøvingfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Lindberg, S. M. (2013). *Kroppslig bevegelse er grunnleggende hos alle mennesker: En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres arbeid med elever med fysisk funksjonshemming i skolen*. Masteroppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lorentzen, P. E. (2003). Kontakt. I: K. E. Ellingsen, K. Jacobsen & K. Nicolaysen (Red.), *Sett og forstått. Alternativer til tvang og makt i møtet med utviklingshemmede* (s. 92-121). Oslo: Gyldendal akademisk.
- MacPhail, A. & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108.
- Meld.St. 45. (2012-2013). *Frihet og likeverd: Om mennesker med utviklingshemming*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Meyer, J. & Gjørnum, R. G. (2010). Å intervju kolektivt. I: R. G. Gjørnum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning, metodologiske utfordringer når informanten har utviklingshemming* (s. 190-208). Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- NOU 2016: 17 (2016). *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). Kvalitativ respektive kvantitativ tilnærming. I: H. Olsson & S. Sørensen (Red.), *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver* (s. 16-27). Oslo: Gyldendal.
- Personopplysningsloven (2000). *Lov om behandling av personopplysninger: Trådt i kraft 1.januar 2001*. Hentet 1.mai 2017 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_3).
- Rage, I. (2011). *Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn. En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Rugseth, G. (2011). *Overvekt som livserfaring. Et empirisk - teoretisk kunnskapsbidrag*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag- mangfoldige kropper. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79- 93). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Saady, Z. A. (2009). *Kroppsøving for elever med astma i ungdomsskolen*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). London: Routledge.
- Skoglund, E. & Vatn, M. H. (2008) *Klinisk forskning*. I: P. Laake., B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.) (s. 255- 281). Oslo: Gyldendal akademisk.



- St.meld. nr 40. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Standal, Ø. F. (2009). *Relations of meaning: a phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Standal, Ø. F. (2014). Phenomenology and adapted physical activity: Philosophy and professional practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 35-48.
- Standal, Ø. F. (2015a). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9- 22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Standal, Ø. F. (2015b). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121- 134). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Standal, Ø. F. (2016). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Abingdon: Routledge.
- Standal, Ø. F. & Digranes, A. J. (2016). *Norsk forskning om inkludering i kroppsøving: ein kunnskapsoversikt*. Paper presentert på kroppsøvingskonferansen, Norges idrettshøgskole juni 2016.
- Stoltz, S. A. (2014). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47, 474- 487.
- Stride, A. (2009). «We want to play football»: girls experiencing learning disabilities and football. I: H. Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth sport* (s. 76- 90). London: Routledge.
- Stråtveit, I. (2001). *Jenters opplevelse av kroppsøving: en kvalitativ studie blant jenter i 10. klasse*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord- Trøndelag, Levanger.

- Sundet, M. (2010). Noen metodiske dilemmaer. I: R. G. Gjørsum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning, metodologiske utfordringer når informanten har utviklingshemming* (s. 123-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil men jeg passer visst ikke inn» en narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvfingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Svendby, E. B. & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361-378.
- Sørvig, M. (2012). *Inkludering i det samfunnsskapede kroppsøvfingsfaget. En kvalitativ studie om læreres erfaringer til å inkludere alle elever i undervisningen*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.
- Toombs, S. K. (2001). Reflections on bodily change: The lived experience of disability. I: S. K. Toombs (Ed.), *Handbook of phenomenology and medicine* (s. 247-261). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 1. mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 1.mai 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>.

