

Laila Kristin Svare

---

## «Du ser vel ikke målstreken, du?»

En fenomenologisk studie om mennesker med synshemming sine erfaringer fra kroppsøvningsundervisning.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier  
Norges idrettshøgskole, 2020



# Sammendrag

## *Bakgrunn:*

Masteroppgaven tar utgangspunkt i min tidligere utdanning som optiker og interessen for tema under faglærerutdanningen ved NIH. Bacheloroppgaven min var en litteraturstudie om elever med synshemming sine erfaringer med kroppsøvingsundervisningen. Tidligere er det kun en studie i Norge som har inkludert voksne mennesker med synshemming og deres erfaringer med kroppsøvingsundervisningen (Bredahl, 2013). For å finne studier hvor elever med synshemming er inkludert må man til USA og Brasil, og funn der viser at mennesker med synshemming ofte føler seg ekskludert fra undervisningen, og at læreren har en stor betydning for elevenes opplevelse av undervisningen.

## *Problemstilling:*

Med dette utgangspunktet ønsket jeg å gjøre en undersøkelse som kunne si noe om erfaringer mennesker med synshemming har fra kroppsøvingsundervisningen i Norge. Problemstillingen ble derfor: *Hvordan erfarer mennesker med synshemming sin deltagelse i kroppsøvfaget?*

## *Teori:*

I denne masteroppgaven har jeg benyttet Maurice Merleau-Ponty (2009, 2012) sin kroppsfenomenologi for bedre å forstå elevenes livsverden. I tillegg har jeg benyttet Max van Manens (1997, 2016) eksistensialiteter, levd kropp og levd relasjon, som et rammeverk for analyse av deltagerens erfaringer i kroppsøvfaget. Jeg ønsker å undersøke menneskers erfaringer, og for å konkretisere erfaringsbegrepet benytter jeg van Manens definisjon.

## *Metodologi:*

Hensikten med studien har vært å undersøke mennesker med synshemming sine erfaringer med kroppsøvfaget. Studien er kvalitativ og metodologisk er det blitt gjennomført fenomenologiske intervju for å samle empiri; en nåværende elev og fire voksne mennesker med synshemming har deltatt i studien.

### *Resultater og konklusjon:*

Studien viser at deltagerne har ulike opplevelser knyttet til kroppsøvingsundervisningen, og det er et stort spenn i deres levde erfaringer. Deltagerne i studien snakket om inkludering og ekskludering som en del av hverdagen, og viste en frustrasjon over at de ikke ble inkludert i hver kroppsøvingstime. Deltagerne opplevde at undervisningen ikke ble tilrettelagt slik at de fikk vært med i alle aktiviteter. Samtidig ser vi at mange lærere jobbet aktivt for at alle elever skulle bli inkludert, og kommuniserte med elevene for at de skulle føle seg som en del av fellesskapet. Studien viser også at kroppsøvingslærerens holdning ovenfor elevene var avgjørende for elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget. Deltagerne erfarte at relasjonen mellom lærer og elev var avgjørende for tilrettelegging av undervisning og forståelse av synshemmingen. En positiv holdning hos kroppsøvingslæreren styrket relasjonen mellom lærer og elev. Holdningen hos medelever var også avgjørende for om elevene følte seg inkludert i undervisningen. Medelever som ble bevisst hva det ville si å ha en synshemming gjennom aktivitet eller samtale, var flinkere til å inkludere elever med synshemming i undervisningen.

Det er ikke mulig å gi en endelig konklusjon på hvordan alle elever med synshemming erfarer kroppsøvingundervisningen, men min masteroppgave sier noe om hvordan noen elever erfarer kroppsøvingundervisningen. Masteroppgaven er med på å gi et innblikk i elevenes livsverden, men den viser også at det er behov for ytterligere forskning på temaet synshemming i kroppsøving.

### **Nøkkelord:**

Fenomenologi – eksistensialiteter – synshemming – kroppsøving – elevperspektiv



## Forord

Etter åtte år som student setter jeg med denne masteroppgaven et punktum for tilværelsen som fulltidsstudent. Det siste året kan beskrives som en berg- og dalbane, med både opp- og nedturer. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men også en lærerik prosess. Det har vært ekstra utfordrende å avslutte oppgaven hjemme på grunn av koronapandemien, men takket være enkelte personer har jeg klart å fullføre denne masteroppgaven. Forordene blir derfor benyttet til å takke en del personer som fortjener ekstra oppmerksomhet.

Først vil jeg rette en takk til menneskene som deltok i studien. Dere gikk inn i prosjektet med engasjement og glede. Tusen takk for at jeg fikk lov til å erfare kroppsovervåkingen gjennom deres øyne; uten dere ville det ikke blitt noen masteroppgave!

Kristin Vindhol Evensen, du har med din faglige dyktighet og dine konstruktive tilbakemeldinger overgått alle forventninger jeg har hatt til en veileder. Om det har vært veiledning rundt Sognsvann, på kontoret eller over videosamtale, har du alltid vært tilgjengelig og vist tålmodighet og glede. Du har alltid hatt troen på meg, til og med når jeg ikke har hatt det selv. Tusen takk for at du sa ja til å være min veileder!

Mine medstudenter: Tusen takk for alle vaffeltirsdagene på NIH og alle videosamtaler under koronapandemien. All latter, historier og vaffelhjerter har vært lyspunkt i masterhverdagen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner. Til mine fantastiske venner for støttende ord og gode samtaler. Takk til min bror, Per Emil, for motiverende ord og mange fine middager. En spesiell takk til mamma og pappa, som alltid har hatt troen på meg, og støttet meg i et nytt utdanningsløp. Og for at du pappa har korrekturlest oppgaven. Takk!

Oslo, mai 2020.

Laila Kristin Svare

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Videre strukturering av oppgaven .....	10
1.4 Begrepsavklaring.....	10
<b>2. Kunnskapsstatus .....</b>	<b>13</b>
2.1 Metode for litteratursøk .....	13
2.2 Kunnskapsstatus om synshemming i kroppøving .....	14
2.2.1 Oppsummering.....	17
<b>3. Inkludering.....</b>	<b>18</b>
3.1 Inkludering i skolen .....	18
3.2 Inkludering av elever med synshemming .....	20
<b>4. Teori.....</b>	<b>23</b>
4.1 Fenomenologi.....	23
4.2 Fenomenologisk tilnærming – van Manen.....	24
4.3 Livsverden og de fem eksistensialiteter.....	25
4.3.1 Levd rom.....	25
4.3.2 Levd tid .....	27
4.3.3 Levd materialitet .....	28
4.3.4 Levd kropp .....	29
4.3.5 Levd relasjon.....	30
4.3.6 Levd kropp og levd relasjon .....	34
<b>5. Metodologi.....</b>	<b>35</b>
5.1 Vitenskapeteoretisk forankring.....	35
5.1.1 Forskerens rolle og forforståelse.....	36
5.2 Kvalitativ forskning .....	38
5.2.1 Det kvalitative intervju – den personlige livshistorien .....	38
5.2.2 van Manens (hermeneutisk) fenomenologiske intervju.....	39
5.2.3 Det kvalitative online-intervju .....	41

<b>5.3</b>	<b>Erfaringer gjennom datainnsamlingen .....</b>	<b>41</b>
5.3.1	Rekrutteringsprosessen .....	41
5.3.2	Gjennomføring av intervjuene .....	42
<b>5.4</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>43</b>
5.4.1	Transkribering av intervju.....	43
5.4.2	Fenomenologisk analyse .....	44
5.4.3	Fenomenologisk anekdote .....	45
5.4.4	Analyse av data .....	45
<b>5.5</b>	<b>Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....</b>	<b>46</b>
<b>5.6</b>	<b>Etiske refleksjoner .....</b>	<b>48</b>
<b>6.</b>	<b>Funn og drøfting .....</b>	<b>52</b>
<b>6.1</b>	<b>Presentasjon av utvalget.....</b>	<b>52</b>
6.1.1	Forskjeller og likheter i utvalget.....	54
<b>6.2</b>	<b>Inkluderende kroppssøving: «du kan ikke være med».....</b>	<b>55</b>
6.2.1	«Alltid en selvfølge fra klassen sin side at jeg skulle være med» .....	55
6.2.2	«Du kan bare gå hjem» .....	59
6.2.3	«Det forstår jeg at det kan dere ikke tilrettelegge for» .....	62
<b>6.3</b>	<b>Lærerrelasjon: «det er ikke noe vits at du deltar».....</b>	<b>64</b>
6.3.1	«Det var ikke meningen at jeg bare skulle ha styrketrening».....	64
6.3.2	«Dette klarer du ikke».....	68
<b>6.4</b>	<b>Elevrelasjoner: «Hun kan jo ikke det der».....</b>	<b>73</b>
6.4.1	«De er vant til at jeg ikke ser» .....	74
6.4.2	«Du ser vel ikke målstreken, du?» .....	76
<b>7.</b>	<b>Oppsummering og veien videre.....</b>	<b>78</b>
<b>7.1</b>	<b>Oppsummering av studiens funn.....</b>	<b>78</b>
<b>7.2</b>	<b>Studiens begrensninger.....</b>	<b>79</b>
<b>7.3</b>	<b>Veien videre .....</b>	<b>81</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>83</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>90</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>91</b>

# 1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, skrevet ved Norges Idrettshøgskole (NIH) i skoleåret 2019/2020. Det overordnede temaet er «synshemming i kroppsøving», hvor jeg har gått dypere inn i mennesker med synshemming sin erfaring med kroppsøvingsundervisningen. Innledningen gir et innblikk i studiens bakgrunn, begrunnelse for valg av tema og problemstillingen. Den forklarer videre oppbygging av oppgaven og gir en begrepsavklaring. Hensikten er å skape en forståelse for hvorfor jeg har valgt å studere mennesker med synshemming sin erfaring med kroppsøvingsundervisningen.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Se for deg at du skal balansere på bom, løpe orientering, danse halling, spille innebandy eller volleyball. For deg er kanskje ikke disse aktivitetene en utfordring, men hva om du utfører aktivitetene med lukkede øyne? Eller med så tåkete syn at du kun klarer å se nyanser av farger? Eller at synsfeltet er så lite som når du ser igjennom hullet på et kronestykke? Dette er realiteten for noen elever i kroppsøvingsundervisningen i dagens skole. På verdensbasis har omtrent 2,2 billioner mennesker en form for synshemming (World Health Organization, 2019), og i 2010 var det omtrent 1400 barn og ungdom i alderen 0-20 år med synshemming i Norge (Godager, 2010). Disse barna møter ukentlig på utfordringer i kroppsøvingsundervisningen.

Bakgrunnen for at jeg ble opptatt av akkurat dette temaet, kommer nok fra min forrige utdanning. I 2011 avsluttet jeg min bachelor i optometri og synsvitenskap fra Høgskolen i Buskerud<sup>1</sup>. Året etter tok jeg etterutdannelse og ble spesialist i kontaktlinser. Etter fire år i yrket tok jeg avgjørelsen om å bytte yrkesretning og starte på NIH, studieretning faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Ved siden av studiene har jeg fortsatt arbeidet som optiker, men har trappet gradvis ned på arbeidstimer til fordel for læreryrket. Syn og synshemming er derfor et tema jeg finner spennende og interessant, tross avsluttet yrkeskarriere som optiker. Valget falt derfor på å skrive om elever med synshemming i kroppsøving i bacheloroppgaven, og jeg benyttet følgende problemstilling:

---

<sup>1</sup> HiBu fusjonerte med Høgskolen i Vestfold i 2014 og ble HBV. I 2018 fikk skolen universitetsstatus som Universitetet i Sørøst-Norge (Hansen, 2019).

«Synshemmede elevers opplevelse av kroppsøving basert på et utvalg av forskningslitteratur».

Det er flere grunner til at jeg ønsker å skrive om temaet synshemming i kroppsøving. Det er et felt hvor jeg innehar mye kunnskap om syn og synshemming, og et felt jeg finner spennende og interessant. Forskning viser at det er et kunnskapshull på dette feltet. Kunnskap om elever med synshemmings erfaringer og opplevelse er nesten fraværende i litteraturen, men det har blitt utført noen studier i USA, Brasil og en Ph.D-avhandling fra Norge, men i de fleste studiene har også andre funksjonshemminger vært inkludert (Alves, Haegele & Duarte, 2018; Bredahl, 2013; Haegele, Sato, Zhu & Avery, 2017; Haegele & Zhu, 2017; Lieberman, Robinson & Rollheiser, 2006). I de publiserte studiene er det ofte foreldre eller kroppsøvingslærerens perspektiv det fokuseres på, men for omtrent fem år siden (Haegele & Sutherland, 2015) og fram til i dag eksisterer det også studier hvor elever med synshemming har vært forsket på som fenomen.

## **1.2 Problemstilling**

Elever med synshemming og deres erfaring med kroppsøvingsundervisningen i Norge har ikke blitt undersøkt tidligere. Av studier som er utført finner vi flere i USA og en i Brasil. Mange av studiene er retrospektive og tar for seg tidligere elevers erfaring med kroppsøvingsundervisningen. På bakgrunn av interessen og den begrensede forskningen som er gjort på elever med synshemming i kroppsøving, ønsket jeg å undersøke dette ytterligere. Jeg ønsket å gjøre en kvalitativ studie hvor jeg snakket med barn og ungdom i skolen. Som jeg kommer nærmere innpå i kapittel 5.3.1, har det vært vanskelig å få tilgang til denne elevgruppen, og prosjektet har derfor inkludert mennesker med synshemming som er ferdig med skolegangen, men som hadde synshemming i løpet av skoleårene. Problemstillingen min ble følgende:

**«Hvordan erfarer mennesker med synshemming sin deltagelse i kroppsøvingsfaget?»**

Denne studien har en relativt åpen problemstilling. Med dette mener jeg at problemstillingen bevisst ikke er avgrenset i stor grad. Den åpne tilnærmingen er valgt på bakgrunn av et lite forskningsfelt og få tidligere studier. Jeg ser på det som viktig å

få fram personers subjektive erfaring med kroppsøvningsundervisningen de har eller hadde i skolen.

For å besvare problemstillingen har jeg metodisk valgt å benytte intervju av mennesker med synshemming. Hensikten har vært å undersøke personenes erfaringer med kroppsøvningsundervisningen, for å få en forståelse på temaet «synshemming i kroppsøving».

### **1.3 Videre strukturering av oppgaven**

I kapittel to presenterer jeg kunnskapsstatus i dag på temaet synshemming i kroppsøving. I kapittel tre vil jeg si litt om inkludering som begrep og hva det innebærer for elever med synshemming. I fjerde kapittel vil jeg redegjøre for det teoretiske perspektivet som prosjektet bygger på. Alle van Manens (2016) fem eksistensialiteter bli presentert, men fokus vil være på levd relasjon og levd kropp, da de er sentrale for dette prosjektet. I det femte kapittelet vil jeg beskrive min forskerrolle, begrunne metodiske valg og forklare datainnsamlingen. Jeg sier også noe om reliabilitet, validitet og de etiske vurderingene i forbindelse med prosjektet. I det sjette kapittelet har jeg valgt å slå sammen funn og drøfting. I det avsluttende kapittelet oppsummerer jeg prosjektet, sier litt om studiens begrensning og kommer med forslag til videre forskning.

### **1.4 Begrepsavklaring**

#### **Erfaring**

Erfaringsbegrepet som jeg benytter i denne masteroppgaven er det Max van Manen kaller «Lived experience» (2016), eller oversatt på norsk «levd erfaring». van Manen (2016) mener at spørsmålet om hva levd erfaring innebærer er veldig viktig fordi fenomenologien starter i og går tilbake til den levde erfaringen. van Manen (1997) har prøvd å forklare dette ved å benytte læreren som eksempel. En lærer står foran sin nye klasse for første gang og erfarer at elevene stirrer på seg. Denne levde erfaringen er læreren veldig bevisst på i starten av skoleåret, men han blir mindre bevisst i løpet av året. Når læreren stiller seg foran en helt ny klasse, kan gjenkjennelsen av at elevene stirrer og dømmer komme tilbake, og læreren kan merke ubehag. Igjen vil læreren bli mindre bevisst på dette i løpet av undervisningen. Det er kun i ettertid at læreren kan reflektere over saken, og sette pris på hvordan undervisningen var. Mange filosofer sier

at levd erfaring først og fremst er midlertidig. «Moreover, our appropriation of the meaning of lived experience is always of something past that can never be grasped in its full richness and depth since lived experience implicates the totality of life» (van Manen, 1997, s.36). Så lenge man lever vil erfaring endre seg. I denne studien vil erfaring være hvordan mennesker opplever noe, altså hvordan kroppsoverføring undervisningen erfarer, og ut fra personens forståelse få en forståelse for hvordan undervisningen er for elever med synshemming.

## **Synshemming**

Grad av synshemming defineres av The International Classification of Diseases 11 (2018), oversatt til norsk Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og helseproblem (forkortes ICD-11). Det er denne Verdens Helseorganisasjon (WHO) og Norge benytter når de skal definere grader av synshemming, på avstand og/eller på nært hold (World Health Organization, 2019). For å forklare øyets evne til å se klart på både avstand og nært benytter WHO termen visus (synsskarphet), og normal visus har benevnelsen 1,0 i Norge (World Health Organization, 2019). Et menneskets beste visus regnes med beste korreksjon, som vil si med hjelpemiddel som briller eller kontaktlinser. WHO opererer i dag med fem kategorier for å klassifisere en persons synshemming: B1) Svaksynt: Visus på det beste øyet mellom 0,33 og 0,05; B2) Sterkt svaksynt: Visus på det beste øyet < 0,05 og ned til fingertelling på 3 meter, eller tap av halve synsfeltet på begge øyne; B3) Blind kategori 3: Visus på det beste øyet er dårligere enn fingertelling på 3 meter og ned til 1 meter. Synsfeltet er < 20 grader, men > 10 grader; B4) Blind kategori 4: Fingertelling på 1 meters avstand og minimum lik eller bedre enn lyssans. Synsfeltet er < 10 grader; B5) Ikke lyssans i det hele tatt (World Health Organization, 2019).

En persons subjektive erfaring av sin synshemming vil variere og er avhengig av forskjellige faktorer. Dette inkluderer for eksempel tilgjengelighet av forebygging og behandling, tilgang til synsrehabilitering (som briller, hvit stokk og førerhund), og om personen opplever problemer med universell utforming (som utilgjengelige bygninger), transport og informasjon (World Health Organization, 2019). For eksempel kan en person med synshemming som har stokk og går inn i en bygning som er universelt utformet føle at hun/han nesten ikke har en synshemming. En annen person som ikke har disse hjelpemidlene kan føle seg mer hjelpeløs og synshemmet enn tidligere. Det er

også andre egenskaper enn visus og synsfelt som kan gi nedsatt synsfunksjon. Det kan for eksempel være øyemotoriske vansker, nedsatt kontrastfølsomhet og lysømfintlighet. Det er derfor viktig å ta hensyn til den totale synsfunksjonen for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak og gi godt tilpasset opplæring.

Det er vanskelig å beskrive helt eksakt hvordan alle deltagerne ser, da alle menneskers synsinntrykk er subjektive. Jeg har selv nedsatt syn og ser dårlig, men ser godt med briller eller kontaktlinser. Jeg har derfor aldri erfart hvordan det er å konstant se dårlig, mens deltagerne i prosjektet aldri har sett klart, og de vet ikke hvordan vi med normalt syn ser. Jeg vil likevel prøve å beskrive det slik at du som leser klarer å sette deg inn i personenes synshemming. Ved B1 begynner synet å bli så tåkete og dårlig at det er vanskelig å lese eller arbeide med små ting, som å sy i knapper eller stille klokka uten å bruke forstørrelsesglass. Mennesker under kategori B2 og B3 vil begge se tåkete. Nå kan det være vanskelig å se objekt helt klart, og dersom du går inn på et bibliotek vil du oppleve å se masse farger som sklir inn i hverandre som tåkete skyer. Bøkene er ikke klare, og teksten på bokryggen vil ikke være synlig når man står på to meters avstand. Forskjellen på B2 og B3 illustreres best om man har en person som står og viser ulike antall fingre. En person i kategori B2 vil se hva som vises på fire til tre meters hold, mens en med B3 akkurat klarer å telle fingrene til en annen person på tre til en meters hold. To av mine deltagere har et syn som kategoriseres som B5, det vil si at de ikke ser lys. Disse deltagerne ser ingenting; de ser hverken svart eller hvitt. For å forstå hvordan de ser, kan du tenke deg at de ser det du ser med lillefingeren din.

### **Elev, deltager, menneske**

Utvalget i denne masteroppgaven består av en elev og fire tidligere elever. Hvilket begrep jeg benytter i oppgaven avhenger av kontekst og hva jeg ønsker å formidle. Det vil derfor være en kombinasjon av elever, mennesker, personer, utvalg og deltagere.



## 2. Kunnskapsstatus

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Alle elever har rett til tilpasset opplæring slik at alle kan delta ut ifra sine egne forutsetninger i kroppsøvningsundervisningen. Likevel er ikke dette tilfellet for alle. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metode for litteratursøk og tidligere forskning. Som nevnt innledningsvis foreligger det begrenset med tidligere forskning på temaet, og særlig på elever med synshemming i kroppsøving.

### 2.1 Metode for litteratursøk

For å se hva læreplanen sier om inkludering og tilrettelegging hos elever, har jeg gjort søk på Utdanningsdirektoratets nettsider. Utdanningsdirektoratet har publisert ulike artikler og rapporter om disse to temaene i skolen, og hva begrepene innebærer. Det er begrenset med forskning på elever med synshemming, og særlig i en kroppsøvningskontekst. For å finne relevant litteratur har jeg søkt i norske og internasjonale artikkeldatabaser, deriblant Oria, ERIC, Web of Science og Google Scholar. Den innledende søkeprosessen ga et treff på over 2300 artikler. Jeg avgrenset søkene til skandinavisk- og engelskspråklige, fagfellevurderte publikasjoner, og deltagerne måtte oppfylle WHO's definisjon av synshemming. Søkeordene ble benyttet i ulike kombinasjoner, men søkeordene «physical education» eller «kroppsøving» var hele tiden tilstede. Dette ga færre og mer relevante treff. Med utgangspunkt i min problemstilling brukte jeg følgende søkeord:

«*Synshemming*», «*synshemming*», «*blind*», «*kroppsøving*», «*physical education*», «*pe*», «*blindness*», «*visual impairments*» og «*visual disabilities*»

Jeg gikk systematisk igjennom artiklenes sammendrag og så etter forskningsspørsmål, teoretisk utgangspunkt, metode og funn. Artiklene som virket relevante ble lest i sin helhet. Det var totalt ti artikler som virket relevante med tanke på problemstillingen. Alle artiklene omhandlet mennesker med synshemming i en kroppsøvningskontekst. Alle artiklene, utenom en, er internasjonale forskningsartikler som sier noe om erfaringer i andre land. Kroppsøvningsfaget i Norge er forskjellig fra for eksempel «physical

education» i USA, likevel vil den internasjonale forskningen ha relevans for kroppsøvingsfaget i Norge.

## **2.2 Kunnskapsstatus om synshemming i kroppsøving**

Forskning som omhandler erfaringer i kroppsøvingsfaget fra mennesker med synshemming vil bli gjennomgått. I kapittel 2.1 viste jeg metodisk gjennomgang av litteratursøk. Kroppsøvingsfaget, tilpasset opplæring og læreplanen vil være ulik i andre land, noe jeg er bevisst på. Studier som tar for seg mennesker med synshemming sine erfaringer i USA, trenger ikke å være representative i en norsk skolekontekst. Haegele & Sutherlands (2015) kunnskapsoversikt omkring mennesker med funksjonshemming og deres erfaring med kroppsøving tar for seg prosjekt fra 1995 – 2014. Elevene har mye negativ erfaring med kroppsøvingsundervisningen, men det er ingen studier som kun tar for seg synshemming i kroppsøving. På dette feltet foreligger altså begrenset kunnskap baser på forskning, men jeg velger allikevel å ekskludere prosjekt fra foreldre- eller lærerperspektivet, da det er mennesker med synshemming sine subjektive erfaringer jeg ønsker å studere.

Haegele & Sutherland (2015) skriver i sin litteraturstudie at inkluderingsfølelsen har økt i takt med fokuset inklusjon har fått i skolen, fra 1980-tallet og fram til 2004. Det er likevel få studier som fokuserer på inkludering. Bredahl (2013) sine deltagere kunne melde at de følte seg inkludert dersom læreren hadde et tilrettelagt opplegg, slik at de fikk til å delta i undervisningen uten hjelp fra en lærerassistent. Haegele & Buckley (2019) er det eneste prosjektet hvor flertallet av elevene følte seg inkludert i kroppsøvingsundervisningen. Noe av årsaken til at de følte seg inkludert var også her at de hadde aktiviteter som var tilrettelagt for hver enkelt. Deltagerne i studien til Haegele, Sato, Zhu & Avery (2017) er de eneste som gikk på en internatskole for elever med synshemming. All undervisning var her tilrettelagt for elevene, og de følte på et inkluderende fellesskap i undervisningen.

Haegele & Zhu (2017), Bredahl (2013), Haegele & Sutherland (2015), Alves et al. (2018), Haegele & Kirk (2018), Haegele, Zhu & Holland (2019) og Haegele & Buckley (2019) hadde alle funn som viste ekskludering i kroppsøvingsundervisningen. Haegele & Sutherland (2015) delte ekskluderingen opp i tvunget ekskludering og selvekskludering. Tvunget ekskludering vil si at ekskluderingen oppsto når miljøet ikke

ble tilpasset undervisningen, mens selvekskludering vil si at elevene selv trakk seg ut av undervisningen. Deltagerne i studiene fortalte at de ble gitt alternative opplegg på styrkerommet eller måtte sitte på sidelinjen (Haegele & Zhu, 2017; Bredahl, 2013; Haegele, Zhu & Holland, 2019; Haegele & Buckley, 2019). Et resultat av dette var at elevene følte seg annerledes, og de følte ikke på et inkluderende fellesskap. Dette medførte videre til selvekskludering. I studien til Alves et al. (2018) begrunnet elevene selvekskludering med at de ville ha kontroll over situasjonen, og de trakk seg ut fra undervisningen i stedet for å bli valgt sist i aktiviteter. Haegele et al. (2018) studerte jenter med synshemming og hadde også selvekskludering som et funn, men jentene i studien følte seg også mindre annerledes da de tok dette valget, da jenter oftere trekker seg ut av aktiviteter. Ekskludering i kroppsøving kan være ødeleggende for mange elever, og resultere i redusert aktivitet som eldre (Haegele et al., 2019). En annen konsekvens av ekskludering har vært et dårligere selvbilde og et skadet kroppsbilde (Haegele & Zhu, 2019).

Lærerne har en sterk innflytelse på elevenes opplevelse av kroppsøving (Haegele et al., 2019). Elevene opplevde at lærerne hadde lave forventninger, og at de så på synshemmingen som en feil som gjør at elevene ikke kan prestere (Haegele et al., 2018). Lærerne lyttet ikke til og så ned på elevene med synshemming. Elevene opplevde at lærerne ikke hadde noe forståelse for deres situasjon og gikk inn med en innstilling om at «du er blind, du klarer ikke dette». Elever som ba om utstyr som kunne tilrettelegge undervisningen, ble avvist av lærerne. Denne negative holdningen hos læreren var med på å gi elevene en negativ erfaring i kroppsøving (Bredahl, 2013; Alves et al., 2018; Haegele & Sutherland, 2015; Haegele et al., 2018; Haegele et al., 2019).

Elevene rapporterte ikke bare om negative holdninger hos kroppsøvingslæreren. I en av de nyeste studiene til Haegele og Buckley (2019) var det positive erfaringer hos elevene. Lærerne der var imøtekommende og tilpasset undervisningen. Det var god kommunikasjon mellom elever og lærere. Studien til Haegele og Kirk (2018) rapporterte om en elev som følte på at læreren likestilte han med sine medelever. Undervisningen ble tilpasset, og det var god kommunikasjon mellom elev og lærer. Dette kan være fordi eleven bodde på en øy, og samfunnet der var ikke veldig stort. Studien til Haegele et al. (2017) er kanskje den som er minst representativ, da elevene

gikk på en internatskole for elever med synshemming. Den er en av få studier som viser at elevene hadde god relasjon til læreren og mange positive opplevelser på grunn av lærere som tilpasset undervisningen.

Bredahl (2013), Haegele & Sutherland (2015), Alves et al. (2018), Haegele & Kirk (2018), Haegele & Buckley (2019) og Haegele et al. (2019) trekker alle fram at de fleste opplevde mobbing fra medelevene. Medelevene så ned på de med synshemming, og gjorde narr av øynene. Elevene opplevde i tillegg å få stygge kallenavn, bli ledd av, ertet og slått. Denne negative relasjonen var skadelig for elevene, som kun ønsket at timen skulle slutte. Elevene i Bredahl (2013) sin studie reflekterte over at medelevene ikke alltid hadde til hensikt å mobbe, men tolkninger førte til en slik oppfattelse og endte med en negativ opplevelse. En annen form for mobbing var utestengelse under aktivitet. Elevene opplevde å bli ignorert og isolert under aktiviteter, noe som ga en ekskluderende følelse hos elevene (Haegele & Kirk, 2018; Haegele & Buckley, 2019).

Alves et al. (2018), Haegele & Zhu (2017), Haegele & Kirk (2018) og Haegele et al. (2019) sine funn viser at elevene også opplever positiv interaksjon med medelevene. Medelevene beskrev hva som foregikk i timen for å inkludere elevene med synshemming. Dersom noen elever fikk alternative opplegg, var det også medelever som var med og holdt dem med selskap (Alves et al. 2018; Haegele & Zhu, 2017). At medelevene valgte å delta og inkludere elevene med synshemming var motiverende og vennsbyggende, og de fikk en mer positiv opplevelse av kroppsøving (Haegele et al., 2019).

Haegele & Kirk (2018) og Haegele et al. (2018) gjennomførte studier med fokus kun på gutter og jenter separat. I begge studiene oppga deltagerne at ekskluderingen ikke kom hovedsakelig på grunn av kjønn, men på grunn av synshemmingen. Guttene i studien til Haegele & Kirk (2018) beskrev kroppsøving som et «guttetfag», men på tross av at de var gutter fikk de ofte enklere opplegg enn sine mannlige medstudenter. Når medstudentene skulle løpe, fikk de gå. Dette ga de en negativ opplevelse, og de følte seg mindre verdt enn sine medelever. Jentene i Haegele et al. (2018) sin studie oppga også at kroppsøving var en mannsdominert arena, og at de ikke klarte alt det guttene klarte. Likevel følte disse jentene seg likeverdig sine kvinnelige medelever, da også de klarte

mindre enn guttene i kroppsøving. De følte seg også mindre annerledes dersom de valgte å trekke seg ut av undervisningen.

Kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Bredahl (2013) fant at gode opplevelser under aktivitet ga elever livslang bevegelsesglede. Samtidig viste studien at det ikke var kroppsøvingsfaget som bidro til dette, men at de kom på grunn av positive erfaringer i aktivitet på fritiden. Kroppsøving var derfor ikke en arena som stimulerte til livslang bevegelsesglede for deltagerne. Dette samsvarer med annen nyere forskning. Haegele & Zhu (2017), Haegele & Buckley (2019) og Haegele et al. (2019) viser at deltagerne hadde redusert aktivitetsnivå som voksne, som følge av ekskludering og en negativ sosial interaksjon. De hadde ikke funnet glede i aktivitet som yngre, noe som speilet seg i hvordan de husket faget seinere som voksne. Dersom elevene hadde opplevd glede i kroppsøvingsfaget og hadde fått en livslang bevegelsesglede, kunne også dette ha gitt elevene et bedre selvbilde og selvtillit (Haegele & Zhu, 2019).

### **2.2.1 Oppsummering**

De nevnte studiene har et ganske likt fokusområde, nemlig elever med synshemming i kroppsøving. Studiene har forskjellige metoder og demografiske data, men de har alle et fenomenologisk perspektiv. Dette kan være fordi at i ni av ti artikler bidrar samme forfatter. Etter en gjennomgang av forskningen forstår jeg det som at det er flere faktorer som påvirker elever med synshemming sin erfaring med kroppsøvingsundervisningen, som inkludering, ekskludering, lærerens holdning, mobbing, positiv interaksjon og kjønn (Bredahl, 2013; Haegele & Zhu, 2019; Haegele & Kirk, 2018; Haegele et al., 2019; Haegele & Buckley, 2019; Alves et al., 2018; Haegele et al., 2018; Haegele & Zhu, 2017; Haegele et al., 2017; Haegele & Sutherland, 2015). Bredahl (2013) trekker fram at positiv opplevelse av kroppsøvingsfaget gir elevene en livslang bevegelsesglede, noe som er et av formålene med faget (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Denne forskningen danner grunnlaget for videre analyser og diskusjon i denne studien.

## 3. Inkludering

### 3.1 Inkludering i skolen

*Alle barn fortjener en god start i livet. Barn skal leke, trives og ha det godt. Barn skal også utvikle seg, lære og mestre. De skal oppleve å være inkludert. Det betyr å være en del av fellesskapet fra de starter i barnehagen til de går ut av videregående.*

- Statsminister Erna Solberg, 2019.

Sitatet er en del av statsminister Erna Solbergs innlegg ved lanseringen av stortingsmeldingen om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Solberg, 2019). Inkludering har en sterk posisjon i samfunnet i dag, og i revidert læreplan (KL20) som trer i kraft 1. august 2020, står det blant annet at elevene skal anerkjenne ulikskap og inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det var først etter at Salamanca-erklæringen fra 1994 godkjente idéen om en inkluderende undervisning at inkludering ble integrert i Reform 97 (NOU 2009: 18). Salamanca-erklæringen legger vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barns egenskaper, forutsetninger og behov. Den vektlegger også at utdanningen skal gis i et inkluderende miljø, uavhengig av elevenes bakgrunn (Meld.St. 6 (2019-2020)). For å forstå inkluderingsbegrepet vil det være hensiktsmessig å først ta for seg integreringsbegrepet, da de to begrepene blir brukt om hverandre, selv om det er forskjeller mellom dem. Integrering er en reaksjon på segregering; i denne sammenheng betyr dette at man på grunn av nedsatt funksjonsevne sorterer og plasserer mennesker i ulike isolerte grupper basert på funksjonsevne, for å imøtekomme ulike behov som er utløst av en funksjonsnedsettelse. Integrering handler om organisering av opplæringen og plassering, slik at alle elever i prinsippet skal få undervisning i en felles skole (NOU 2009: 18).

Inkludering som begrep skiller seg fra integrering ved at det handler om mer enn ei fysisk og organisatorisk plassering (Standal, 2015). Det er ikke tilstrekkelig at alle elever får opplæring på samme sted. Inkludering i skolen handler om at alle elever skal oppleve at de er en del av fellesskapet, føle seg trygge, få delta, medvirke i utformingen av sitt eget tilbud og lære (Meld.St. 6 (2019-2020); Standal, 2015). Et inkluderende og godt læringsmiljø bidrar til positiv læring og utvikling for enkeltindividet og sikrer eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel (Berg, Nordahl & Aasen, 2014).

Inkludering krever at skolen har fleksible løsninger og setter av nok ressurser til å tilpasse tilbudet, slik at alle blir ivaretatt. Elevene skal oppleve et helhetlig tilbud der de spesialpedagogiske tiltakene er samordnet med det ordinære tilbudet. Å lytte til og rådføre seg med elevene er grunnleggende for å lykkes med å legge tilbudet godt til rette. Når barn og elever får påvirke egen læring og hverdag og føler seg sett og forstått, kan de bli tryggere og mer motiverte. Det gir et godt utgangspunkt for utvikling og læring (Meld.St. 6 (2019-2020)). Inkludering er kjennetegn på god undervisning som klarer å ta hensyn til alle elever, med eller uten funksjonshemminger (Standal, 2015). Det er samtidig viktig å merke seg at inkludering er en subjektiv erfaring, relatert til følelsen av tilhørighet og aksept (Alves et al., 2018).

Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Tilpasset opplæring kan oppfattes i et individperspektiv og et systemperspektiv. Individperspektivet vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger. Individperspektivet i tilpasset opplæring står i en viss kontrast til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen, da det innebærer en ensidig vektlegging av selve eleven. Systemperspektivet tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen. Det er innenfor fellesskapet at eleven utvikler sin læringsatferd, og det er flere ulike forhold som påvirker elevens læringsatferd og læring i positiv eller negativ retning. Systemperspektivet på tilpasset opplæring for alle elever i skolen bedømmes som det mest hensiktsmessige, fordi systemperspektivet også omfatter individperspektivet. For å tilpasse opplæringen best mulig, må læreren ha kjennskap til forhold som gjør seg gjeldende i egen undervisning, slik at læreren kan justere uheldige faktorer (Overland, 2015). Sentrale forhold som Overland (2015) nevner er relasjonen lærer-elev, relasjonen mellom elever, klassens læringsmiljø, klasseledelse, elevforutsetninger, samarbeid mellom skole og hjem og regler og konsekvenser.

I noen situasjoner vil det være behov for ekstra tilrettelegging i opplæringen. Denne retten oppstår dersom eleven ikke har eller kan få et tilfredsstillende læringsutbytte. Tiltakene som kan bli satt i verk kan være i form av ekstra personellressurser, materielle ressurser eller organisatorisk tilrettelegging (NOU 2009: 18). I kroppsøvingundervisningen kan det være at en blind elev får en tillegglærer eller assistent, eller at det for eksempel blir brukt en ball med lyd.

Tilpasset opplæring innebærer, i tillegg til faglig tilpassing, en relasjonell tilnærming. Den relasjonelle tilnærmingen er viktig for kroppslig utfoldelse og læring. En god lærer-elev relasjon er viktig for å motivere og engasjere elevene. En god relasjon mellom lærere og elev bidrar til et godt læringsmiljø, trivsel og bedre atferd blant elevene. En støttende og positiv relasjon har stor effekt på elevenes læringsutbytte. Grunnlaget for positiv relasjon mellom lærer og elev, er at læreren anerkjenner eleven (Overland, 2015).