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. USA: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. USA: Left Coast Press.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Walker, K. (2007). Review of Research: Children and Their Purple Crayons: Understanding Their Worlds through Their Drawings. *Childhood Education*, 84(2), 96-101.
- Wilhelmsen, W.F. (2007). *En kartlegging av holdninger blant øvingslærere i kroppsøving i forhold til å undervise elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Ytterhus, B. (2000). *"De minste vil, og får det kanskje til-": en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner-barnehager*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I: M. Merleau-Ponty (Red.), *Kroppens fenomenologi* (s. VIII-XIV). Oslo: Pax Forlag.
- Åsebø, E. K. S. (2005). *Diskursar kring kjønn og likestilling/likeverd i kroppsøvingfaget: ei kvalitativ undersøkning om øvingslærere i kroppsøving sitt forhold til kjønn og likestilling/likeverd*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

## Tabelloversikt

<i>Tabell 2.1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering .....</i>	21
<i>Tabell 2.2: De fire begrepene delt inn i en subjektiv og en objektiv del.....</i>	23
<i>Tabell 3.1: Fordeling av gjennomførte observasjoner.....</i>	36

## Figuroversikt

<i>Figur 1.1: Oppsummering av det sosiologiske perspektivet på evne .....</i>	16
<i>Figur 3.1: Figuren viser fordelingen av informanter i studien.....</i>	33
<i>Figur 4.1: Saras tegning av gymsalen.....</i>	51
<i>Figur 4.2: Lises tegning av gymsalen.....</i>	51
<i>Figur 4.3: En elevs tegning av venner i kroppsøvfingsfaget .....</i>	61
<i>Figur 4.4: En elevs tegning av en bestevenn i kroppsøvfingsfaget.....</i>	62

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Observasjonsguide.

**Vedlegg 2:** Observasjonslogg.

**Vedlegg 3:** Intervjuguide barn (kroppsøving og fritidsaktivitet), lærer, trener og forelder.

**Vedlegg 4:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, barn og forelder, lærer og trener.

**Vedlegg 5:** Innhenting av informasjon om fritidsaktivitet.

**Vedlegg 6:** Forespørsel om utvidet samtykke.

**Vedlegg 7:** Kvittering og godkjenning NSD.

# Vedlegg 1

## Observasjonsguide

- **Hva er eleven sine opplevelser underveis i timen (kroppsspråk, gester, uttrykk osv)?**
- Overgang friminutt- kroppsøving:
  - o Hva skjer?
  - o Hvordan blir eleven tatt imot i kroppsøving?
- Deltakelse i kroppsøving, se etter didaktiske situasjoner som har betydning for inkludering:
  - o Hvordan er læreren sin oppmerksomhet mot eleven?
  - o Hva er læringsmål, arbeidsoppgaver i løpet av timen?
  - o Hvordan er relasjonene til medelever?
- På hvilken måte framgår begrepene *felleskap, deltakelse, demokratisering og utbytte* som Haug (2004) presenterer?:
  - o På hvilken måte får eleven delta sammen med de andre elevene?
  - o På hvilken måte deltar eleven? (aktivt, passivt osv.)
  - o På hvilken måte er aktivitetene/timen tilpasset eleven?
- Etter timen: Hva forteller eleven om timen?

\*De samme punktene vil være gjeldende ved fritidsaktiviteten (Kroppsøvingstime/fritidsaktivitet).

## Vedlegg 2

### Observasjonslogg

Elev (pseudonym):

Dato:

Observert av:

<b>Dimensjon 1: DELTAKELSE</b>	
Beskrivelse (hva har skjedd?)	Analyse / vurdering
[Tekst her]	[Tekst her]
<b>Dimensjon 2: FELLESSKAP</b>	
Beskrivelse (hva har skjedd?)	Analyse / vurdering
[Tekst her]	[Tekst her]
<b>Dimensjon 3: DEMOKRATISERING</b>	
Beskrivelse (hva har skjedd?)	Analyse / vurdering
[Tekst her]	[Tekst her]
<b>Dimensjon 4: UTBYTTE</b>	
Beskrivelse (hva har skjedd?)	Analyse / vurdering
[Tekst her]	[Tekst her]



## Vedlegg 3

### Intervjuguide, barn (kroppsøving)

(Grunnlag for fokuset i intervjuet er basert på «Mosaic approach». «Treats children as experts and agents in their own lives» (Clark & Moss, 2011, s.7). Elevene kan hvis de ønsker få lov til å tegne eller vise med bevegelser. Det er også åpent for å kunne bevege seg rundt i rommet om de ønsker det).

#### **Innledning**

- Taleopptak
- Retten til å trekke seg- Si ifra om de ikke vil mer
- Forklare hensikt med intervju:
  - Å få høre mer om kroppsøvingen på skolen

#### **Åpningsspørsmål**

- Tanker rundt min tilstedeværelse de siste ukene
- Introdusere tegnesakene (kan benytte om de ønsker- er sensitiv i forhold til hvis de ikke vil)
- *Tegne for de som ønsker (en måte å konkretisere det vi snakker om- snakke rundt tegningene etterpå):*
  - Starte med å tegne stedet der dere har kroppsøving (gymsalen) («The Mosaic approach combines the visual with the verbal», (Clark & Moss, 2011, s. 1).
  - Fortell om/tegn (kan eksempelvis fylle ut/peke i tegningen av gymsalen) en vanlig kroppsøvingstime

#### **Deltakelse (Inkludering)**

(Kan benytte tegnesaker videre om de ønsker det/benytte tegningen til å peke eller forklare/ benytte bevegelser/ å vise)

#### X sin opplevelse av egen deltakelse i kroppsøvingstimene

(Evt. Hvis elev ønsker: «tegne en ting de liker å drive med i kroppsøving»)

- Liker å gjøre i kroppsøvingstimen
  - Hva er en morsom time?
  - Hva liker du best?
  - Hva har du lyst til å gjøre?
- Liker ikke å gjøre i kroppsøvingstimen

- Hva er ikke gøy?
- Når vil du ikke være med?
- Hva har du ikke lyst til å gjøre?
  
- Hva er vanskelig og hva er lett?
- Hva gjør du hvis noe er vanskelig?
- Hvordan er en bra kroppsøvingstime?
  
- Hvorfor har vi kroppsøving?
- Hva lærer du i kroppsøvingen?

### **Fellesskap (Inkludering)**

#### X sin opplevelse av å være en del av treningsgruppa

*(Evt. Hvis elev ønsker: «tegne en venn de pleier å gjøre noe sammen med i kroppsøvingen»)*

- «Gruppen» / «Klassen»
  - Hvordan er det å være sammen med de andre i klassen i kroppsøvingen?
  - Hvordan er det å være sammen med de andre i gruppen i kroppsøvingen?
  - Hvem liker du best å være med i kroppsøvingstimen?
  - Hvem vil du være med hvis du får bestemme selv?
  
- Lærerne
  - Hva gjør de voksne i kroppsøvingstimen?
  - Hva gjør kroppsøvlingslæreren?
  - Hva gjør spesiallærerne?
  - Hva skal lærerne gjøre i kroppsøvingen?

### **Demokratisering (inkludering)**

- Hvem bestemmer hva dere skal gjøre i kroppsøvingstimen?
- Hvordan kommer dere fram til hva dere skal gjøre i timene?
- Hva gjør du hvis det er noe du synes bør være annerledes?

### **Avslutning**

- Oppsummering
- Noe mer du vil fortelle/tegne/vise meg med kroppsøvingstimene?

## **Intervjuguide, barn (fritidsaktivitet)**

*(Grunnlag for fokuset i intervjuet er basert på «Mosaic approach». Barna kan hvis de ønsker få lov til å vise med bevegelser. Det er også åpent for å kunne bevege seg rundt i rommet om det ønskes det. Tar ikke i bruk tegning ved intervju omhandlende fritidsaktivitet.*

### **Innledning**

- Taleopptak
- Retten til å trekke seg- Si ifra om de ikke vil mer
- Forklare hensikt med intervju:
  - Å få høre mer treningen

### **Åpningsspørsmål**

- Tanker rundt min tilstedeværelse de siste ukene
- Fortell om en vanlig trening

### **Deltakelse (Inkludering)**

#### **X sin opplevelse av egen deltakelse på treningene**

- Liker å gjøre på treningen
  - Hva er en morsom trening?
  - Hva liker du best?
  - Hva har du lyst til å gjøre?
- Liker ikke å gjøre på treningen
  - Hva er ikke gøy?
  - Når vil du ikke være med?
  - Hva har du ikke lyst til å gjøre?
- Hva er vanskelig og hva er lett?
- Hva er den beste treningen du har hatt?
- Hvorfor er du på trening?
- Hva lærer du på trening?