En kan ofte møte fordommer i undervisning om tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingslærerutdanningen. En del lærere mener at inkludering er problematisk, fordi det å ta hensyn til elever med funksjonshemninger går utover resten av elevene (Standal, 2015). Standal (2015) skriver at en slik tankemåte er feilaktig, fordi den overdriver forskjeller mellom elever med funksjonshemming og resten av klassen, og fordi den undervurderer hvor forskjellige såkalte normale elever er.

### **3.2 Inkludering av elever med synshemming**

Elever med synshemming skal oppleve å være en del av det sosiale fellesskapet og kjenne på at rammene rundt skolegangen er forutsigbare og trygge. Elever med synshemming er som alle andre barn, de er unike. Ingen er like, og hvert enkelt barn har sitt syn og sine personlige forutsetninger og behov. En må derfor bli kjent med personen og ikke synshemmingen (Blindeforbundet, u.å.) Nettopp derfor må undervisningen tilpasses hver enkelt elev. Ved tilpasset opplæring for elever med synshemming er det viktig at man ikke tenker på begrensninger og utfordringer, men fokuserer på hva eleven mestrer og får til. Lærere må jobbe for at eleven skal komme aktivt med i lek og aktivitet. Blindeforbundets undersøkelse fra 2014, hvor de spurte foreldre til elever med synshemming om barnas skolehverdag, viser at kroppsøving og matte er de fagene hvor tilretteleggingen fungerer dårligst. Mobbing var tilstede blant deltagerne i undersøkelsen, og omtrent 40% opplevde mobbing i skolen. Dette er et høyt tall i en skole som har nulltoleranse mot mobbing. For å forebygge mobbing og skape inkludering og et sosialt miljø, kreves en felles forståelse hos skole, elever og foreldre (Blindeforbundet, u.å.).

For å skape et inkluderende fellesskap anbefaler Blindeforbundet (u.å.) at klassekamerater blir godt informert. Viktig informasjon til klassekamerater kan være



generell skikk og bruk når man er sammen med eleven med synshemming, informasjon om synet til eleven og hvordan det er å ha en synshemming. Dette kan være med å skape en forståelse og aksept (Blindeforbundet, u.å.). Klassekamerater kan også prøve bind for øynene eller simuleringsbriller<sup>2</sup>, som gir et syn lik synet til eleven. Å simulere synshemmingen kan være med å oppmuntre til empatiske reaksjoner, gi innsikt og skape forståelse og aksept hos medelever. Det er likevel ikke alle elever som vil respondere på denne måten, og å benytte simuleringsbriller har også noen utfordrende sider ved seg. Seende elever kan føle at det er skremmende, ubehagelig og frustrerende å ha en synshemming. Så i stedet for å bygge empati og positive holdninger til mennesker med synshemming, kan opplevelsen forsterke følelsene av ubehag. En kroppsøvingstime hvor simulering av en persons synshemming blir utført er kanskje ikke nok til å forstå hvordan elever med synshemming opplever sin livsverden (Leo & Goodwin, 2013).

Det er ikke kun skolen, lærere og medelever det kreves en innsats fra for å skape et inkluderende miljø. Det er like viktig at det stilles krav til eleven med synshemming. Sosiale ferdigheter læres sammen med andre, og den viktigste sosiale læringen får alle elever integrert i klassefelleskapet, gjennom aktivt samspill med andre. En til en-opplæring gir ikke samme effekt. Elever med synshemming har en utfordring ved at sosial kompetanse i stor grad også er visuell, elever lærer av å se på medelever. En elev med synshemming vil trenge opplæring der språket skaper forståelse. Sosiale ferdigheter begynner man å lære tidlig, og det er derfor viktig å starte tidlig for å danne grunnlag for læring og sosial samhandling (Blindeforbundet, u.å.).

Fysiske aktiviteter fremmer sosial deltagelse og inkludering. Kroppsøving vil være en sosial døråpner for mange, og det er derfor viktig at elever med synshemming får tilpasset aktiviteten, men det må gjøres på en måte som ikke stiller eleven i forlegenhet. Elever med synshemming har en tendens til å snuble i gjenstander. Nettopp derfor er fysisk styrke og kroppsbeherskelse spesielt viktig for akkurat disse barna. Det er derfor sentralt at en som lærer legger til rette for at elever med synshemming skal oppleve mest mulig mestring i hverdagen. I stedet for å synes synd på eleven skal man bidra til

---

<sup>2</sup> Simuleringsbriller brukes til opplæring og informasjon om ulike synshemminger. Eksempelvis: For å simulere øyesykdommen retinitis pigmentosa, som er en netthinnesykdom som gir innsnevret synsfelt (tunnelsyn), vil brillene dekke øynene og du ser igjennom en liten prikk midt i, på størrelse med en knappenål.

elevens utvikling, og ikke la eleven automatisk få slippe fordi han/hun blir sliten, utmattet eller oppgitt. Lærer og elev må finne en felles strategi og metode for å motivere og hjelpe eleven videre (Blindeforbundet, u.å.). Delaktighet i fellesskapet vil virke inkluderende for alle elever. Fritak fra kroppsøving eller spesielle undervisningsopplegg utenfor gymsalen og klassefellesskapet virker ekskluderende og vil ofte svekke elevens faglige utvikling og læring. I stedet for ekskludering anbefaler Blindeforbundet full inkludering av eleven med synshemming i gymsalen sammen med klassekameratene. De poengterer at det likevel finnes tilfeller hvor det er hensiktsmessig å avvike fra en slik regel, da elevens beste er det viktigste (Blindeforbundet, u.å.). Har man for eksempel volleyball-spill, og ikke øvelser, kan det være hensiktsmessig å ta eleven ut akkurat når det skal spilles, men sørge for at opplegget eleven får er organisert og bra. Eleven skal ikke integreres ved å sitte å se på, men delta ut ifra egne forutsetninger i et alternativt opplegg. Terskelen må være høy for å ta eleven ut av gymsalen. Som lærer bør en huske at eleven «eier» sin synshemming, og eleven må derfor trekkes aktivt med i planlegging, forberedelse, informasjonsdeling og utviklingsarbeid.

## 4. Teori

Dette er en masteroppgave med en fenomenologisk tilnærming. Teorien er hovedsakelig basert på fenomenologen Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, med supplement fra andre teoretikere. I dette kapittelet vil jeg forklare hva fenomenologi er, og forklare litt nærmere om van Manens tilnærming til fenomenologi. Fenomenet livsverden blir forklart ved at jeg tar for meg van Manens fem eksistensialiteter i underkapitlene. Dette er det teoretiske perspektivet i min undersøkelse. Underkapitlene er bygget opp ved at jeg først tar for meg den fenomenologiske teorien og kommer med eksempler fra Merleau-Ponty. Hvert delkapittel avsluttes ved at jeg gir egne eksempler som er nær min livsverden, for at det skal bli enklere å få en forståelse av teorien. Levd relasjon og levd kropp vil benyttes i videre analyser, og har derfor fått størst plass i dette kapittelet.

I følge van Manens (1997) hermeneutiske fenomenologiske tilnærming skal jeg kunne være synlig i teksten. «Jeg» som forsker er en viktig faktor. På grunn av dette vil dette teorkapittelet og metodologikapittelet skrives med et personlig utgangspunkt og formuleres på en personlig, subjektiv måte. Dette vises for eksempel ved at jeg benytter førsteperson entall «jeg» i teksten.

### 4.1 Fenomenologi

Med en naturvitenskapelig bakgrunn kunne det vært naturlig at jeg valgte en naturvitenskapelig tilnærming som teoretisk rammeverk for masteroppgaven – det har ikke skjedd. Da jeg skulle finne et teoretisk rammeverk for masteroppgaven, var det få alternativer som ble vektet mot hverandre med fordeler og ulemper. Med en naturvitenskapelig bakgrunn har fenomenologien vært en stor kontrast til mine tidligere tanker, og den har åpnet en ny verden for meg. Gjennom fenomenologien ønsker jeg å forstå hvilke erfaringer mennesker med synshemming har fra kroppsøvningsundervisningen. Jeg ønsker å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene jeg studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2018). I min oppgave er det menneskene med synshemming som erfarer og står i sentrum for den fenomenologiske oppmerksomheten. Fenomenologi kalles ofte for *vesenvitenskap* og ikke *faktavitenskap*, da den er opptatt av virkelighetens kvalitative og erfarte sider, og ikke av de kvantitative og målbare (Duesund, 2003).

Begrepet *fenomen* danner utgangspunktet for fenomenologien (Duesund, 2003). Fenomenologen Edmund Husserl (1859-1938) er ansett som grunnleggeren av den fenomenologiske retningen, og kalles ofte for fenomenologiens far. Husserls fenomenologi bygger på kritikk av René Descartes dualistiske vitenskapsparadigme, hvor kropp og sjel er adskilt. Videre hevdet Husserl at sann kunnskap oppstår i menneskets levde erfaringsverden, og han gjorde begrepet *livsverden* kjent. Med det mente han at det er gjennom livsverden vi kan forstå menneskene og menneskenes forhold til omverden (van Manen, 2016; Dahlberg, 2019b). Husserls kritikk av Descartes har blitt videreført av blant annet fenomenologene Heidegger, Sartre og Merleau-Ponty (Østerberg, 1994). Av disse er det Maurice Merleau-Ponty som regnes som den fremste kroppsfenomenologen (Dahlberg, 2019a), og videre teori bygger derfor på hans kroppsfenomenologi.

Merleau-Ponty skapte en eksistensfilosofi på bakgrunn av Husserls og Heideggers tenking. I følge Merleau-Ponty er fenomenologi "the study of essences" (Merleau-Ponty, 2012, s. vii) og han var den første filosofen som satte kroppen i sentrum for arbeidet med å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår (Duesund, 2003). Han mente at kroppen er i sentrum, ikke bare på grunn av sine sanselige og emosjonelle kvaliteter sett i forhold til streng fornuft. Han mente at vår forståelse av verden oppstår på grunnlag av kroppens forståelse av sine omgivelser eller ulike situasjoner, og brøt med synet om at kroppen bare er et redskap eller objekt for erkjennelsen (Merleau-Ponty, 2009). Merleau-Ponty mener at kroppen er personlighetens subjekt, og det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Han introduserte begrepet *lived body*, som vil si at vi mennesker erfarer oss selv og verden gjennom kroppen vår, og det er som kropp vi snakker, erkjenner og blir bevisst. Han la vekt på at kroppen ikke kun er et tingling objekt (Dahlberg, 2019a).

## **4.2 Fenomenologisk tilnærming – van Manen**

Fenomenologien søker å oppnå forståelse med utgangspunkt i en persons levde erfaring. van Manen (1997) presiserer at fenomenologisk forskning søker å finne essensen av et fenomen. Med andre ord forsøker fenomenologisk forskning å systematisk beskrive de indre meningsstrukturene fra personers levde opplevelser, i stedet for å finne «faktastatus» i spesielle tilfeller. En annen metode kunne tatt for seg omfanget av elever med synshemming i Norge, i stedet for å se på hvordan elever med synshemming

*erfarer* kroppsøvingundervisningen. Det er derfor et avansert perspektiv som kan være krevende å forstå og reflektere over.

van Manen (2016) forklarer hvordan fenomenologien søker mening gjennom erfaringer. Det er lett å få tilgang til disse erfaringene i hverdagslivet, feks gjennom drømmer, tekster eller et måltid. Vi kan aldri forstå levde erfaringer der og da, erfaringene kan kun reflekteres over i ettertid. Fenomenologien vil derfor være en hermeneutisk eller fortolkende-beskrivende fenomenologi, da han mener at det er beskrivende og fortolkende elementer i arbeid i fenomenologiske undersøkelser.

### **4.3 Livsverden og de fem eksistensialiteter**

Fenomenologisk forskning utforsker strukturen av mennesker i livsverden; den konkrete og erfarbare virkeligheten mennesker lever sine liv i (Duesund, 2003; van Manen, 1997). Livsverden tas for gitt i alle våre aktiviteter, og vi erfarer den, før vi reflekterer over den. Livsverden er derfor før-refleksiv. Vitenskapen kan bli et instrument til å beherske livsverden, men vi kan ikke fullt og helt forstå den (Duesund, 2003). Vi har alle ulike livsverdener; barns livsverden er ulik voksnes, samt at en lærers livsverden vil være ulik foreldres livsverden (van Manen, 1997).

Max van Manen (2016) har identifisert fem eksistensialiteter som er sentrale strukturer ved livsverden: Levd kropp, levd relasjon, levd rom, levd tid og levd ting. De fem eksistensialitetene er en del av alles livsverden, og det er gjennom disse at mennesker erfarer verden. Eksistensialitetene er med meg som et verktøy for refleksjon over konkrete livsverdenserfaringer hos elever med synshemming (Duesund, 2003; Standal, 2014).

#### **4.3.1 Levd rom**

«Min krop er for mig så langt fra kun et brudstykke af rummet; der ville tværtimod ikke være noget rum for meg, hvis jeg ikke havde en krop» (Merleau-Ponty, 2009, s. 46).

*Levd rom* er rommet vi erfarer. Det er vanlig å tenke på det geometriske rommet, når vi reflekterer over rom. Hvor høyt, bredt eller langt er rommet? Det kan også være snakk om distansen mellom to byer, dimensjonene på kroppsøvingssalen eller et hus. Rom blir i denne forstand noe fysisk. Levd rom er derimot vanskeligere å sette ord på, da denne erfaringen er pre-verbal og noe vi sjeldent reflekterer over (van Manen, 1997). Et levd

rom er et følt rom. For eksempel er kroppsøvingssalen geometrisk den samme for alle, men avstanden fra en side til en annen kan erfares ulikt av elevene. Dette viser også at et rom ikke bare er et fysisk sted vi er på, men det affiserer oss også. På samme måte kan ulike rom og steder frembringe ulike følelser på grunn av relasjonen mellom rommet og menneskekroppen: et åpent landskap, en kroppsøvingssal eller hjemmet vårt frambringer ulike romlige erfaringer (van Manen, 1997). På samme måte erfarer voksne og barn rom på ulike vis. Da et barns og en voksens kropp har ulik høyde, vil det kunne påvirke erfaringene av rommet (Bengtsson, 2013).

En endring i opplevelsen av rommet kan skje hvis en for eksempel har en funksjonsnedsettelse som fører til at tilknytningen til rommet og kroppen forandrer seg. Endringen av rommet vil skape en endring av «følelsen» i rommet og en endring i kroppens væren-til-verden. Permanent tap av en funksjon, i denne sammenheng synshemming, representerer en modifisering av de eksistensielle mulighetene som ligger i den levde kroppen (Merleau-Ponty, 2012; Toombs, 2001). Eksempelvis kan Merleau-Pontys skildring av fantomlemmet<sup>3</sup> være med på å forklare dette, og han sier: «The phantom arm is not a representation of the arm, but rather the ambivalent presence of an arm» (Merleau-Ponty, 2012, s. 83) og forklarer det videre med:

This phenomenon – distorted by both physiological and psychological explanations – can nevertheless be understood from the perspective of being in the world. What refuses the mutilation or the deficiency in us is an I that is engaged in a certain physical and inter-human world, an I that continues to tend toward its world despite deficiencies or amputations and that to this extent does not de jure recognize them (Merleau-Ponty, 2012, s. 83).

Merleau-Ponty bruker fantomlemmet for å forklare kroppens involvering med miljøet og argumenterer for at menneskets evne til å minnes det å gå kan forstås som kroppslig intensjonalitet. Følelsen av fantomlemmet vil eksistere så lenge kroppen er åpen for handlingene som lemmet ville vært i sentrum for hvis det fortsatt hadde vært til stede (Merleau-Ponty, 2012). Et menneske som har glemt denne følelsen og ikke kan huske

---

<sup>3</sup> Fantomlem, er et illusjonslem. Etter amputasjon av en kroppsdel kan det oppstå en følelse av at kroppsdelene er i behold (Koht, 2019).

på hvordan det for eksempel var å løpe rundt, kan forstås å ha fått en permanent endring i sin kroppslige intensjonalitet.

Vår opplevelse av et rom påvirker hvordan vi oppfører oss og tenker (van Manen, 1997). For eksempel kan elever med synshemming som er usikre på å bevege seg rundt, og gjerne reagerer med å holde seg på samme plass i en stor kroppsøvingssal, bli påvirket av lydene rundt, og dette kan medføre at de blir ytterligere utrygg i salen. En elev med synshemming som er glad i bevegelse og som er uredd vil kanskje oppføre seg på en helt annen måte, og kanskje løpe rundt i rommet.

### 4.3.2 Levd tid

Merleau-Ponty forklarer tid som «a moving milieu that recedes from us» (Merleau-Ponty, 2012, s.443), som landskapet fra vinduet av et tog. *Levd tid* er altså den subjektive tiden, og står i motsetning til tiden klokken viser, eller objektiv tid. Det er tiden som plutselig går raskere når vi har det gøy, eller går ekstremt sakte når vi kjeder oss (van Manen, 1997). For en elev som liker kroppsøvingfaget vil timen kanskje føles over før den nesten har startet, mens for elever som ikke liker faget, kan timen føles dobbelt så lang. Tiden blir en subjektiv følelse. Dersom du kjører hundre kilometer med bil, kan de første femti kilometrene føles kortere enn de siste femti kilometrene. Eksempelet her viser at levd tid og levd rom kan veves sammen. Rommet er en aspekt av tid, og tiden er erfart som rom. Det er derfor vi snakker om hvor *lang* tid det tar å kjøre hundre kilometer (van Manen, 1997).

Levd tid er også vår tidsmessige måte å være i verden på – som en ung elev med livet foran seg, med en lys, spennende og åpen framtid (van Manen, 1997). De tidsmessige dimensjonene ved fortid, nåtid og framtid utgjør horisonten til en persons tidsmessige landskap. Opplevelser i fortiden blir med meg videre, som minner eller nesten glemte erfaringer som setter spor i min væren i verden. Det kan være vaner jeg har tatt til meg, språk, hvordan jeg uttrykker meg, og mer. Likevel kan press og påvirkning en utsettes for i nåtiden være med å endre fortiden, da mennesker utvikler seg og kan gjøre seg nye fortolkninger på hvem en var, og hvem en er nå. Gjennom håp og forventinger lager en seg et perspektiv på livet som kommer, og gjennom desperasjon og mangel på vilje til å leve kan vi ha mistet perspektivet på livet (van Manen, 1997). Elever som har ervervet en synshemming kan få en forstyrrelse av framtiden og dens drømmer. Man blir tvunget

til å fokusere på det som skjer nå i den pågående aktiviteten og ikke på framtidens øyeblikk (Toombs, 2001).

Tenk deg at du setter deg inn i en karusell du erfarte var veldig morsom for noen år tilbake. Igjen gir karusellen deg et sug i magen, et stort smil om munnen og du kjenner en glede underveis. Du trekker pusten i det karusellen starter, og i det du puster ut er den ferdig. Dette er i hvert fall følelsen du sitter igjen med, karusellen som er så morsom har så vidt startet før turen er over. Neste karusell gir deg ikke det suget, men heller en følelse av kvalme og smerte – den tar aldri slutt. Karusell-eksemplet viser at tid er subjektiv, og kan gå raskt eller sakte.