## **Fellesskap (Inkludering)**

### X sin opplevelse av å være en del av treningsgruppa

- Hvordan er det å være sammen med de andre i gruppa?
- Hvem vil du være sammen med på treningen?
- Hvem liker du best å være sammen med på treningen?
- Hva gjør trenerne på treningen?

## **Demokratisering (inkludering)**

- Hvem bestemmer hva dere skal gjøre på treningen?
- Hvordan blir dere enige om hva dere skal gjøre på treningen?

## **Avslutning**

- Oppsummering
- Noe mer du vil fortelle/ vise meg med treningene?

## **Intervjuguide, lærer**

*(Grunnlag for fokuset i intervjuet er basert på «Mosaic approach» og gjennomførte observasjoner. Hovedfokus for intervjuet er de 4 elevene jeg har fulgt)*

### **Innledning**

- Taleopptak
- Anonymitetsbeskyttelse
- Rett til å trekke seg
  
- Forklare hensikt med intervju
  - o Inkludering og barnas erfaring

### **Åpningsspørsmål**

- Læreren sin bakgrunn: Utdanning, erfaring som lærer, tidligere erfaring med å undervise barn med funksjonshemninger.
- Kort beskrivelse av de fire elevene jeg har fulgt
  
- Beskrive en vanlig dag på skolen/ en vanlig kroppsøvingstime
- Læreren sine tanker om timene jeg har observert

### **Kroppsøvingstimene generelt**

- Mål/hovedfokus
- De fire elevenes opplevelse generelt (slik lærer ser det)
- Hva elevene er opptatt av (slik lærer ser det)
- En god kroppsøvingstime for de fire elevene
- En dårlig kroppsøvingstime for de fire elevene

### **Deltakelse (Inkludering)**

-Hvordan opplever du de fire elevene sin deltakelse:

- På skolen
- I kroppsøving
- Variasjoner i grad av deltakelse mellom elevene
- Utfordringer generelt og for de fire elevene spesielt
  
- Tilpasninger av økter generelt (eksempler?)
- Tilpasninger for de fire elevene spesielt (eksempler?)

### **Felleskap (Inkludering)**

- Lærers opplevelse av de fire elevene som en del av klassen/gruppa
- Liker å være sammen med

- Liker ikke å være sammen med
- Utfordringer generelt og for de fire spesielt
  
- Gruppe/ klasse
- Å komme inn til timen før de andre
  
- Lærerne
- Hovedfokus i kroppsøving
- Hovedoppgaver i kroppsøving
  - o Spesiallærer/kroppsøvingslærer
- Kommunikasjon med elevene
  - o Verbalt/kroppsspråk

### **Avslutning**

- Oppsummering
- Noe mer du vil legge til?

## **Intervjuguide, trener**

### **Innledning**

- Taleopptak
- Anonymitetsbeskyttelse
- Rett til å trekke seg
  
- Forklare hensikt med intervju
  - o Inkludering og barnas erfaring

### **Åpningsspørsmål**

- Treneren sin bakgrunn: Utdanning, erfaring som trener, tidligere erfaring med å trene barn med funksjonshemninger.
- Beskrive en vanlig trening
- Treneren sine tanker om treningene vi har observert.

### **Fritidsaktiviteten**

- Mål/hovedfokus ved treningene

### **Deltakelse (Inkludering)**

- Hvordan opplever du X sin deltakelse?
- Tilpasninger av økter generelt (eksempler?)
- Tilpasninger for X spesielt (eksempler?)
- utfordringer ved utøverne sin deltakelse generelt og for X spesielt

### **Fellesskap (Inkludering)**

- Trenerens opplevelse av X som del av treningsgruppa
- Trenerens opplevelse av alle deltakerne som en del av treningsgruppa
- utfordringer generelt og for X spesielt
- Forbilder på treningene (eldre deltakere, trenere osv)
  
- Tilrettelagte lag/ å inkludere i «normal-lag»

### **Avslutning**

- Oppsummering
- Noe mer du vil legge til?

## **Intervjuguide, forelder**

*(Grunnlag for fokuset i intervjuet er basert på «Mosaic approach» og gjennomførte observasjoner. «This allowed parents to share their unique perspective about their children...» (Clark & Moss, 2011, s. 34))*

### **Innledning**

- Taleopptak
- Anonymitetsbeskyttelse
- Rett til å trekke seg
  
- Forklare hensikt med intervju
- Inkludering og barnas erfaring

### **Åpningsspørsmål**

- Beskrive X for en som ikke kjenner han/henne, hva ville du si?
- Beskrive en vanlig skoledag
- Beskrive en vanlig kveld på trening

### **Deltakelse og fellesskap (Inkludering)**

-Hvordan opplever du X sin deltakelse:

- På skolen/ i kroppsøving
- På fritidsaktiviteter

-Hvordan opplever du X som del av klassen/gruppa:

- På skolen/i kroppsøving
- På fritidsaktiviteter

-Tilrettelagte lag/ «normal-lag»

### **Kroppsøving**

*(Fra foreldrenes perspektiv: «hvordan tror du X opplever...»)*

- Opplevelsene til X generelt
- En god kroppsøvingstime for X
- En dårlig kroppsøvingstime for X

### **Fritidsaktivitet**

*(Fra foreldrenes perspektiv «hvordan tror du X opplever...»)*

- Opplevelsene til X generelt



- En god trening for X
- En dårlig trening for X

### **Avslutning**

- Oppsummering
- Noe mer du vil legge til?

## Vedlegg 4

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, barn og foreldre

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

**” Inkludering i kroppsøving og i organisert bevegelsesaktivitet på fritiden – en studie av barn med utviklingshemninger og deres erfaringer”**

##### Hvem

I studien ønsker jeg å følge 4-6 barn med utviklingshemninger i kroppsøvingstimen og i organisert bevegelsesaktivitet på fritiden. **Barna skal gå på barneskolen og være integrert i en «ordinær» skoleklasse. Barna må også drive en form for bevegelsesaktivitet på fritiden.** Organisert bevegelsesaktivitet vil si all form for organisert fysisk aktivitet som foregår på fritiden. Aktiviteten kan være både i form av en tilrettelagt gruppe eller at barnet deltar i aktivitet med barn uten utviklingshemninger.

##### Bakgrunn og formål

Barn med utviklingshemninger og deres erfaringer vedrørende kroppsøving og idrett er det tidligere gjort lite forskning på. Jeg har i mange år arbeidet som trener for barn og voksne med utviklingshemninger og ser et stort behov for økt kunnskap på dette området.

Ved Norges idrettshøgskole gjennomfører vi for tiden et prosjekt om hva som kjennetegner inkluderende praksis i kroppsøving. Vi ønsker å observere barn med ulike funksjonshemninger for å undersøke hvordan de erfarer kroppsøvingfaget og hva som hemmer og fremmer inkludering i faget. I denne delen av studien ønsker jeg å fokusere på barn med utviklingshemninger (som går på barneskolen) og deres erfaringer med kroppsøvingfaget og organisert bevegelsesaktivitet på fritiden (all organisert fritidsaktivitet som innebærer fysisk aktivitet).

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen er i første rekke en observasjonsstudie der vi vil følge barnet i deler av skoledagen han/hun har kroppsøving på timeplanen for å se hvordan han/hun opplever/erfarer kroppsøving og hva som karakteriserer barnets deltakelse i kroppsøving. Her vil vi være opptatt av å observere om og hvordan eleven deltar i klassen sine aktiviteter, hvordan tiltak læreren gjør for å sikre barnets deltakelse og læring, samt hvordan relasjonene til medelevene er i løpet av timene. Dette vil vi gjøre 2-3 ganger i løpet av våren/høsten (det som måtte passe skole/elev best). Det samme vil bli gjennomført i forhold til den organiserte bevegelsesaktiviteten på fritiden. Vi vil også vurdere å gjennomføre et formelt intervju med eleven i etterkant av observasjonsperioden.