### **4.3.3 Levd materialitet**

*Levd materialitet* er hvordan vi erfarer og opplever ting. van Manen bemerker at eiendelene våre er utvidelser av kroppene og sinnet vårt; «We see and recognize ourselves in the things of our world. And the things tell me who I am» (2016, s. 307). Merleau-Pontys (2012) eksempel med den blinde mannen og hans hvite stokk er et godt eksempel på dette. Når mannen begynner å bruke den hvite stokken, retter han all sin oppmerksomhet mot den. Mannen oppfatter den som et ytre objekt utenfor seg selv; han erfarer stokken fra seg selv. Men etter hvert som han bedre og bedre mestrer bruken av stokken, begynner han å erfare gjennom stokken og ut mot den verden han beveger seg rundt i. Stokken «forvandles» fra å være en ytre gjenstand til å bli en forlengelse av den egne kroppen. Stokken forandres til å være noe kroppen relaterer til, til å bli noe kroppen relaterer fra. Kroppen har integrert stokken.

I eksempelet med den blinde mann var stokken et fysisk objekt som ble integrert i kroppen. Materialitet er mer enn kun fysiske objekt, og kan være tanker, gjerninger, opplevelser, hendelser og oppdagelser. Disse tingene kan være integrert i kroppen som minne eller hemmeligheter (van Manen, 2016).

Evensen, Standal & Ytterhus (2017) skriver i sin artikkel at ifølge fenomenologen Sara Ahmed er ting forankringspunkter som former kroppene som strekker seg etter dem. Hun sier videre at *skeive* ting er gjenstander som har mistet sin plass, og som presenterer nye rom og muligheter for personer som har disse skeive ting i sin nærhet. Skeive ting former og er formet av målbevisste kropper, som inkluderer kropper med



funksjonshemming (Evensen et al., 2017). Ahmed sier videre at mennesker vender seg til noen ting framfor andre, og understreker dermed forholdet mellom kropp og dens omgivelser. Selv om menneskelig orientering til objekter er normativ i den forstand at oppmerksomheten forventes å bli rettet mot det som anses som «rett» eller «normal» bruk, kan oppmerksomheten også rettes mot det som kan betraktes som «queer» eller uventet bruk. Det er her nye muligheter kan utfolde seg. Tingenes kapasitet kan utvides, ut ifra hvordan mennesker velger å benytte tingene (Evensen et al., 2017). For eksempel kan ei pulsklokke bli en skeiv ting ved at et barn benytter den på en annen måte enn hva som er «vanlig». For de fleste er pulsklokke et redskap for å følge med eller teste hjertefrekvens under trening, men for et barn kan denne klokken bli en kosebamse, og gi både trøst, kos og lek.

Ahmed påpeker også at ting er som et tveegget sverd. Noen ting kan måle kompetanse og kapasitet og definerer dermed personer som i stand til, eller uegnet. Ting kan kommunisere at verden er et sted der det å være aktiv innebærer forståelsesmuligheter eller muligheter for å inkludere og bli inkludert i relasjoner. Ting kan også kommunisere at verden er et sted der det å være aktiv innebærer relasjonelle avslag (Evensen et al., 2017).

#### **4.3.4 Levd kropp**

*Levd kropp* bygger på at en alltid er kroppslig i verden. Når vi møter andre mennesker i deres verden, er det først og fremst gjennom kroppen (van Manen, 1997). På hvilken måte kroppen erfarer med hensyn til fenomenet som studeres er sentralt i denne eksistensialiteten (van Manen, 2016).

Et av Merleau-Pontys sentrale begrep er «den levde kroppen». Han hevder at erfaringen av å eksistere i verden er noe mennesket først og fremst har, gjør og er som kropp. Den levde kroppen er altså en erfarende kropp. Og den lever og erfarer på en eksistensiell måte (Duesund, 2003). Det vil si at kroppen ikke erfarer mekanisk, biologisk eller intellektuelt. Merleau-Ponty ønsker å vise at vår forståelse av verden bygger på vår kropps forståelse av omgivelsene og sin situasjon. Vår kropp er ikke objektiv i den forstand at vi ikke kan erfare andre mennesker som fysiske gjenstander (Østerberg, 1994). Kroppen er subjektiv og vi bebor vår kropp i verden, og gjennom den dannes

erfaringer. Uten vår levde kropp slutter vi bevisst å oppleve verden, for eksempel uten øyne kunne vi ikke sett (Stoltz, 2015).

Subjektiviteten ved den levde kroppen står altså sentralt hos Merleau-Ponty, men på samme tid som den levde kroppen er et subjekt, vil den også være et objekt. Kroppen står i et sirkulært forhold til verden ved at kroppen både er et subjekt og objekt på samme tid, i forhold til seg selv og i forhold til andre. Kroppens sirkularitet er enestående for den menneskelige kroppen, og er grunnlaget for at den har en selvreflekterende evne. Fordi vi kan være både subjekt og objekter for oss selv, kan vi også reflektere over oss selv og verden (Duesund, 2003). For å forstå dette kan vi se på Merleau-Pontys skildring av kroppen som et subjekt-objekt-forhold når jeg griper min egen hånd. Jeg fornemmer hånden min subjektivt fra innsiden, samtidig som jeg berører den som en ting blant andre ting i verden. Dette eksemplet viser at vår kroppslige eksistens avslører for oss at vi til enhver tid er både den som persiperer og den som blir persipert (Merleau-Ponty, 2012). Merleau-Pontys eksempel med den blinde manns stokk og hvordan stokken, som ble forklart ovenfor, er også et slikt eksempel (Merleau-Ponty, 2012).

Merleau-Ponty (2012) forstår kroppen som intensjonal, altså at vår kropp er utgangspunkt og sentrum for vår opplevelse av verden. Kroppen er alltid bevisst, og bevisstheten er alltid rettet mot noe. Kroppen er alltid sentrum for vår opplevelse av verden, samtidig som kroppen alltid er rettet mot verden. Det i verden som bevisstheten retter seg mot, vil være i forgrunnen. De opplevelsene kroppen ikke retter seg mot vil være i bakgrunnen (Thøgersen, 2010). Et eksempel: To personer sitter på en kafé og snakker. Samtalen og det som det snakkes om vil være i forgrunn, mens menneskene og det som skjer rundt vil være i bakgrunn. Man kan ikke se begge deler på en gang, men det som befinner seg i bakgrunn forsvinner ikke. Slik vil også bevissthet om vår egen kropp være, og om vi opplever kroppen som et subjekt eller et objekt. Som Merleau-Ponty sier, er vi alltid både subjekt og objekt, men når vi opplever kroppen som subjekt, er kroppen i forgrunnen (Standal, 2009).

#### **4.3.5 Levd relasjon**

*Levd relasjon* omhandler de relasjonene vi tar vare på eller skaper i et egnet rom. De menneskelige levde relasjoner oppstår på en mellommenneskelig plass der en deler rom.

Når vi møter andre mennesker, nærmer vi oss dem på en kroppslig måte: gjennom et håndtrykk eller hvordan personen fysisk er til stede for oss. Som menneske har vi et inntrykk av hverandre. Disse dannes når vi møter hverandre fysisk, men det kan også skje via brev, telefonsamtale, en bok eller lignende. Om møtet er direkte eller indirekte vil inntrykket bli bekreftet eller avkreftet når vi møter personen (Friesen, 2011; van Manen, 1997). En relasjon til andre mennesker i forhold til bevegelse kan være positiv og negativ: positiv ved at en elev kan bli sett på som kompetent, eller negativt i den forstand det offentlig vises at personen er uegnet til å utføre kulturelle normative bevegelsesevner (Standal, 2014).

Kroppen er relasjonell, og vi merker både oss selv og andre gjennom kroppen (Engelsrud, 2006). Bevissthet om kroppen utvikles ikke i isolasjon. Vår forståelse av oss selv er også knyttet til hvordan vi blir oppfattet av andre. Vårt selvbilde dannes i relasjon med andre, ved å speile oss i hverandre. Vi observerer og ser hva andre gjør, og sammenligner med hva vi selv gjør og hvordan vi selv er. Altså: Vi både er og fortolker vår væren i verden, også gjennom andres øyne (Duesund, 2003). I følge Merleau-Ponty oppleves relasjonen mellom to mennesker som en forlengelse av vår væren-til-verden, hvor den andre representerer en kjent sak som vi kan dele livet i verden med (Duesund, 2003; Østerberg, 1994). Bakgrunnen for en slik oppfatning finner vi i Merleau-Pontys forståelse av kroppen. Det er kroppen som opplever verden og den andre. Når to personer opplever seg selv og den andre fra hvert sitt bestemte perspektiv, har de en disrelasjon, altså en distanse mellom seg. Denne distansen gjør det mulig å supplere hverandres perspektiver. Det er gjennom distanse og forskjell at vi lærer (Duesund, 2003), og det er derfor sentralt i et lærer-elev-forhold. Merleau-Ponty (2012) prøver å vise dette i et eksempel hvor man ser på et kirketårn på avstand. Han sier at vår persepsjon gjennom blikket lar oss se gjenstander fra bestemte synsvinkler, for deretter å akseptere at gjenstanden ser annerledes ut fra andre synsvinkler. Det er kun tårnet som er synlig, men jeg vet allikevel at det er noe annet og mer under tårnet, nemlig en kirke – denne forståelse kaller Merleau-Ponty et inkarnert perspektiv. Jeg har dette inkarnerte perspektivet fordi jeg er kroppslig tilstede akkurat her, mens vinduet jeg ser kirketårnet igjennom, kun er «fysisk tilstede». Vinduet har ingen intensjoner, i motsetning til meg og min kropp, men det tvinger meg til å se et perspektiv på kirken (Merleau-Ponty, 2012; Thøgersen, 2010). Eksemplet benytter også Merleau-Ponty for å forstå relasjonen mellom mennesker. Hvis to personer står i en åker og ser på kirketårnet, ser de det

samme kirkespiret, men de ser det fra hvert sitt perspektiv. De to perspektivene vil alltid være ulike, selv om man ser på den samme tingen (Merleau-Ponty, 2012). Det er derfor vi aldri kan *forstå* hvordan elever med synshemming erfarer kroppsøvningsundervisningen, men vi kan kjenne oss igjen i deres opplevelser og relatere det til egne erfaringer.

Den pedagogiske praksis starter med relasjoner. Moderne pedagogikk har vist en interesse for barn og unges liv og deres subjektive opplevelse av seg selv, andre og verden. Relasjonen mellom voksne og barn preger dagens pedagogikk i Europa. I den europeiske forståelsen av pedagogikk har man gitt menneskelig eksistens og menneskelighet prioritet; man prioriterer personlig ansvar, og forståelsen av rett og galt, godt og ondt kommer til uttrykk i kvaliteten av relasjonen, slik relasjonen oppleves av barnet eller den unge (Sævi, 2019). Voksne har i dag en oppfatning av at relasjonen mellom voksne og unge er et redskap der voksne er sammen med de unge for å hjelpe dem å lære, forbedre sin læring, støtte sosialisering eller psykisk helse, eller forhindre feilutvikling. Relasjonen mellom voksen og barn har her fokus på den voksnes kontroll og mestring av barnets utvikling og prestasjoner. Pedagogikken blir dermed tett knyttet til læringsmessig fremgang og prestasjon. I den grad relasjonen mellom voksen og unge ikke er tatt for gitt, blir den et redskap for å oppdage problemer i og med barnet. I denne konteksten kan problem for eksempel være dårlige evner, lærevansker, manglende motivasjon, sosiale vansker eller atferdsproblemer (Sævi, 2019). Som voksne vil vi alltid være i relasjon til de unge, det er ikke noe som kan velges vekk. Er jeg som voksen sammen med barn, er jeg også i relasjon til og med dem. Som lærer har jeg alltid alternative måter å være i relasjonen med elevene på. Jeg kan være aksepterende eller nedverdiggende, åpen eller reservert, livlig eller resignert, omtenksom, inviterende eller autoritær. Men vi *er* alltid på en eller annen måte, og vår væremåte betyr noe for barnet. Lærerrollen er en av voksenrelasjonene barnet har i sin hverdag. Den ideelle relasjonen til læreren er ofte nær, omtenksom, pålitelig og varig og viktig for barnet – og læreren. Alle elever bør kunne se seg selv som en som har muligheter, og det er viktig at læreren gir rom til det. Det er noe av den viktigste relasjonen kan «si» til en elev (Sævi, 2019).

Sævi (2019) sier at relasjonen «snakker» til barnet og den unge. Hun fortsetter med å si at vi som voksne snakker gjennom måten vi er i relasjonen på. Det pedagogiske språket er like mangfoldig som språk i andre mellommenneskelige sammenhenger, og

inkluderer alle typer uttrykk: handling, gester, mimikk, blikk, kropp og tekst, og det er tilpasset situasjonen slik den som snakker oppfatter den. Relasjonen mellom voksen og barn er viktigere for barnets liv og muligheter enn for den voksne. Språket som fortolker relasjonen er derfor av spesiell betydning for barnets opplevelse av seg selv, andre og verden. Språket er avgjørende dersom en ser på relasjonen mellom voksen og barn som en relasjon som handler om livet. Vi kan skille mellom et uspesialisert og et spesialisert språk. Det spesialiserte språket er et maktspråk som spesialister ofte snakker, og som andre og barn ofte ikke forstår. For eksempel optisk fagterminologi som visus, myopi, macula og astigmatisme. Det uspesialiserte språket er vanlig og ordinært. Det er det språket vi deler og tar for gitt i vår daglige omgang med hverandre som voksne og unge. Det er forståelig og innbyr til dialog og kontakt (Sævi, 2019). En kan si at det uspesifiserte språket er for alle og åpner for å snakke om livet slik det oppleves av barnet og den voksne.

Balanse mellom nærhet og distanse i relasjon til mennesker er viktig for utviklingen av *selvet*. Selvet vil si bevisstheten om at jeg er meg, og består av en jeg-meg-relasjon (Duesund, 2006). Elever har behov for å føle en nærhet til andre, men de har også behov for å bli selvstendige, samt å ha tro på sine egne muligheter for handling. I kroppsøvingundervisningen er elevene mest sårbare i relasjon med medelever og kroppsøvingslæreren. En elev med synshemming som ikke klarer å utføre alle aktiviteter på lik linje som seende elever, kan oppleve at dette er vanskelig. Da er relasjonen mellom eleven med synshemming og medelever-kroppsøvingslærere av stor betydning. De kan være med å løfte frem egenskaper eller evner i eleven som eleven ikke verdsetter, eller kommer til å nedvurdere. Det er viktig at medelevene eller lærerne er tilstede for eleven i de øyeblikkene det er nødvendig, og respekterer avstand når hun eller han kan klare seg selv (Sævi, 2019). Dersom en kroppsøvingslærer støtter og tilrettelegger for god undervisning for sine elever, kan det være med å bygge opp elevens tro på seg selv, noe som vil være avgjørende for elevens opplevelse av seg selv i kroppsøvingundervisningen.

I kroppsøving kan en elev med synshemming som ikke kan gå på ski få kunnskap om dette av kroppsøvingslæreren, noe som kan medføre progresjon hos eleven. Eleven kan igjen fortelle hvorfor det å gå på ski oppleves som vanskelig, noe som kan utfylle

kroppsøvingslærerens forståelse av eleven og hvorfor han opplevet det å gå på ski som vanskelig. Dette kan bidra til å utvikle kroppsøvingslærerens selv.

#### **4.3.6 Levd kropp og levd relasjon**

De fem eksistensialitetene er sentrale strukturer ved alles livsverden og det er gjennom disse at vi erfarer verden. van Manen (1997, 2016) studerer de fem eksistensialitetene hver for seg, men påpeker at de ikke kan adskilles. Selv om intensjonen er å studere hver enkelt eksistensialitet, glir de over i hverandre. I følge Merleau-Ponty (2009) er det med kroppen vi er i kontakt med verden rundt oss, og det er med den vi snakker. Vår kropp er relasjonell, og det er med den vi merker oss selv og andre (Engelsrud, 2006). Levd kropp er utgangspunktet for alle erfaringer vi gjør oss (Connolly, 1995). I videre analyser og drøfting vil jeg derfor ikke skille levd relasjon og levd kropp, men se på dem som en helhet.

## 5. Metodologi

I dette kapittelet vil jeg beskrive metodologien jeg har anvendt i min masteroppgave. Metodologi handler om tilnærmingene som brukes i forskning, og omhandler de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på. Metodologi må ikke forveksles med metode, som omhandler måter for datainnsamling og analyse. Disse metodene inngår i metodologien. Metodologien har i tillegg en målsetting for forskningen, og presenterer et design for hvordan denne kan gjennomføres. En fenomenologisk studie vil ha en spesiell metodologisk tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). De metodiske valgene vil være avhengig av forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018). Mitt prosjekt har en kvalitativ tilnærming med individuelle intervju, hvorav noen har foregått via Skype eller Facebook Messenger.

Jeg vil først i kapittelet si litt om den vitenskapeteoretiske forankringen, før jeg går nærmere inn på min rolle som forsker i dette prosjektet. Videre vil jeg si litt om kvalitativ forskning og forklare den kvalitative innsamlingsteknikken jeg anvendte, og hvilke erfaringer jeg gjorde meg under datainnsamlingen og behandling av innsamlede data. Studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet vil deretter presenteres, før jeg til slutt redegjør for de etiske overveielsene.

### 5.1 Vitenskapeteoretisk forankring

Vitenskapeteoretisk anser jeg at dette prosjektet å falle innunder konstruktivismen. Noe av det som er sentralt i konstruktivismen, er at verden ikke er objektiv, men heller noe vi mennesker aktivt konstruerer. Siden det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet, er det vanskelig å si at en er sann og en annen usann.

Sannhetsoppfatningen kan være intersubjektiv, altså at flere har samme oppfatning av virkeligheten, men det er ikke dermed sagt at dette faktisk er virkeligheten. Innen konstruktivismen har man igjen ulike former og retninger, og en ytterliggående form for konstruktivisme er fenomenologien (Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg ønsker å forstå hvordan mennesker med synshemming erfarer kroppsovingsundervisningen og mener derfor at fenomenologisk metode er det mest nærliggende for min vitenskapelige tilnærming. Fenomenologien ser på den menneskelige erfaringen i menneskenes livsverden. Et sentralt begrep som er benyttet i

fenomenologien er «fenomenologisk reduksjon». I fenomenologisk forskning hvor forskeren undersøker et fenomen er en nødt til å legge vekk sine forforståelser (epoché) og antakelser, og holde seg tett på fenomenet (reduksjon) slik at jeg kan gå mest mulig fordomsfri inn i forskningen. Dette kalles fenomenologisk reduksjon, og er en forutsetning for å bedrive fenomenologisk forskning (van Manen, 2016). I følge Merleau-Ponty er en fullstendig reduksjon nesten umulig, men en kan møte verden med undring (Merleau-Ponty, 2012).

Fenomenologiske studier beskriver individers felles mening knyttet til livserfaringer. Det finnes flere fenomenologiske retninger. Retningene har felles utgangspunkt, men noen tar for eksempel utgangspunkt i den beskrivende fenomenologiske filosofien til Husserl, mens andre tar utgangspunkt i den tolkende fenomenologiske filosofien som Heidegger har utviklet. Noen metodologiske tilnærminger er Giorgis beskrivende fenomenologiske fenomenologi, fortolkende fenomenologiske analyser, fenomenologi av livsverden og van Manens hermeneutiske (fortolkende) fenomenologi (Evensen, 2018). Jeg har valgt van Manens hermeneutiske fenomenologi som metodologi for å tilnærme meg levde erfaringer av mennesker med synshemming.