I tillegg vil vi be om å få lov til å intervju kroppsøvingslæreren/ treneren. Her vil vi snakke om læreren/treneren sine tanker om timene vi har observert, hva læreren opplever som utfordringer med inkludering generelt og med tanke på deres barn spesielt? Det er særlig utfordringene, potensielle hindringer og muligheter med inkludering vi er interesserte i. Der barnet deltar i en tilrettelagt bevegelsesaktivitet vil spørsmålene rettes mer mot måten treneren tilrettelegger aktiviteten og trenerens erfaringer rundt dette. Ved å signere denne samtykkeerklæringen opphever dere taushetsplikten kroppsøvingslærerne/trenerne har om deres barn.

### **Hva skjer med informasjonen om barna?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er en forskergruppe på 4 personer som vil ha tilgang på observasjonsnotat. Alt datamaterialet blir anonymisert og når resultatene blir publisert vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne. Prosjektet skal etter planen avsluttes den 31.12.2017. Datamaterialet vil da bli lagret i anonymisert form.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anja Jøndal Digranes på telefon: 480 97 156/ e-post: anja\_digranes@hotmail.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn,

....., delta

.....

(signatur foreldre/foresatte)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, lærer**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

**” Inkludering i kroppsøving og i organisert bevegelsesaktivitet på fritiden – en studie av barn med utviklingshemninger og deres erfaringer”**

#### **Bakgrunn og formål**

Barn med utviklingshemninger og deres erfaringer vedrørende kroppsøving og idrett er det tidligere gjort lite forskning på. Jeg har i mange år arbeidet som trener for barn og voksne med utviklingshemninger og ser et stort behov for økt kunnskap på dette området.

Ved Norges idrettshøgskole gjennomfører vi for tiden et prosjekt om hva som kjennetegner inkluderende praksis i kroppsøving. Vi ønsker å observere barn med ulike funksjonshemninger for å undersøke hvordan de erfarer kroppsøvingfaget og hva som hemmer og fremmer inkludering i faget. I denne delen av studien ønsker jeg å fokusere på barn med utviklingshemninger (som går på barneskolen) og deres erfaringer med kroppsøvingfaget og organisert bevegelsesaktivitet på fritiden (all organisert fritidsaktivitet som innebærer fysisk aktivitet).

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen er i første rekke en observasjonsstudie der vi vil følge barnet i deler av skoledagen han/hun har kroppsøving på timeplanen for å se hvordan han/hun opplever/erfarer kroppsøving og hva som karakteriserer barnets deltakelse i kroppsøving. Her vil vi være opptatt av å observere om og hvordan eleven deltar i klassen sine aktiviteter, hvordan tiltak læreren gjør for å sikre barnets deltakelse og læring, samt hvordan relasjonene til medelevene er i løpet av timene. Dette vil vi gjøre 2-3 ganger i løpet av våren/høsten (det som måtte passe skole/elev best). Det samme vil bli gjennomført i forhold til den organiserte bevegelsesaktiviteten på fritiden. Vi vil også vurdere å gjennomføre et formelt intervju med eleven i etterkant av observasjonsperioden.

I tillegg vil vi også intervju kroppøvlingslæreren/ treneren. Her vil vi snakke om læreren/treneren sine tanker om øktene vi har observert, hva læreren/treneren opplever som utfordringer med inkludering generelt og med tanke på denne eleven spesielt? Det er særlig utfordringene, potensielle hindringer og muligheter med inkludering vi er interesserte i. Der barnet deltar i en tilrettelagt bevegelsesaktivitet vil spørsmålene rettes mer mot måten treneren tilrettelegger aktiviteten og trenerens erfaringer rundt dette.