### **5.1.1 Forskerens rolle og forforståelse**

Min egen forskerrolle og min forforståelse er av stor betydning for den kunnskapen som produseres (Kittelsaa, 2010). Derfor vil jeg utdype og reflektere over min rolle i prosjektet og hvordan min forforståelse vil kunne influere forskningsprosessen. Forforståelse kan defineres som mine forestillinger om og erfaringer fra området jeg skal forske på (Thagaard, 2018). Det kan for mitt vedkommende være erfaringer som elev i kroppsøvningsfaget på barne-, ungdoms- og videregående skole, eller kunnskap, erfaring og forestillinger jeg har tilegnet meg som faglærerstudent og som lærer i praksisfeltet, i tillegg til erfaring fra arbeidslivet som optiker. Disse erfaringene tar jeg som forsker med meg inn i forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i begrepet fenomenologisk reduksjon gir jeg leseren et innblikk i min erfaring fra optikerutdannelsen, kroppsøvningsfeltet og som seende elev i skolen.

Kroppsøvningsfaget er en kontekst jeg har erfaring fra som elev, praksisstudent og litt som vikarierende lærer. Jeg har vært elev i kroppsøvningsfaget i 13 år og har mange opplevelser fra faget. I motsetning til mange av mine medstudenter var ikke



kroppsøving favorittfaget på skolen, og hadde jeg påbegynt lærerstudiet rett etter videregående, hadde jeg nok valgt teoretiske undervisningsfag. I stedet falt valget på et studium i optometri og synsvitenskap. Mine år vekk fra faget og det å oppdage bevegelsesgleden på andre arenaer var en hovedgrunn til at jeg søkte opptak på lærerutdanningen ved NIH. Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på NIH lot meg fordype meg i pedagogikk og didaktikk. Dette var en øyeåpner for meg, da jeg utviklet et større register av undervisningsmetoder, og jeg begynte å reflektere over hvordan jeg praktiserte undervisning. Dersom jeg i dag skal karakterisere min egen undervisning som lærer i begynnelsen av skolepraksis, så var den deduktiv. I bachelorstudiet ble jeg kjent med formålet til kroppsøvingsfaget, som handler om at faget «skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøvingsfaget var spennende, og inneholdt mer enn jeg trodde etter egen skolegang. Jeg så at det ikke eksisterte bare en oppskrift for hvordan jeg skal undervise, og at jeg hele tiden benytter ulike undervisningsmetoder. Etter fullført bachelorgrad som faglærer i kroppsøving og idrettsfag, søkte jeg opptak til master i kroppsøving og pedagogikk, og kom inn. Her fikk jeg ytterligere innblikk i pedagogikk og didaktikk, og dette masterprosjektet markerer avslutningen på en femårig lærerutdannelse med en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk. Min tidligere og nåværende utdanningsbakgrunn har betydning for valg av problemstilling og teoretiske perspektiver i dette prosjektet.

Mitt første møte med briller kom i 1. klasse på barneskolen. Det ble da påvist at jeg var nærsynt, og jeg fikk mine første briller. Siden den gang har synet gradvis blitt dårligere, og i dag er jeg sterkt nærsynt og avhengig av korreksjon for å klare meg i hverdagen. Ut ifra WHO's klassifisering av synshemming hadde jeg i dag vært sterk svaksynt, B3, hadde ikke briller eller kontaktlinser fungert som hjelpemiddel. Med andre ord: Jeg ser veldig dårlig uten briller. Et ansikt på en meter avstand er tåkete, og jeg kan kun se konturene av hvor øyne, munn og nese skal være. Setter du en standard benk som finnes i gymsalen foran meg, vil jeg ikke kunne se om den «vanlige» brede delen er oppe, eller om den er snudd og den tynne delen er øverst. Det ville vært vanskelig for meg å klare meg i kroppsøvingsfaget, men jeg er en av mange som får hjelp av briller til å se klart. Jeg anser det som en fordel at jeg er godt kjent med fenomenet synshemming gjennom eget syn, og at jeg har erfaringer og kunnskap fra optikerfaget. Det å gjennomføre intervju på en god måte forutsetter inngående kjennskap til feltet og fenomenet som skal

utforskes (Mason, 2018). Eksempelvis kan elevers beskrivelser av utfordringer være enklere for meg å forstå, da jeg forstår hvordan det er å se en gjenstand tåkete eller uklart bare ved å ta av meg brillene.

Dette prosjektet har som tidligere nevnt utspring i egne erfaringer, og et engasjement som har kommet i løpet av utdanningen ved NIH og HiBu. Jeg har aldri undervist elever med synshemming i kroppsøving eller andre fag, og har ikke vært i kontakt med denne gruppen tidligere. Til vanlig er jeg vant til å løse dagligdagse «problem» med briller, men jeg har lite kunnskap om elever med synshemmings erfaringer i skolen. Dette kan være en fordel da jeg går inn i rollen som forsker med et åpent sinn, og er åpen for alle inntrykk og erfaringer som kan komme ut av intervjuene (Thagaard, 2018).

## **5.2 Kvalitativ forskning**

For å belyse problemstillingen i prosjektet har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, med det formål å få frem fyldige beskrivelser av elevers erfaringer med kroppsøvingundervisningen. Kvalitativ forskning søker en forståelse av sosiale fenomener. Altså en ønsker å forstå betydningen av opplevelser hos personer i en spesifikk situasjon. Vi ønsker å få tilgang til folks subjektive livsverden. Kvalitative metoder er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personene som deltar i forskningen (Thagaard, 2018). Dette gjør det mulig for meg å fordype meg i personenes levde erfaringer. Det er mulig å benytte flere ulike kvalitative metoder, eksempelvis observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster eller analyse av videoopptak (Thagaard, 2018).

### **5.2.1 Det kvalitative intervju – den personlige livshistorien**

Det finnes mange former for samtale: i dagliglivet, i faglige sammenhenger og i litteraturen. Konversasjonen kan være småprat, utveksling av nyheter og diskusjoner, eller det kan være utveksling av dype, personlige tanker og følelser. Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig konversasjon, som søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Det kvalitative intervjuet bygger på dagliglivets samtaler og konstruerer kunnskap i samspill eller interaksjon mellom meg og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009). Personers erfaringer, tanker og følelser er kunnskap og innsikt intervjuet er med på å gi.

Kvalitative intervjuer kan utformes på ulike måter og med ulik grad av struktur (Thagaard, 2018). En strukturert tilnærming har utformet hovedspørsmålene og rekkefølgen av spørsmålene på forhånd. Som en motsetning til en strukturert tilnærming har vi en åpen tilnærming, som kjennetegnes ved at temaer og spørsmål dannes underveis i intervjuet (Thagaard, 2018). Hvilken struktur som er passende avhenger av forskerens mål og problemstilling. Jeg har valgt en mellomløsning, en delvis strukturert tilnærming, der intervjuene omtales som semi-strukturerte. Da er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen avhenger av hvordan samtalen utvikler seg (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Det er med andre ord viktig at jeg er med på elevens refleksjonsreise, i stedet for å holde meg slavisk til et spørreskjema. Et semi-strukturert intervju benyttes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Intervjuet søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009). I fenomenologiske studier blir spørsmålene utformet med utgangspunkt i teori og forskerens erfaringer (Postholm, 2010). Som en uerfaren forsker kan et semi-strukturert intervju være en god metode, da det ofte kreves øvelse og erfaring i et åpent intervju (Taylor & Bogdan, 1998). Jeg valgte semi-strukturerte intervju da jeg er ute etter elevenes levde erfaringer, og ønsket derfor en fleksibel samtale.

Når en skal intervju barn og unge, er det viktig å finne et sted hvor de slipper å føle usikkerhet, og hvor de er skjermet for andres overvåkning og lytting. Skolen kan være en arena for mestring og opplevelse av vellykkethet, men den kan også være en arena for nederlag og dårlig selvfølelse. Skolen vil derfor ikke være et trygt sted hvis en skal snakke om mobbing, men det kan være et passende sted når temaet er direkte skolerelatert (Kittelsaa, 2010). For elever med synshemming har jeg derfor valgt skolen som intervjuarena, men for deltagere som er eldre har det blitt benyttet andre arenaer. For at de skal få kjenne på tryggheten i prosjektet, har de vært med å velge sted for intervju.

### **5.2.2 van Manens (hermeneutisk) fenomenologiske intervju**

I følge van Manen (1997) kan intervju i en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming tjene to formål. For det første kan det brukes som en ressurs for å utvikle en rikere og dypere forståelse av et menneskelig fenomen ved å utforske og samle

erfaringsfortellende materiale. For det andre kan intervjuet brukes som et redskap for å utvikle en relasjon med personen som blir intervjuet.

Når en anvender samtaleintervju er det viktig å innse at intervju er en prosess som tar utgangspunkt i det grunnleggende spørsmålet som i første omgang førte til behovet for intervjuet. En må altså ta utgangspunkt i problemstillingen (van Manen, 1997).

Problemstillingen er styrende for datainnsamlingen, metode og form for intervju som skal anvendes (van Manen, 1997). Under intervjuet vil det være viktig at jeg følger en mal, slik at jeg kan finne felles temaer på tvers av elevene med synshemming. Dersom jeg følger en enkelt retning for hver enkelt deltaker, vil jeg få problem med å finne en felles struktur eller en felles underliggende mening (Postholm, 2010). Under hele intervjuprosessen er det viktig at min forforståelse og forståelsen som utvikles underveis legges til side (Postholm, 2010), slik at det er elevenes skildringer og erfaringer som kommer til syne.

Noen ganger er det enklere å snakke om erfaringer i stedet for å skrive om dem, fordi skriving tvinger personen inn i en mer reflekterende holdning, noe som kan gjøre det vanskeligere å holde seg nær en levde erfaring. Når vi intervjuer andre om deres opplevelse av et visst fenomen, er det viktig å holde seg nær den levde opplevelsen. Når vi spør hvordan en opplevelse er, kan det være nyttig å være veldig konkret: Be personen tenke på en spesiell instans, situasjon, person eller hendelse. Utforsk opplevelsen til det fulle. Det er ikke alltid nødvendig å stille mange spørsmål, men mer konkrete spørsmål (van Manen, 1997).

Ofte er det ikke behov for mange spørsmål. Tålmodighet eller stillhet kan være en taktfull måte for å påvirke eleven til å fortsette å dele minner og fortelle historier. Og hvis det er vanskelig å fortsette, kan det være nok å repetere siste setning eller tanke som han eller hun kom med, gjerne i en tone som trigger dem til å fortsette. Og hvis personen begynner å generalisere svarene, framfor å fortelle om sine egne erfaringer, kan man stille spørsmål hvor personen må gi konkrete eksempler fra eget liv eller fortelle hvordan de følte selve opplevelsen (van Manen, 1997).

### **5.2.3 Det kvalitative online-intervju**

Det finnes i dag mange kommunikasjonsmåter, og en av de mer moderne metodene er online kommunikasjon. Det er derfor naturlig at også formen online-intervju blir benyttet i dag. Et online-intervju tar sikte på å generere data, og Mason (2018) mener derfor at online-intervju er et fullverdig kvalitativt intervju. Definisjonen på et online-intervju er at intervjuet «gjennomføres ved hjelp av datamaskinformidlet kommunikasjon» (Mason, 2018, s. 128) og at en slik dialog gjennomføres med tanke på datainnsamling. Online-intervjuer kan derfor innebære verbale, visuelle, hørbare eller skiftende kommunikasjonsformer. Et online-intervju kan utføres på forskjellige måter, via tekstmelding eller som tekst i en Chat i sosiale medier. Kvalitative online-intervju kan inneholde virtuelt ansikt til ansikt kontakt – akkurat som et kroppslig ansikt til ansikt kvalitativt intervju (Mason, 2018). Før en velger et online-intervju, er det viktig at man har gjort vurderinger om hvorfor en ønsker et online-intervju. De viktigste grunnene til at jeg har valgt denne løsningen er at jeg og intervjupersonene ikke bor i geografiske nærhet (Mason, 2018), og fordi det var få elever med synshemming i Osloskolen. Online-intervju krever visse ferdigheter og kan by på utfordringer. Skype og Facebook Messenger, som jeg benyttet for å gjennomføre intervjuene, kan medføre tekniske problemer som kan hemme intervjumøtet, så jeg må være klar til å løse problemer som kan oppstå underveis i intervjuet (Mason, 2018). Det er viktig at jeg er komfortabel med mediene jeg benytter, slik at det blir en naturlig flyt i intervjuet. Intervju ved hjelp av Skype eller Facebook Messenger lar meg se personene jeg intervjuer, og det vil til en viss grad være mulig å se intervjupersonenes kroppsspråk. Mye av dette kan forsvinne ved online-intervju uten bilder, og det kan være vanskeligere å få fatt i menneskers reaksjoner og følelser, som at de er glade, fornærmet, sint eller brydd (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

## **5.3 Erfaringer gjennom datainnsamlingen**

### **5.3.1 Rekrutteringsprosessen**

Å finne riktig tilgang til prosjektdeltakere er viktig, da tilknytning til bestemte personer eller grupper kan svekke muligheten til kontakt med andre personer eller grupper (Thagaard, 2018). Elever med synshemming er en gruppe det kan være utfordrende å komme i kontakt med, og jeg var derfor tidlig ute med å søke hjelp hos organisasjoner og etater, som er et viktig knutepunkt til spesifikke grupper (Johannessen et al., 2016; Meyer & Gjærum, 2010). Våren 2019 var jeg i kontakt med Statped: avdeling syn, og

PPTs synspedagoger, men på grunn av liten kapasitet hadde de ikke mulighet til å hjelpe meg med prosjektet. Jeg opprettet videre kontakt med Norges Blindforbund, som jeg har kjennskap til tidligere, via arbeidslivet. De var villig til å dele informasjon om prosjektet, og kunne legge ut informasjon via sin Facebook-gruppe «*Nedsatt syn – viktig stemme (brukertester, undersøkelser, forskning m.m)*». Godkjenning fra NSD og NIHs etiske komite var ikke innhentet på det aktuelle tidspunktet, og jeg avtalte dermed at jeg skulle kontakte dem igjen når dette forelå.

Høsten 2020 var godkjenninger fra NSD og NIHs etiske komite innhentet, og jeg tok igjen kontakt med Blindforbundet for å høre om de fortsatt var interessert i å hjelpe meg. I midten av september mottok de informasjonsskrivet som skulle bli delt på Facebook. Innlegget og informasjonsskrivet ga ingen respons. Jeg bestemte, etter konferering med min veileder, at jeg skulle ta kontakt med skoler vi visste hadde elever med synshemming. Mail og deling av informasjonsskriv ble sendt til ledelsen ved skolene og til aktuelle rådgivere og lærere hvorav noen var bekjente av meg, som igjen skulle videreformidle dette til sine elever. Det var fortsatt liten interesse for å delta i prosjektet, og nok en beslutning ble gjort i samråd med veilederen min. Demografisk data ble endret til å gjelde fra kun Oslo til hele Norge og aldersbegrensning på 18 år ble fjernet. Ny revidert godkjenning ble innhentet fra NSD og NIHs etiske komité, før jeg på nytt tok kontakt med Norges Blindforbund, slik at de kunne dele revidert informasjonsskriv (Vedlegg 1). Totalt tre mennesker tok kontakt via Facebook og en via informasjonsskriv som ble delt av mine kontakter. Til slutt var det en nåværende elev som tok kontakt og ønsket å delta i prosjektet.

Det ble en lang og tidkrevende prosess, og jeg har som nevnt vært innom mange instanser før jeg fikk kontakt med deltakerne. Årsaken til denne lange prosessen er fordi jeg ikke har mulighet til å ta direkte kontakt selv. Dette skyldes personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018), som begrenser tilgangen til sensitiv informasjon.

### **5.3.2 Gjennomføring av intervjuene**

Datainnsamlingen ble gjennomført over en periode på to uker hvor jeg traff deltagerne i skolen, på grupperom på NIH eller via Skype og Facebook Messenger. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og varigheten varierte mellom 17 og 50 minutt. De kvalitative online-intervjuene ble gjennomført i et trygt miljø for deltagerne (Kittelsaa, 2010;

Postholm & Jacobsen, 2018), da de hadde muligheten til å sitte hjemme under intervjuet. Deltagerne som hadde mulighet til å møtes ansikt til ansikt, gjennomførte intervjuet på sin skole eller på NIH. Ifølge Thagaard (2018) er de første minuttene av intervjuet helt avgjørende, ettersom det er her relasjonen med intervjupersonen utvikles, og fortrolighet mellom meg og intervjupersonen kan oppstå. På bakgrunn av dette innledet jeg samtalen med snakk om deltagerens interesser, idrettsbakgrunn og lignende. Etter dette ble informasjon om studien gitt, og de hadde mulighet til å stille spørsmål. Ettersom deltagerne hadde en synshemming brukte jeg ekstra god tid til å repetere deres rettigheter, og presiserte at de var ekspertene på dette feltet, og at deres meninger og tanker var viktig.

Ved gjennomføring av intervjuene var det intervjuguiden som dannet utgangspunkt for samtalen, men deltagerne tok underveis opp andre tema som var relevante, og som jeg prøvde å følge opp med oppfølgings spørsmål. En fordel med å møte personer ansikt til ansikt er at jeg kan lese personens kroppsspråk og enklere oppfatte deres reaksjoner og følelser, som sinne eller glede (Johannessen et al., 2016). Dette er mer utfordrende via et online-intervju, da de enklere kan skjule seg bak kameraet. I intervjuguiden for voksne (Vedlegg 10) hadde jeg to ekstra spørsmål beregnet på å forstå deres følelser og tanker rundt intervjusituasjonen, og for å forstå hva de tenkte ved bruk av online-intervju. En refleksjon i ettertid er at mine forventninger og tanker rundt dette var større enn hva deltagerne hadde. Jeg var mer nervøs når jeg satte meg foran kameraet enn de var. For meg var det en ganske fremmed situasjon, selv om jeg tidligere ofte har snakket med mennesker på Skype. Deltageren Sylvia beskrev situasjonen slik: *«Jeg synes det er helt greit (...) Du føler deg neste hjemme når du sitter og blir intervjuet»*. I en visuell verden er det enklere for meg å sende melding til venner, familie eller andre personer. Mine deltagere har derimot et behov for å få lest opp meldinger eller ha en verbal samtale. Så en situasjon med videosamtale var ikke så fremmed for dem som jeg først trodde. Avslutningsvis i alle intervjuene ble hovedtemaene oppsummert, og intervjupersonene ble spurt om det var noe de ønsket å utdype, tilføye eller understreke.

## **5.4 Analyse**

### **5.4.1 Transkribering av intervju**

Etter at datainnsamlingen var over begynte transkribering av intervjuene. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) handler transkribering av intervju om å oversette talespråk til

skriftspråk. Det er en prosess hvor man strukturerer intervjuene slik at de blir klare for analyse. Denne prosessen medfører også en del tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, som hvordan man skal utforme transkriberingen. Jeg valgte for eksempel å notere når det oppstod hacking eller internettproblem, og jeg valgte da i tvilstilfeller å repetere temaet. Jeg har vært varsom med å unnlate bekreftelser, som for eksempel «ehh», «mhm» og «ja». Dette gjorde jeg fordi det kan vise når deltagerne var usikre, og fordi man ikke vet hvor viktig dette er før man er ferdig. I transkriberingen valgte jeg også å inkludere aspekter ved intervjusituasjonen som ikke kunne «høres» på lydopptaket, for eksempel kroppsspråk.

#### **5.4.2 Fenomenologisk analyse**

En fenomenologisk analyse er en kompleks og kreativ prosess som bør styres av et fenomenologisk forskningsspørsmål om den levde betydningen av et menneskelig fenomen som er erfaringsgjennkjennelig og erfaringsmessig tilgjengelig (van Manen, 2016). Innenfor hermeneutisk fenomenologi presenterer van Manen (2016) blant annet tematisk analyse. Det å formulere og utvikle en tematisk forståelse er ikke en regelbundet prosess. For å frembringe tema og innsikt har van Manen (2016) foreslått tre ulike tilnærminger:

- I. En helhetlig lesetilnærming: Forskeren leser hele teksten og utformer deretter en setning med mål om å dekke meningsinnholdet.
- II. En selektiv lesetilnærming: Forskeren leser teksten flere ganger for å finne hvilke uttalelser som er essensielle eller som gir uttrykk for fenomenet eller erfaringen som blir beskrevet. Disse kan være med å danne utgangspunktet for utviklingen og skrivingen av den teksten.
- III. En detaljert lesetilnærming: Forskeren retter oppmerksomheten mot hver enkelt setning eller klaser av setninger og spør seg hva denne eller disse kan uttrykke om fenomenet eller erfaringen som skal beskrives. Forskeren prøver å identifisere tematiske uttrykk, uttalelser eller narrative paragrafer som får frem meninger knyttet til erfaring.

På bakgrunn av dette kan en erfaring eller et fenomen beskrives av en forskningsdeltager, tas opp og videre transkriberes. Erfaringene som er beskrevet blir skrevet om til anekdoter (kapittel 5.4.3), som igjen blir bearbeidet gjennom helhetlige,



selektive eller linje for linje-tematiseringer. Dette er med å danne utgangspunkt for forskerens skriving (van Manen 2016; Postholm & Jacobsen, 2018).

### **5.4.3 Fenomenologisk anekdote**

En fenomenologisk anekdote er levde erfaringer fra livsverden som er beskrevet og som dannes på grunnlag av fenomenologiske intervju. Det er viktig at anekdotene har en slagkraft eller et poeng som knyttes til det vi undersøker. Uten et poeng, blir anekdotene bare løse ord. Anekdoter kan brukes som kraftfulle eksempler for å beskrive et fenomen (van Manen, 2016). For skriving av anekdoter har van Manen (2016) laget syv retningslinjer som sier at anekdoter:

1. Er en veldig kort og enkel historie
2. Vanligvis beskriver en enkelt hendelse
3. Begynner nær opplevelsens sentrale øyeblikk
4. Inkluderer viktige konkrete detaljer.
5. Ofte inneholder flere sitater, for eksempel hva som ble sagt og gjort
6. Avsluttes raskt etter klimaks eller når hendelsen er over
7. Ofte har en effektiv eller hardtslående siste linje: Den skaper punktum.

### **5.4.4 Analyse av data**

Hensikten med kvalitative analysemetoder er å sortere datamateriale som er samlet for å kunne gjøre materialet forståelig. Man ser etter mønster, slik at materiale kan samles i kategorier eller i ulike tema. Datamaterialet er ofte omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over materialet, slik at det kan presenteres for leseren i skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018).

Analyseprosessen starter allerede under intervjuet, og det er derfor viktig at jeg er til stede i intervjusituasjonen og kan gjøre umiddelbare analyser eller tolkninger i selve intervjuet, som grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål (Postholm og Jacobsen 2018). Selv om intervjusituasjonen er en analytisk arena, betrakter jeg mine første analytiske notater i etterkant av intervjuene som analyseprosessen sine første fase. Mine analyser og tolkninger ble notert i intervjuguiden etter intervjuene, og har fungert som et viktig verktøy i hele analyseprosessen. Etter datainnsamlingen og transkriberingen satt jeg igjen med 71 sider med transkripsjon. For å lettere analysere datamengden ble

transkriberte intervju meningsfortettet. Dette innebærer en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer, og det blir enklere å få en helhetlig forståelse av intervjumaterialet. Lange setninger ble kortet ned og forenklet, samtidig som jeg hele tiden prøvde å ivareta deltagerens meninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Som et ledd i analyseprosessen ble også empiri delt og diskutert med min veileder, noe som er med å sikre validiteten på arbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Videre har jeg benyttet en fenomenologisk analyse av intervjutekstene. Jeg benyttet en kombinasjon av selektiv og detaljert lesetilnærming under analysen, og brukte margen til å kategorisere inn i ulike koder. Kodene tok utgangspunkt i temaer og kategorier fra tidligere forskning, teorigrunnlag og intervjuguide. Jeg gikk i dybden på de enkelte tema og sammenlignet informasjon fra alle deltagerne i prosjektet. Etter hvert som jeg analyserte materialet oppdaget jeg hvor nær hverandre temaene inkludering og ekskludering lå, og jeg valgte derfor å presentere disse sammen i studiens analyser, men delte de opp i ulike undertemaer (kapittel 6.2).

## **5.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Det er alltid knyttet spørsmål til en studies kvalitet og troverdighet. Ved kvalitetsvurdering av forskningsprosjektet benyttes ofte begrepene: validitet, reliabilitet og overførbarhet. Disse utgjør studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet (Thagaard, 2018). Den interne validiteten tar for seg vurderinger og fortolkninger av en enkelt studie, mens ekstern validitet tar for seg hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Overførbarhet benyttes i samsvar med denne forståelsen av ekstern validitet (Thagaard, 2018), men i kvalitativ forskning benyttes ofte generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009), og jeg har derfor valgt å benytte dette begrepet videre i oppgaven.

*Validitet* «dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.250). Validitet handler om at studien undersøker det den har til hensikt å undersøke. Jeg benyttet semi-strukturerte intervju med intervjuguide som verktøy, for å sikre at jeg undersøkte temaer som kunne være med å belyse problemstillingen. Validiteten i en undersøkelse er også avhengig av at

spørsmålene er relevante. I en fenomenologisk studie skal ikke spørsmålene forveksles med empiriske studier som søker årsakssammenhenger eller teoretiske forklaringer (van Manen, 2016). Spørsmålene skal med andre ord være formulert slik at de søker den menneskelige opplevelsen. For å sikre god validitet er det hensiktsmessig å foreta en grundig utspørring, for å sikre at man forstår det deltagerne mener (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg kun gjennomførte individuelle intervju en gang, måtte jeg derfor prøve å stille oppfølgingsspørsmål for å styrke validiteten.

Validitet sier noe om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til ut ifra datamaterialet, og blir derfor knyttet til kritisk gjennomgang av egen studie (Mason, 2018). «Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s.204). Thagaard (2013) mener at forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egen tolkning. For å sikre god validitet, bør derfor leseren få innsikt i hvordan studien er utført. Analyseprosessen har hele tiden vært preget av kritiske vurderinger av egne tolkninger, ved at jeg har jobbet med deler og helhet. Jeg har valgt ut sitater ut ifra tematiseringen jeg gjorde, og sørget for at sitatene ble brukt i rett kontekst ved å gå tilbake til intervjuets helhet.

Forskeren bør gjøre rede for hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner (Thagaard, 2013). Jeg har på bakgrunn av deltagerens synspunkter, litteratur og tidligere forskning tolket dataene etter egen forståelse og bakgrunn. En forsker som kjenner miljøet som studeres, har et godt utgangspunkt for å forstå de fenomenene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg er utdannet optiker og kroppsøvingslærer, og har jobbet som dette i snart ni og to år, vil jeg si at jeg kjenner miljøet. På den andre siden har jeg forsøkt å ikke true validiteten ved å la min bakgrunn og mine erfaringer påvirke resultatene i studien. For å motvirke dette har jeg gitt en konkret fremstilling av deltagerens uttalelser om de ulike temaene, der jeg har diskutert likheter og ulikheter blant deltagerne opp mot relevant teori. Jeg kan likevel ikke si med sikkerhet at min subjektive forståelse ikke har preget mine tolkninger.

*Reliabilitet* i en fenomenologisk studie handler om studiens pålitelighet (Postholm, 2010). Vanligvis refereres reliabilitet til resultatenes repeterbarhet (van Manen, 2016), for eksempel er en test pålitelig hvis den gir samme resultat hver gang den utføres. En

fenomenologisk studie vil ikke undersøke et måleapparats repeterbarhet; studier av samme fenomen og kan gi veldig forskjellige resultater (van Manen, 2016). Når man ser på mennesker erfaringer, vet jeg også at ingen mennesker erfarer likt. Derfor vil det være umulig å reprodusere slik forskning og få identiske resultater (Postholm, 2010). Dette fører til at en i kvalitative studier heller knytter reliabilitet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Dermed må jeg som forsker reflektere over min påvirkning, samt synliggjøre forskningsprosessen slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018). For å ivareta reliabiliteten har jeg lagt forholdene til rette slik at deltagerne skal føle seg komfortable og ivarett under intervjuene. I transkriberingen la jeg vekt på å sitere personen mest mulig ordrett, for å ikke miste poeng og helhet i intervjuet, samt at analysene ble gjennomført grundig og systematisk.

*Generaliserbarhet* kan først avgjøres etter at undersøkelsens reliabilitet og validitet er sikret (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Thagaard (2013) er det sentralt i kvalitativ forskning at forskeren utvikler en forståelse av fenomenene som studeres, og at det er fortolkningen som gir grunnlag for generaliserbarheten. Ved en statistisk generalisering er generaliserbarheten basert på representative intervjupersoner som er tilfeldig utvalgt fra en befolkning. I mitt prosjekt tolker og forstår jeg kun på bakgrunn av hva hver enkelte person forteller om egne erfaringer i kroppsøvningsundervisningen. Jeg kan med andre ord ikke statistisk generalisere noe, men jeg kan få en forståelse av hvordan personene erfarer kroppsøvningsundervisningen (Thagaard, 2013). Med et mindre utvalg, og en generalisering basert på personlige erfaringer, blir det Thagaard (2013) kaller naturalistisk generalisering aktuelt i mitt prosjekt. Naturalistisk generalisering handler om at beskrivelsene blir gjenkjennbare for andre i samme situasjon, her om andre mennesker med synshemming kan kjenne seg igjen i situasjonene.

## **5.6 Etiske refleksjoner**

Både samhandling med forskningsdeltakere og kunnskapsproduksjon om menneskers livssituasjon er moralske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette betyr at i alle faser av en forskningsprosess må etiske spørsmål tas opp. For å gjennomføre en forskningsstudie må prosjektet meldes til personvernombudet. Personvernombudets hovedoppgave er å ivareta deltagerens anonymitet og personvern. Dersom formålet med forskningsprosjektet er å skaffe ny kunnskap om helse og sykdom hos mennesker, eller

skal bruke menneskelig biologisk materiale eller helseopplysninger (REK, 2015), må prosjektet søke om godkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Det var ikke tilfellet med dette prosjektet, men jeg måtte innhente godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og NIHs etiske komite. NSD evaluerer om et forskningsprosjekt følger retningslinjene for konfidensialitet og anonymitet til deltagere og data (NSD, 2019). NIHs etiske komite vurderer forskningsprosjekter på mennesker som faller utenfor helseforskningsloven, for å se om de er planlagt i henhold til forskningsetiske normer (NIH, 2020), og siden mitt forskningsprosjekt involverer sårbare grupper, måtte jeg søke NIHs etiske komite.

Søknadsarbeidet til NSD og NIHs etiske komite startet i juni 2019, men jeg måtte gjøre endringer før en godkjenning kunne foreligge. NSD hadde kommentarer til meldeskjemaet som omhandlet behandling av helseopplysninger, revidering av årstall for oppbevaring av opplysninger fra fem til et år og omtale av lærere som tredjepersoner. Kroppsøvingslæreren kan bli omtalt som tredjeperson i intervjuet, så jeg måtte lage et samtykkeskjema som kroppsøvingslæreren måtte signere (Vedlegg 5). NSD godkjente forskningsprosjektet etter revideringene i august 2019 (Vedlegg 6). NIHs etiske komite hadde i tillegg noen kommentarer angående informasjonsskrivet til forskningsdeltagerne som jeg måtte endre på. Deler av teksten måtte redigeres slik at språket ble enklere for elever, samt at informasjonsskrivet til foresatte måtte omformuleres enkelte plasser, slik at det ikke snakket til prosjektdeltagerne. Endelig godkjenning fra NIHs etiske komite forelå september 2019 (Vedlegg 7). Underveis i prosjektet ble det sendt inn endringsmelding til NSD og NIHs etiske komite, da utvalget ble endret. Nytt informasjonsskriv og samtykkeskjema ble utformet til deltagere over 16 år, og elektronisk samtykke kunne bli godkjent. Ny revidert godkjenning fra NSD og NIHs etiske komite forelå november 2019 (Vedlegg 8 og Vedlegg 9).

*Informert samtykke* betyr at deltakerne får nødvendig informasjon om hva de skal delta på når de melder seg frivillig til å delta. De trenger å bli informert om mulige risiko og fordeler ved deltagelse (Thagaard, 2013). Deltakerne i studien min ble presentert for informert samtykke-skjema under første møte (Vedlegg 2, 3 og 4), eller de ble oversendt skjemaet like før intervjuene, og de som ønsket å delta ble bedt om å signere skjemaet. Deltagerne som bodde andre steder i landet ga sitt samtykke på e-post, etter at NSD godtok elektronisk samtykke. Rett før et av intervjuene, som ble holdt på NIH,

oppstod det en situasjon hvor deltageren ikke hadde med sitt signatur-stempel (trykt signatur ved hjelp av et stempel), og samtykke ble også her gitt elektronisk. Jeg påpekte for alle at det å si nei til å delta ikke ville ha noen konsekvenser for dem.

*Konfidensialitet* innebærer forskningsdeltagernes rett til å ikke bli identifisert i en studie (Thagaard, 2013). For å sikre deltagernes anonymitet har jeg brukt fiktive navn i transkripsjonen og teksten. Alle deltagerne er anonymisert i prosjektet, og for å ivareta anonymiteten til hver deltager er det eneste som framkommer kjønn, aldersspenn og klassifisering av synshemmingen. Det er få mennesker med synshemming i Norge, og for å ivareta deltakernes anonymitet har jeg valgt å fjerne geografisk data og en større utgreiing rundt deres synshemming. Barn og unge, under 16 år, som deltar i prosjektet har særlig krav på beskyttelse (Postholm, 2010), noe jeg hele tiden har reflektert over underveis. Jeg har hele tiden vært bevisst på at deltakerne ikke skal kunne bli identifisert av andre.

*Konsekvenser* gjelder mulige skader og fordeler ved å delta i en studie (Thagaard, 2013). Som nevnt ble dette tatt opp i informasjonen som ble gitt til deltakerne før de takket ja til å delta. Etter min vurdering var det få om noen potensielle skader ved å delta i studien. Tvert imot, denne studien ble møtt med velvilje av deltakerne, fordi den undersøkte et tema som de syntes var viktig. Deltakerne var ivrige etter å dele sine erfaringer, og flere syntes det var godt å få snakket ut om hva de hadde opplevd i undervisningen. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at åpenhet og intimitet er et typiske kjennetegn ved kvalitativ forskning. For deltakerne kan en intervjusituasjon virke forførende, og de kan dele informasjon som de angrer på i ettertid. Dette stiller krav til forskerens finfølelse, med hensyn til hvor langt en kan gå i intervjusituasjonen. Her er et lite eksempel på en slik situasjon fra et av intervjuene i studien:

*Vi sitter ovenfor hverandre på et av grupperommene på NIH og er midt i intervjuet. Flyten og samspillet i intervjuet har så langt vært bra, og jeg føler at den kvinnelige deltageren har mange erfaringer hun ønsker å dele. På et tidspunkt i intervjuet snakker vi om kroppsøvlingslærerne hun har hatt, og hvor dårlig tilretteleggingen var for hennes deltagelse. Det renner en tåre nedover kinnet som hun tørker vekk med hånden. Hun stopper litt opp i intervjuet, før*

*hun forsetter å snakke. Hun snakker fortsatt om kroppsøvingslærerne sine, men trekker nå fram andre episoder fra kroppsøvingsundervisningen.*

*Jeg sitter og observerer henne og prøver å vise med kroppsspråket at jeg bryr meg, men kommer raskt på at hun er blind.. Siden hun fortsetter å snakke, ønsker jeg ikke å avbryte, men når jeg svarer og spør videre prøver jeg å ha empati med stemmen. I ettertid har jeg spurt meg selv om jeg skulle ha fulgt opp det vanskelige temaet videre, eller om jeg gjorde rett i å la det gå. Hørte hun at tonefallet ble annerledes, og at jeg prøvde å bry meg på den måten?*

Intervjusituasjonen ble et etisk dilemma, hvor spørsmålet var om jeg skulle gripe inn. På den ene siden kunne oppfølging av følelsene hennes ha gitt sterk og fortellende empiri, fordi vi berørte et tema som det var vanskelig for henne å uttale seg om, og som kunne gi gripende erfaringer fra kroppsøvingsundervisningen. På den annen side fortalte hele situasjonen at dette var et tema hun syntes var vanskelig å snakke om, fordi hun selv ledet samtalen videre. Valget om å følge opp denne hendelsen måtte jeg ta raskt, og jeg valgte sistnevnte alternativ, dette for å respektere hennes grense.

Det vanligste etiske dilemmaet er kanskje å vite når og hvordan jeg som forsker skal gripe inn (Postholm, 2010). Selv om jeg ønsker å få fram viktig empiri, er det viktig at jeg ikke glemmer rollen som medmenneske og samfunnsborger, men viser sunn fornuft i forskerrollen. En annen episode fra intervjuene var da den ene deltageren begynte å kritisere seg selv, og fortalte at hun ikke mestret enkelte typer aktiviteter. I denne situasjonen måtte jeg også handle raskt, men denne gangen valgte jeg å reagere. I stedet for å la personen fortsette å bryte seg selv ned og ødelegge eget selvilde, bestemte jeg meg for å bygge personen opp og si at hun mestret det samme som oss, og for at hun er en like stor resurs som alle andre i kroppsøvingsfaget. Jeg brøt inn i intervjuet for å beskytte henne. Det har vært et gjennomgående mål i prosjektet å være hensynsfull mot alle deltagere igjennom planlegging og gjennomføring av intervju.

## 6. Funn og drøfting

I dette kapitlet presenteres funn og drøfting sammen, for å gjøre det mer oversiktlig for leseren og for å unngå for mange gjentakelser. På denne måten prøver jeg også å samle delene for å danne en helhetlig mening og forståelse. Datamaterialet omfatter intervjuer med mennesker med synshemming. Funnene i studien blir drøftet i lys av tidligere forskning, presentert teori og relevant litteratur. Innledningsvis presenteres deltagerne som deltok i datainnsamlingen. Videre har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming hvor analysen strukturerer funn, og jeg viser spennet i deltagerne levde erfaringer. Jeg har valgt å strukturere underkapitlene ved først å presentere et empirisk utdrag som belyser det jeg videre skal diskutere, deretter kommer jeg til å veksle mellom teori og empiri.