### **Hva skjer med informasjonen om barna?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er en forskergruppe på 4 personer som vil ha tilgang på observasjonsnotat. Alt datamaterialet blir anonymisert og når resultatene blir publisert vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne.

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 31.12.2017. Datamaterialet vil da bli lagret i anonymisert form.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Anja Jøndal Digranes på telefon:

480 97 156/ e-post: anja\_digranes@hotmail.com.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

(se neste side for samtykkeerklæring)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta,

.....

(Signatur lærer)

## **Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, trener**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

**” Inkludering i kroppsøving og i organisert bevegelsesaktivitet på fritiden – en studie av barn med utviklingshemninger og deres erfaringer”**

#### **Bakgrunn og formål**

Barn med utviklingshemninger og deres erfaringer vedrørende kroppsøving og idrett er det tidligere gjort lite forskning på. Jeg har arbeidet i mange år som trener for barn og voksne med utviklingshemninger og ser et stort behov for økt kunnskap på dette området.

Ved Norges idrettshøgskole gjennomfører vi for tiden et prosjekt om hva som kjennetegner inkluderende praksis i kroppsøving. Vi ønsker å observere barn med ulike funksjonshemninger for å undersøke hvordan de erfarer kroppsøvingfaget og hva som hemmer og fremmer inkludering i faget. I denne delen av studien ønsker jeg å fokusere på barn med utviklingshemninger (som går på barneskolen) og deres erfaringer med kroppsøvingfaget og organisert bevegelsesaktivitet på fritiden (all organisert fritidsaktivitet som innebærer fysisk aktivitet).

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen er i første rekke en observasjonsstudie der vi vil følge barnet i deler av skoledagen han/hun har kroppsøving på timeplanen for å se hvordan han/hun opplever/erfarer kroppsøving og hva som karakteriserer barnets deltakelse i kroppsøving. Her vil vi være opptatt av å observere om og hvordan eleven deltar i klassen sine aktiviteter, hvordan tiltak læreren gjør for å sikre barnets deltakelse og læring, samt hvordan relasjonene til medelevene er i løpet av timene. Dette vil vi gjøre i løpet av høsten/vinteren. Det samme vil bli gjennomført i forhold til den organiserte bevegelsesaktiviteten på fritiden. Vi vil også vurdere å gjennomføre et formelt intervju



med eleven i etterkant av observasjonsperioden.

I tillegg vil vi også intervjuere kroppsøvingslæreren/ treneren. Her vil vi snakke om læreren/treneren sine tanker om øktene vi har observert, hva læreren/treneren opplever som utfordringer med inkludering generelt og med tanke på dette barnet spesielt? Det er særlig utfordringene, potensielle hindringer og muligheter med inkludering vi er interesserte i. Der barnet deltar i en tilrettelagt bevegelsesaktivitet vil spørsmålene rettes mer mot måten treneren tilrettelegger aktiviteten og trenerens erfaringer rundt dette.

### **Hva skjer med informasjonen om barna?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er en forskergruppe på 4 personer som vil ha tilgang på observasjonsnotat. Alt datamaterialet blir anonymisert og når resultatene blir publisert vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne. Prosjektet skal etter planen avsluttes den 31.12.2017. Datamaterialet vil da bli lagret i anonymisert form.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anja Jøndal Digranes på telefon:

480 97 156/ e-post: [anja\\_digranes@hotmail.com](mailto:anja_digranes@hotmail.com).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

(se neste side for samtykkeerklæring)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta,

.....