### 6.1 Presentasjon av utvalget

For å danne ny kunnskap om fenomenet jeg studerer, har jeg snakket med 5 mennesker i aldersspennet 13-29 år, som alle har en synshemming. Først og fremst ble de valgt fordi de har eller hadde en synshemming under kroppsøvingsundervisningen i skolen, og har erfaringer fra faget. De er også ulike ut fra demografiske variabler (kjønn, alder og bosted). For å ivareta deltagerne anonymitet blir ikke bosted presentert, alder er oppgitt i aldersspenn og deltagerne har fått pseudonymer.

#### **Axel**

Axel er en rolig gutt som ikke gjør mye ut av seg. Han er studiens eneste nåværende elev og går på ungdomsskolen. Han forteller at han liker kroppsøvfaget, og trekker fram frilek og basketball som sine favorittaktiviteter. Selv om han liker fotball er han under spill litt redd ballen, da han ikke får en ordentlig oversikt på banen. Axel vet ikke hvor «godt» han ser, men øyesykdommen han har snevrer inn synsfeltet slik at han har tunnelsyn. Han bruker kontrastbriller for å se bedre.

#### **John**

John er en utadvendt og pratsom mann. Han beskriver seg selv som en som ikke er så ofte i fysisk aktivitet, men synes det er morsomt de gangene det skjer. John er i dag i midten av 20 årene og ser tilbake på kroppsøvingsundervisningen med blandede følelser, og når jeg spør om han likte kroppsøvfaget, konkluderer han med at han



delvis gledet seg og likte det, men at han var dårlig trent og generelt i mindre aktivitet enn sine jevnaldrende. John sin skolegang har vært noe annerledes enn de andres, da han tok videregående over 4 år<sup>4</sup>, og hadde kroppsøving i alle disse årene. Johns synshemming kommer av en underutviklet synsnerve, og han er helt blind på venstre øye. På høyre øye er visus 0,18, noe som vil si at han ser konturene av gjenstander, men de er ikke klare. Selv føler han at han ser greit og med hjelpemidler klarer han seg godt i hverdagen.

### **Emilie**

Emilie gikk ganske nylig ut fra videregående, og har kroppsøving faget friskt i minnet. Hun forteller at hun liker å være i aktivitet, og har igjennom store deler av livet drevet med ski og løping. Tidligere drev hun også med ridning. Videre forteller hun at hun likte kroppsøving faget de gangene læreren tilrettela undervisningen slik at hun kunne delta. Emilies synshemming er medfødt, og fram til ungdomsskolen var synsfeltet rundt 10 grader. På ungdomsskolen ble det ganske raskt mindre og endte på 2 grader før ungdomsskolen var ferdig. Sammenligner vi et ti og to graders synsfelt med et datatastatur, vil du med ti graders synsfelt se fem-seks bokstaver i bredden, mens med to grader ser du omtrent bare en bokstav.

### **Sylvia**

Sylvia gikk ut fra videregående for rundt 10 år siden. Hun forteller at hun syntes kroppsøving var gøy, og har alltid likt bevegelse og å være i aktivitet. Hun trekker fram ski som en av aktivitetene hun har drevet med utenfor skolen. Selv om hun har likt kroppsøving faget, har tilretteleggingen vært dårlig, slik at hun ikke alltid fikk deltatt i undervisningen med de andre i klassen. På videregående kan hun ikke huske å ha hatt kroppsøving, da hele klassen hadde en lærer som ofte ga dem fritak. Sylvia ble født helt blind, men leger klarte å operere øynene slik at hun fikk litt syn, men det gikk raskt nedover, og hun har siden skolegangen vært helt blind.

### **Mina**

Mina gikk også ut fra videregående for rundt 10 år siden. Mina forteller om en barndom

---

<sup>4</sup> Elever med synshemming kan ha rett til 2 år ekstra videregående opplæring. Vedtak om utvidet opplæringstid gjøres på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT. Begrunnelsen for utvidet tid er at eleven trenger mer tid til å se og få oversikt, både når det gjelder arbeid på skolen, hjemmearbeid og forberedelser til prøver (Pladsen & Solevåg, 2015).

med ulike følelser knyttet til kroppsøvningsfaget. Hun gledet seg og likte kroppsøvningsfaget på barneskolen og på videregående, men har fortrent mye av det som skjedde på ungdomsskolen og beskriver det som en «svart periode». Videre forteller hun at hun var aktiv på fritiden da hun gikk på barneskolen, men også dette forandret seg da hun begynte på ungdomsskolen. Mina ble født sterkt svaksynt, men mistet det resterende synet da hun var 3-4 år. Før den tid kunne hun skimte lys, farger og kunne bruke skygger aktivt for å orientere seg. I dag finner hun god hjelp i å bruke hvit stokk og førerhund.

### 6.1.1 Forskjeller og likheter i utvalget

Det er både forskjeller og likheter mellom deltagerne i prosjektet. Alle deltagerne hadde en form for synshemming igjennom hele skolegangen, og det er synshemmingen som har dannet grunnlaget for tilpasning i undervisningen. Alle deltagerne utenom Axel, som går på ungdomsskolen, har avsluttet videregående og er enten i arbeid eller i et høyere utdanningsløp. Noen av deltagerne gikk på distriktsskoler, mens andre gikk på skoler i byer. Sylvia og Mina, som begge er helt blinde, hadde en ekstra lærer som fulgte dem i kroppsøvningsundervisningen. I tabell 1 presenteres demografiske data som sier noe om forskjellene og likhetene mellom deltagerne.

*Tabell 1*  
**Demografisk beskrivelse av deltagerne**

Navn	Kjønn	Aldersspenn	Klassifisering på synshemming	Alder når synshemmingen oppsto
Axel	Mann	13-15	N/A*	Kongenital
John	Mann	22-26	B2	Kongenital
Emilie	Kvinne	19-21	B3	Kongenital
Sylvia	Kvinne	27-29	B5	Kongenital
Mina	Kvinne	27-29	B5	Kongenital

\*Ukjent klassifisering

## **6.2 Inkluderende kroppsøving: «du kan ikke være med»**

I henhold til kapittel 3.1 er inkludering et begrep som har sterk forankring i dagens skole (NOU 2009: 18; Overland, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019; Meld.St. 6 (2019-2020)). Slik jeg forstår inkluderingsbegrepet, omhandler det at alle elever skal oppleve at de er en del av fellesskapet, føle seg trygge, få delta i undervisningen og medvirke i utdanningstilbudet for å oppnå læring. Inkludering er et begrep som omhandler alle elever, med eller uten funksjonshemming. Det å føle seg inkludert i undervisningen er en subjektiv følelse, og det er derfor elevens egne tolkninger, følelser og oppfatninger som avgjør om de er inkludert eller ekskludert i fellesskapet. I dette kapittelet vil jeg ta for meg elevenes erfaringer med inkludering og ekskludering. Studiens funn og drøftinger vil deles opp i kapittel 6.2.1 «Alltid en selvfølge fra klassen sin side at jeg skulle være med»; kapittel 6.2.2 «Du kan bare gå hjem»; og kapittel 6.2.3 «Det forstår jeg at dere ikke kan tilrettelegge for», for at oppgaven skal bli oversiktlig for leseren.

### **6.2.1 «Alltid en selvfølge fra klassen sin side at jeg skulle være med»**

Alle elevene forklarte under intervjuet at de følte seg inkludert og som en del av klassefellesskapet i kroppsøvingundervisningen. Axel har følt seg inkludert alle årene på skolen, mens de andre deltagerne opplevde det enten på barneskolen, ungdomsskolen eller i videregående opplæring. Jeg startet alle intervjuene med å be dem fortelle litt om kroppsøvingundervisningen de har eller hadde hatt. Axel svarte at det går «*ganske greit*», og forklarte videre at han er med på alle aktiviteter i undervisningen. På samme spørsmål svarte Mina:

*For på barneskolen, i hvert fall de første årene, husker jeg det som at det var liksom.. Hvis vi hadde aktiviteter hvor jeg måtte ha med meg noen, som basically var hele tiden, så husker jeg at det ikke var noe problem; hverken for meg eller for de andre barna at jeg løp med en lærer, for eksempel, om vi hadde sisten eller sånn stafett eller, det var liksom ikke noe problem. Men så husker jeg at liksom, og da brydde jeg meg heller ikke om at det kanskje var aktiviteter som var vanskelige for meg. Men jeg fikk også være med på å prøve alt jeg ville. Jeg husker at vi, det var veldig populært å spille innebandy, for eksempel. Selv om jeg aldri ble en veldig god innebandyspiller så var det alltid en selvfølge fra skolen og fra klassen sin side at jeg skulle være med.*

(Mina)

Her trekker Mina frem at hun på barneskolen fikk være med på alle aktiviteter sammen med sine medelever. van Manen (1997) sier at relasjoner oppstår når mennesker åpner seg for hverandre og lar andre ta del i hvem de er. Det Mina sa omhandler hennes relasjon til medelever og lærere. Jeg tolker Mina slik at hun følte seg inkludert i undervisningen de gangene hun fikk delta i aktivitet sammen med sine medelever. Den gjensidige relasjonen mellom Mina og læreren åpnet opp for at Mina kunne se på seg selv som en person med muligheter (Sævi, 2019). Et inkluderende fag var med på å gi Mina tilhørighet og mestringsfølelse, da hun fikk prøve de samme aktivitetene som de andre elevene uansett ferdighetsnivå.

Som Axel og Mina nevnte ovenfor, ble de inkludert i alle aktiviteter, selv om de begge nevner at ballspill kunne være krevende. Sylvia, John og Emilie uttrykte også dette i sine intervju, og dette tolker jeg slik at enkelte aktiviteter er mer inkluderende enn andre. Hvilke aktiviteter elevene så på som inkluderende varierte fra elev til elev. Axel likte best tennis, basketball eller frilek<sup>5</sup>. John hadde ballaktiviteter som sin favoritt, og beskriver seg selv som gutter flest: glad i *«fart og spenning»*. Han fortsatte med å si *«ting som vi kunne gjøre som en klasse der jeg også var integrert selv om jeg var svaksynt»*, og trekker spesielt fram innebandy som en idrett han likte. I motsetning til Axel og John likte Mina, Sylvia og Emilie meningsfulle aktiviteter hvor de kjente at de brukte kroppen. Mina og Sylvia likte aktiviteter som klatring i ribbevegg, styrketrening eller sirkeltrening. Emilie, som var glad i å være fysisk aktiv, likte å løpe og å gå på ski.

Alle deltagerne forklarte at ballspill er det som krever mest fra en elev med synshemming, da man enkelt mister oversikt i ballspill. Likevel var alle samstemte på at de kan delta i aktiviteten, bare læreren og medelever hjelper og tilrettelegger undervisningen. Emilie kom med et eksempel fra da hun og venninnen øvde på kastteknikk til hverandre i håndball: *«Så stod vi bare litt nærmere hverandre enn alle andre, og det fungerte veldig bra»*. Det Emilie beskrev her viser at en liten tilpasning, som å gå nærmere hverandre, kan overkomme at aktiviteten blir ekskluderende for Emilie. En liten tilpasning kan være et enkelt grep for å bygge en god og trygg relasjon mellom elever og elev-lærer, og ikke en sårbar relasjon som kan være med å bryte ned eleven, slik Sævi (2019) forklarer. John sa at det er *«så veldig lite som skal til for at jeg*

---

<sup>5</sup> «Frilek» er en betegnelse på en lek som ofte forbindes med å være frivillig og et formål i seg selv.

*klarer meg»*, og sikter til at det ikke var så mye tilrettelegging som skulle til før han følte seg inkludert i undervisningen. Og som John påpekte: Kommunikasjon i spillet er like viktig for at de skal føle seg inkludert.

Intervjuene tyder på at elevene ønsker å bli inkludert i kroppsøvingsundervisningen, så lenge aktivitetene blir tilpasset hver enkelt. Elevene ga ulike svar på hva de likte å gjøre, og hvilke aktiviteter de følte var inkluderende. Dette er nok fordi alle elever er unike, har sitt syn og sine personlige forutsetninger, jamfør Blindeforbundet (u.å.). Elevene ønsker selv å være en del av undervisningen, og det er derfor viktig at undervisningen tilrettelegges for hver enkelt. Som lærer er det derfor viktig å la elevene medvirke i utformingen av eget tilbud, for å bli inkludert i undervisningen (Standal, 2015).

I tillegg til å tilpasse undervisningen, fortalte deltagerne at de også følte seg inkludert når medelevene fikk prøve alternative aktiviteter som ofte er forbeholdt blinde. Emilie fortalte om da medelevene fikk prøve goalball<sup>6</sup> på videregående:

*Og så var det en uke vi fikk et undervisningsopplegg hver som vi skulle ha for klassen fra jul til påske, så hadde vi en uke hver der vi skulle lage et opplegg, så da visste jeg jo... da viste jeg dem goalball – blindefotball (...) Så da spilte vi det, og da ble det liksom sånn at blindesport, eller blindesport og blindesport, men sånne tilrettelegginger kan være kjempegøy for alle, og da spiller man med blinde folk, så da fikk jo alle en slags opplevelse av å være, ikke synshemmet, men da blind da i sport.*

(Emilie)

I tillegg til Emilie var også Sylvia positiv til at medelevene fikk prøve goalball. Ved å ha en aktivitet som goalball, hvor alle blir pålagt å være blinde, får alle elevene oppleve hvordan det er å ha en synshemming, og det kan skape større forståelse for hvordan det er å ha en synshemming i kroppsøving.

---

<sup>6</sup> «Goalball» er et ballspill. To lag sitter på kne på hver sin side av gymsalen. Lagene hiver en ball med lyd langs bakken. De på motsatt lag må prøve å stanse ballen med kroppen. Hvis ballen går inn i vegg bak dem er det mål, men hvis ballen treffer sidelinja går den til en av personene på det andre laget. Det spilles med bind for øynene for seende mennesker for at det skal bli rettferdig.

Mina var likevel av en litt annen oppfatning om å ha goalball i undervisningen. Hun opplevde at «*det ble bare kleint*», fordi klassekameratene fikk ikke satt seg inn i hennes verden som synshemmet i de få minuttene de spilte goalball. Goalball kan være en aktivitet som passer i kroppsøvningsundervisningen, men slik mine deltagere beskriver erfaringene sine, kommer det an på elevgruppen. Leo & Goodwin (2013) skriver om bruk av bind for øynene i undervisningen og at det kan ha positive og utfordrende sider ved seg. Hos en moden elevgruppe, som eksempelvis elever på videregående, kan goalball skape forståelse og aksept hos medelevene ved at de tar aktiviteten mer på alvor. Hos en yngre elevgruppe kan goalball være med å skape større usikkerhet og virke ubehagelig. Det viktigste vil være å snakke med eleven med synshemming, slik at man har en felles forståelse for hvorfor en velger en slik aktivitet i kroppsøvningsundervisningen. Dette viser at uansett type tilpasning, om det er å velge en «blindesport» eller å tilrettelegge aktiviteter, så må det utføres uten at eleven stilles i forlegenhet (Blindeforbundet, u.å.).

Jeg ser i svarene fra intervjuene at elevene som følte seg inkludert, også følte seg mindre annerledes enn sine medelever. I intervjuet spurte jeg deltagerne om hvordan det var å ha en synshemming i kroppsøvningsundervisningen. Emilie fortalte at dersom hun hadde blitt behandlet som alle andre, så hadde det vært helt greit å ha en synshemming. Det var for henne en medfødt tilstand, og hun selv er ikke vant til noe annet enn de prosentene syn som hun har. Sylvia legger vekt på at hun bare ønsket å være som alle andre, og da det var aktiviteter som hun også kunne være med på, forsvant følelsen av hjelpeløshet, og hun følte seg inkludert i fellesskapet. Mina forklarte det på denne måten:

*Det tror jeg aldri at jeg har tenkt over. Jeg tror aldri at jeg glemte den, men det var mer sånn hvor mye fokus den skulle få (...) At jeg ikke ser er jo på en måte, det er veldig rart å ikke ta det med for det er så naturlig, men.. Jeg tror heller at den fikk mindre fokus, altså annerledesheten fikk mindre fokus.*

(Mina)

Som Mina så fint sa, forsvinner aldri synshemmingen. Men synshemmingen og annerledesheten får mindre fokus, slik Merleau-Ponty snakker om kroppslig bevissthet (Thøgersen, 2010). Kroppen er alltid rettet mot noe, men hva den kroppslige

oppmerksomheten rettes mot vil variere. Duesund (2006) beskriver at ferdigheter blir kroppsliggjort, altså at vi utfører bevegelsene uten å tenke over hva vi gjør. Bevisstheten rundt bevegelsene blir et «jeg kan», og ikke et «jeg tenker». Elevene erfarte at det er positivt når synshemmingen kan komme i bakgrunnen og selve aktiviteten trer i forgrunn. Jeg tolker det slik at med en gang synshemmingen kan få komme i bakgrunnen, føler de seg som en del av fellesskapet og derfor inkludert i klassen og undervisningen.

### **6.2.2 «Du kan bare gå hjem»**

Samtidig som studien viser at elevene opplever inkludering i undervisningen, indikerer også svar i intervjuene at elevene har opplevd kroppsøvingsundervisningen som ekskluderende. Det vil si samtlige deltagere, utenom Axel. Han er den eneste som ut ifra intervjuene oppgir at kroppsøvingsfaget så langt er inkluderende. For til tross for at elevene opplevde episoder med inkludering, var ekskluderingsfølelsen sterk hos de fleste deltakerne. Dette gjenspeiler også tidligere funn av ekskludering i kroppsøvingsundervisningen (Haegele & Sutherland, 2015; Haegele et al., 2017). Deltagerne beskrev at de opplevde tvunget ekskludering, altså at læreren eller medelevene ekskluderte dem fra undervisningen. En av måtene deltagerne opplevde tvunget ekskludering på var å bli tatt ut av undervisningen og gitt alternative opplegg. John beskrev en episode fra leirskolen, hvor han ble nektet å gå samme tur som sine medelever:

*Det var en gang vi var på leirskole. Ehh.. så skulle de få lov til å gå langs en, ja jeg vet ikke om det var en grusvei, en grusvei noen kilometer. Det kunne ikke jeg være med på fordi jeg så dårlig. Og det har skjedd flere ganger i løpet av, flere ganger i løpet av den turen og etterpå egentlig, når vi skulle ut å gå.*

(John)

Denne episoden John fortalte om er ikke unik, og han hadde flere lignende episoder. John er fra et mindre sted, og de brukte derfor landeveiene da de hadde gåing og løping i undervisningen. I stedet for å bli inkludert i undervisningen, ble han sendt på treningsstudio for å trene styrke og utholdenhet. Undervisningen ble ikke tilpasset slik at han kunne delta, ved for eksempel å løpe med medelever eller læreren. På ungdomsskolen opplevde John å bli tatt helt ut av undervisningen og sendt på

helsestudio. Han fortalte at «*det var egentlig noe av det verste som skjedde*», da han som 12-åring kun ønsket å delta med sine medelever. I likhet med John opplevde Mina å bli ekskludert fra undervisningen, men i motsetning til John som fikk gå på styrkerommet, fortalte hun at på ungdomsskolen fikk hun beskjed fra assistentlæreren om at «*Nei, men vi tar en tur på kafé*». I følge Merleau-Ponty er kropp basis for erfaringen (Duesund, 2006). Levd kropp innebærer blant annet at opplevelser og erfaringer sitter igjen i oss, og vi husker dem. Det gjør at vi tar med oss erfaringer som vi reflekterer over i ettertid (Merleau-Ponty, 2009). Når jeg snakker med John og Mina, er det mye de negative erfaringene rundt ekskludering som sitter igjen. De bruker ord som «*kjipt*» og «*vondt*» for å beskrive hvor sårende det var å bli ekskludert, og det har satt spor i de begge etter at skolegangen var over.