(Signatur trener/ leder for fritidsaktivitet)

## Vedlegg 5

### Innhenting av informasjon om fritidsaktivitet

#### **FORSKNINGSPROSJEKT NORGES IDRETTSHØGSKOLE**

*”Inkludering i kroppsøving og i organisert bevegelsesaktivitet på fritiden – en studie av barn med utviklingshemninger og deres erfaringer”*

**Til informasjon:** Tusen takk for at ditt barn kan delta i forskningsprosjektet det ble sendt ut informasjon om før sommerferien. Jeg er veldig glad for at dere ønsker å delta. Forskningsprosjektet vil bli gjennomført i løpet av høsten 2016. Neste steg i prosessen er å kontakte barnets treningssted (klubb/lag eller liknende), for å be om samtykke til å observere treningene, på samme måte som for kroppsøvingstimene. Jeg ber derfor om at dere fyller inn følgende informasjon (er det noe dere ikke kan fylle inn, lar dere det stå blankt):

#### **Orientering om treningssted, spørsmål til foreldre:**

1. **Barnets navn:**
2. **Foreldres navn:**
3. **Mailadresse foreldre:**
4. **Barnets klubb/lag/treningssted:**
5. **Treners navn:**
6. **Treners telefonnummer:**
7. **Treners mailadresse:**

*Er det noen spørsmål er det bare å ta kontakt!*

*Med vennlig hilsen  
Anja Jøndal Digranes, Norges Idrettshøgskole  
Tlf: 48 09 71 56  
Mailadresse: anja\_digranes@hotmail.com*

## Vedlegg 6

### Forespørsel om utvidet samtykke

#### Forespørsel om utvidet samtykke

**” Inkludering i kroppsøving og i organisert bevegelsesaktivitet på fritiden – en studie av barn med utviklingshemninger og deres erfaringer”**

#### Hva skjer med informasjonen om barna?

Informasjonen som er gitt i tidligere samtykkeerklæring er som følger: Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er en forskergruppe på 4 personer som vil ha tilgang på observasjonsnotat. Alt datamaterialet blir anonymisert og når resultatene blir publisert vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne. Prosjektet skal etter planen avsluttes den 31.12.2017. Datamaterialet vil da bli lagret i anonymisert form.

Endringer: I oppgaven vil handlinger eller situasjoner i barnets hverdag presenteres og disse kan i noen tilfeller være gjenkjennelige for pårørende. Det presiseres samtidig at ingen deltakere i studien omtales ved navn. Det nevnes heller ikke navn på skoler, fritidsaktiviteter eller liknende.

#### Samtykke

Jeg har mottatt informasjon om utvidet samtykke og godkjenner endringene:

.....  
(Barnets navn)

.....  
(signatur foreldre/foresatte)

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 7

## Kvittering og godkjenning NSD



Øyvind Førland Standal  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 25.04.2016

Vår ref: 48375 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48375	<i>Ballspill i kroppsøving og i organisert aktivitet på fritiden - Barn med utviklingshemninger og deres erfaringer</i> <i>(Gjøres i samarbeid med Øyvind Standals EØS- prosjekt omhandlende inkludering i kroppsøving prosjektnr: 46988)</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Førland Standal</i>
<i>Student</i>	<i>Anja Jøndal Digranes</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884



#### PROSJEKT

Formålet med prosjektet er å se på hvilken måte barn med utviklingshemninger erfarer ballspill i kroppsovingsfaget, og i organisert aktivitet på fritiden. I dette masterprosjektet skal studenten fokusere på barn med funksjonshemninger i organisert aktivitet på fritiden. Prosjektet gjøres i samarbeid med forsker for et EØS- prosjekt ved Norges idrettshøgskole omhandlende inkludering i kroppsoving. Prosjektnummeret for dette prosjektet er 46988. Vi forutsetter at studenten følger samme opplegg og råd som forsker i prosjekt 46988.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

#### METODE

Dere har opplyst at dere vil følge barnet i organisert ballaktivitet på fritiden. Studenten vil også mulig gjennomføre et intervju med barnet i etterkant av observasjonsperioden dersom det vurderes at barnet kan intervjues. Videre vil dere intervju treneren. Vi minner om at trenerne har taushetsplikt, og at foreldrene må samtykke til at taushetsplikten oppheves angående de temaene dere skal intervju trenerne om. Dette kommer klart frem av informasjonsskrivet. Angående observasjonene forutsetter vi at dette gjøres på samme måte som i prosjekt 46988.

#### BARN I FORSKNING

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.