Ut ifra intervjuene tolker jeg det slik at deltagerne ble integrert på sidelinjen, men oftest ikke inkludert i undervisningen. Emilie fortalte at læreren oppdaget at hun klarte å løpe i gymsalen, og at hun ofte fikk det som alternativt opplegg.

*Men, så sanne løpeting det gikk jo greit, men når det kom til ballsport og sånt så sa læreren: "Ja, da kan du løpe litt fram og tilbake på sidelinja mens de andre spiller fotball og håndball, for det vet vi jo at du kan". Og jeg skjønner jo at det kan være, eller nei det er det jeg ikke skjønner at det kan være så vanskelig å bare la meg prøve og la meg vise at jeg faktisk får det til. Men jeg skjønner jo så klart sann.. basketball, der ballen og innebandy og sanne der, ballen ofte er liten eller mye i luften så kan det være vanskelig og da går det helt greit at jeg har et annet opplegg. Men la meg i hvert fall få være med å være fysisk aktiv og ikke la meg sitte igjen da på benken.*

(Emilie)

Emilie er tydelig frustrert over å ha blitt ekskludert fra kroppsøvningsundervisningen. Utdanningsdirektoratets ideologi er at tilpasset opplæring skal foregå i et systemperspektiv, som fremmer det sosiale fellesskapet i skolen (Overland, 2015). Det Emilie fortalte viser at tilpassing skjer i et individuelt perspektiv, noe som ekskluderte Emilie fra fellesskapet og det kollektive i skolen. Det er viktig at elevenes annerledeshet og forskjellighet får plass i fellesskapet (Sævi, 2019), noe som ikke skjer dersom Emilie må løpe på sidelinjen ved siden av sine medelever, som har annen aktivitet i



undervisningen. Jeg tolker det også slik at Emilie unnskyldte læreren og undervisningsopplegget dersom det var aktiviteter hun vet kunne være ganske krevende, som fotball. Det er ingen grunn til at Emilie, eller de andre, ikke skal bli inkludert selv om undervisningen har utfordrende aktiviteter. Det kan kreve ekstra tilrettelegging (NOU 2009: 18), men det viktigste midlet er kommunikasjon mellom lærer og elev.

Ovenfor fortalte også Emilie om frustrasjon rundt det å bli satt på benken for å se på. Hun er ikke den eneste som fortalte at hun fikk beskjed om å sitte å se på. Mina og Sylvia, som begge er helt blinde, erfarte at læreren satte dem på benken for «å se på [undervisningen]», da læreren ikke klarte å inkludere dem. Sylvia forklarte at det ofte oppsto dersom assistentlæreren var syk og hun ikke hadde noen ledsager i undervisningen. I situasjoner hvor de måtte se på de andre, beskrev Mina følelsen som noe som «ikke føltes noe bra», men utad lot hun de andre tro at det var helt topp. Mina ønsket ikke å se på undervisningen, men hun sa også at hun «vil ikke stå i veien for de andres undervisning heller». Så hun «godtok» at det ikke kunne tilrettelegges for henne, slik at de andre ikke fikk en dårligere undervisningsopplevelse på grunn av henne. Duesund (2006) trekker frem at kroppen har en tendens til å trekke seg tilbake fra vår oppmerksomhet når den er slik vi ønsker, og at fokus rettes mot våre omgivelser. Vi er derfor ikke bevisst våre kropper og kan ta den for gitt. Når kroppen merkes som noe problematisk og disharmonisk, altså på en måte som vekker ubehag, er kroppen vår dysfremtredende. Det vil si at kroppen blir et problem for oss, og den fanger vår oppmerksomhet. Da Mina og de andre deltagerne ble satt på benken, opplevde de å være annerledes. Jeg forstår Minas utsag som at hun opplevde kroppen som dysfremtredende og annerledes, og hun følte seg mer utilpass i undervisningen de gangene læreren ikke visste hvordan undervisningen skulle tilrettelegges.

Videre ga Mina uttrykk for at hun ble satt på benken når læreren var syk. For Mina var det ofte snakk om når hennes toer-lærer var syk, og hun ikke hadde noen andre voksenperson som kun gikk med henne. Ved ett tilfelle fikk hun også beskjed om at «Nei, men du kan bare gå hjem for vi har ikke noen lærer». Sylvia merket også økt ekskludering de gangene hovedlæreren var syk, og de måtte ha inn vikar. Sylvia forklarte det slik at vikaren ofte var dårlig forberedt, og at ved starten av timen spurte de gjerne klassen hvilke aktiviteter de ønsket, da de ikke hadde noen gode løsninger selv. Ansvaret her ligger hovedsakelig hos hovedlæreren eller hos skolen på systemnivå, som

bør gi vikarer eller andre ansatte informasjonen de trenger, slik at undervisningen inkluderer alle elever. Sylvias medelever ønsket gjerne å ha ballspill, og ofte falt valget på kanonball. Ut ifra egne erfaringer som vikar i kroppsøving, har jeg selv merket at elever ønsker kanonball i undervisningstimen, og jeg forstår det dersom en lærer tenker at selvvalgt aktivitet er enkleste utvei hvis elevene skal delta og oppføre seg bra. Jeg mener likevel at dette blir feil. Det er lærerens ansvar at alle elever skal bli inkludert i undervisningen, og velger man ballaktiviteter, skal vikaren velge noe alle kan delta i, uansett forutsetninger. Elever skal medvirke i undervisningen, da det motiverer og gjør dem mer trygge, samt at det gir et godt utgangspunkt for utvikling og læring (Meld.St. 6 (2019-2020)). På tross av dette er det læreren som har det overordnede ansvaret for at alle skal lykkes og føle seg inkludert i undervisningen.

### **6.2.3 «Det forstår jeg at det kan dere ikke tilrettelegge for»**

Samtidig som studien viser at elevene opplever tvunget ekskludering fra lærere og ved valg av aktiviteter, indikerer den at elevene også valgte selvekskludering i enkelte undervisningssituasjoner. I henhold til Blindeforbundet (u.å.) er det ikke kun skolen, lærere og medelever det kreves en innsats fra for å skape et inkluderende miljø. De sier det er like viktig at det stilles krav til eleven med synshemming, og at å trekke seg bort fra undervisningen kan være negativt for læringsmiljøet. Axel er igjen den eneste eleven som ønsker å delta på alle aktiviteter, selv om synshemmingen kan være utfordrende i enkelte ballspill, spesielt hvor ballen kommer høyt i luften. Han trakk seg av og til litt bort fra fotballen dersom ballen var høyt i luften, da han ikke klarte å orientere seg og var redd for å få den i hodet, men han trakk seg aldri ut av aktiviteten. John derimot valgte å trekke seg ut av aktiviteten. Da vi snakket om hvilke egne tilpasninger han gjorde for at aktiviteter skulle bli enklere, fortalte han at han ble mobbet av medelevene dersom han ikke mestret aktiviteter, og gjorde ingen egne tilpasninger for å forenkle aktivitetene:

*Enkelt forklart så, så var det vel ikke så mye jeg gjorde. Jeg bare gikk tilbake i to minutt, og så kom jeg bare tilbake og prøvde på nytt.*

(John)

Slik jeg forstår John at det var enklere å trekke seg ut av undervisningen enn å bli avvist av de andre. Å trekke seg ut ble for John en trygghet og metode for å skape kontroll i en ellers vanskelig situasjon. Erfarte Mina aktiviteter som ikke var tilrettelagt og ble for

utfordrende, tok hun valget om å trekke seg ut av timen. Som hun beskrev *«det forstår jeg at det kan dere ikke tilrettelegge for, så jeg kan bare trekke meg tilbake»*. Denne episoden stammer fra ungdomsskoletiden til Mina, men ting endret seg på videregående. På videregående la hun vekt på at hun ofte hadde et valg i timene. Kroppsøvlingslæreren hadde alltid to opplegg for Mina, hvor hovedaktiviteten for eksempel var ballspill med klassen:

*Så da var jeg med på det aller meste og hvis jeg ikke fikk vært med, så var på en måte det allerede et fint alternativ på styrkerommet, eller jeg kunne velge, jeg kunne velge litt mer da.*

(Mina)

Til tross for at Mina følte at de to undervisningsoppleggene var inkluderende og bra, tydde hun likevel til selvekskludering de gangene aktivitetene ble for krevende. Selv om hun prøvde å være med på det meste, tolker jeg det å gå på styrkerommet som selvekskludering. Minas utsagn er ikke enestående, og Emilie hadde en lignende opplevelse. Dersom undervisningsopplegget ble for vanskelig å delta i, sa hun: *«Men når det ikke fungerte så fikk jeg trene på det treningsrommet eller løpe, eller et eller annet»*. van Manen (1997) sier at levd kropp handler om hvordan vi oppfatter vår egen kropp og hvordan vi erfarer verden gjennom den. Kroppen søker mening, og vi erfarer gjennom kroppene våre (Duesund, 2003). Det virker som om elevene velger selvekskludering når det blir et for stort gap mellom utgangspunktet deres og omgivelsenes krav, da de blir mer bevisst sin kroppslige utførelse. Kroppen kan for dem virke mer annerledes når de ikke mestrer en aktivitet, og de kan føle seg mer sårbare. Og kanskje særlig dersom dette misforholdet ikke dekkes av en god relasjon til lærer eller medelever. Ved å trekke seg ut av undervisningen, opplever elevene at de får makt og eierskap, og setter seg selv i en mindre sårbar posisjon. At de selv kan velge å dra på styrkerommet virker det ikke som om elevene ser på som ekskludering, men et alternativt opplegg som lar dem være i aktivitet. Det virker på meg som om elevene setter pris på å få gå på styrkerommet eller ha andre aktiviteter, framfor å delta i aktiviteter som er svært krevende. Jeg tror også de føler seg mindre sårbare der og da, men langsiktig ikke vil selvekskludering bidra til at de blir en del av fellesskapet. En ting jeg har reflektert over i ettertid, etter å ha lest svarene til Mina og Emilie ovenfor, er om læreren kan ha ekskludert elevene ved å foreslå treningsrommet som et alternativt

opplegg, men at elevene ser på det som sitt eget valg og derfor har en mer positiv relasjon til selvekskludering.

### **6.3 Lærerrelasjon: «det er ikke noe vits at du deltar»**

Et overraskende funn etter å ha analysert intervjuene, var at elevene hadde enten gode eller dårlige relasjoner til kroppsøvingslærere. I forkant av intervjuene hadde jeg sett for meg at det kanskje ville være mer likegyldige tanker til lærerne eller en mellomting, men de blir enten omtalt som gode eller dårlige lærere. Tidligere forskning (kapittel 2) beskriver at lærerne har en sterk innflytelse på elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget (Haegele et al., 2019). Deltagerne jeg intervjuet kunne også fortelle at lærerne hadde sterk innflytelse på elevenes opplevelse av undervisningen, og de hadde enten negative eller positive erfaringer knyttet til kroppsøvingslæreren. Dette resulterte i de to kapitlene 6.3.1 «Det var ikke meningen at jeg bare skulle ha styrketrening» og 6.3.2 «Dette klarer du ikke».

#### **6.3.1 «Det var ikke meningen at jeg bare skulle ha styrketrening»**

van Manen (1997) beskriver lærer-elev relasjonen som en spesiell levd relasjon, i den forstand at denne relasjonen er svært personlig og har en mellommenneskelig betydning. Lærerens oppgave er å være trygg og støttende for at eleven skal kunne utvikle seg og bli et selvstendig individ. Intervjuene med elevene viser at de alle har hatt gode lærere, som de beskriver som blant annet flinke, løsningsorienterte og inkluderende. Sylvia husker godt ungdomsskolelæreren. Hun var den første læreren som tilrettela for at Sylvia skulle bli inkludert i alle aktiviteter, og Sylvia beskrev timene hennes som bra, fordi hun tilrettela for at Sylvia fikk være med på skiturer og uteaktiviteter i stedet for å bli holdt i kroppsøvings salen. I tillegg introduserte læreren klassen for alternative ballspill. Sylvia beskrev opplevelsen slik:

*Ja, vi hadde jo på ungdomsskolen.. så hadde jeg jo en gymlærer, hun tok meg med på det meste av det klassen gjorde. Også spilte vi da goalball med klassen, vi spilte showdown<sup>7</sup> med klassen (...) Hun var veldig, veldig energisk og hun hjalp til med det der, med gymmen. Hun sa at det ikke var meningen at jeg bare skulle ha*

---

<sup>7</sup> «Showdown» blir ofte referert til som bordtennis for blinde. I motsetning til bordtennis eksisterer det ikke et nett på midten av banen, men et på hver side som fungerer som mål. Målet med spillet er å slå ballen langs bordet og inn i motstanderens mål. Spillet spilles med bind for øynene for seende.

*styrketrening, vi måtte jo også få innviet klassen i blindespill og sånt. Det var tøft.*  
(Sylvia)

Det Sylvia beskrev ovenfor er at læreren på ungdomsskolen hadde tiltro til henne som elev, og ville at Sylvia skulle delta ut fra egne forutsetninger. Selv om Sylvia gikk i en klasse som ekskluderte henne fra undervisningen, beskrev hun kroppsøvingslæreren som en person som hele tiden jobbet for at Sylvia skulle bli inkludert. Medelevene til Sylvia «*så helst at det var problemer å ha en med synshemminger med*», men på ungdomsskolen ga ikke læreren opp. «*Hun sa det at vi må prøve å samspille med alle sammen*», fortsatte Sylvia. Sylvias utsagn kan tolkes på ulike måter, men mye tyder på at den gode relasjonen mellom Sylvia og læreren oppstod på grunn av lærerens positive holdning. I tillegg til Sylvia fortalte også John, Emilie og Mina at kroppsøvingsfaget ble bedre med en positiv holdning hos læreren, men at det varierte om den positive opplevelsen var på grunnskolen eller i videregående opplæring. De fleste beskrev overgangen fra ungdomsskolen til videregående som positivt, fordi læreren hadde et bedre fokus og evnet å tilrettelegge. Læreren hjalp til der det var behov, men han/hun trakk seg også ut slik at eleven selv fikk lov til å erfare og prøve aktivitetene.

I henhold til Sævi (2019) er lærer-elev relasjonen en av de viktigste relasjonene et barn har til en voksenperson. Hun hevder at det er viktig at læreren åpner opp for at alle elever kan se seg selv som en ressursperson med muligheter. Slik jeg ser det, så har elevens relasjon til læreren stor betydning for opplevelsen av kroppsøvingsfaget. At læreren har en positiv holdning til eleven bidrar til at de utvikler kroppslige bevegelsesløsninger og kan gi gode opplevelser også senere i livet. Samtidig er det behov for balanse mellom nærhet og distanse i relasjonen, for at eleven skal utvikle «selvet» (Sævi, 2019). I møte med læreren må eleven føle en nærhet, men de har også behov for å være selvstendige og ha tro på egne evner. Det kan tenkes at eleven ikke alltid har tro på seg selv i alle aktiviteter, og da er kroppsøvingslærerens relasjon til eleven av stor betydning. I eksemplet med Sylvia så vi at læreren hadde tro på Sylvias ferdigheter og løftet fram egenskapene hennes, slik at hennes opplevelse av seg selv i kroppsøvingsundervisningen ble positiv. Samtidig viser eksemplet at kroppsøvingslærerne trakk seg ut av aktiviteten, slik at Sylvia fikk erfare selv.

Et annet eksempel på en positiv holdning hos kroppsøvlingslæreren er når undervisningen tilpasses eleven. Kroppsøvlingslærere har benyttet flere ulike metoder for å tilpasse kroppsøvlingsundervisningen. I intervjuene med deltagerne kom det fram at kroppsøvlingslærere benyttet ulike hjelpemiddel, slik at det ble enklere å delta i undervisningen. Emilie hadde lærere som tilrettela utstyret i undervisningen. Da Emilie hadde oppvarmingsaktiviteter, høydehopp eller løp i sikk-sakk rundt kjegler, var læreren god til å tilrettelegge. Emile forklarte det slik:

*(...) var jeg veldig heldig fordi de var flink på å ha gode farger. For det var blått gulv og da var de veldig flinke til å ikke ha blå kjegler, og heller ha røde kjegler og mørke benker som man skal hoppe over og balansere på og sånt. Og det var veldig fint.*

(Emilie)

De små tilpasningene ved å bryte opp miljøet med tydelige fargekontraster hjalp veldig for Emilie i kroppsøvlingsundervisningen. En liten tilpassing, som utgjorde mye for henne. Gjennom intervjuene forsto jeg at lærerne benyttet få hjelpemidler i undervisningen. For å høre deltagerens tanker rundt hvilke hjelpemidler de skulle ønske at læreren tok i bruk, spurte jeg de om dette under intervjuet. Mina sa da blant annet «Nå vet jeg ikke helt hva det skulle vært» og fortsetter med «jeg forbinder ikke så mye hjelpemidler med gymmen». Som Emilie forklarte ovenfor, kan det være at lærerne tilpasset undervisningen, men at eleven ikke har vært bevisst grepene læreren har gjort. Blindeforbundet (u.å.) sier at undervisningen skal tilpasses eleven uten å stille eleven i forlegenhet. Dette kan ha vært tilfelle hos enkelte av lærerne mine deltagere har hatt. Dette er likevel litt vanskelig å si, da jeg ikke har vært i kontakt med noen av lærerne, eller de har ikke verbalt uttrykt til elevene at disse tilpassingene ble gjort. Mina mente at det var ikke hjelpemidlene som avgjorde hvor gode lærerne var, men evnen til å tilpasse aktivitetene. Hun viste til et eksempel med en kroppsøvlingslærer som tilpasset leken «stiv heks». I utgangspunktet er det en lek hvor de skal løpe en og en, men læreren endret på aktiviteten slik at elevene måtte løpe to og to. De kunne også bli bundet fast i bena, slik at det ikke ble så unaturlig at hun måtte løpe sammen med en medelev eller lærer. Hun beskrev denne type tilpassing som «naturlig og morsomt for alle».

Det var også andre justeringer som læreren gjorde slik at Mina følte seg mer inkludert. Ved gruppeinndeling sa læreren navnet til eleven før eller etter tallet, for eksempel: «*Mina, du er en*». Ved en sånn inndeling fikk Mina med seg hvem som var på hvilken gruppe, og det ble enklere å ha litt oversikt. Ingen av elevene benyttet stokk i kroppsøvningsundervisningen, og da jeg spurte hvorfor forklarte for eksempel Sylvia at den bare var i veien. I stedet fikk både hun og Mina hjelp fra sin assistentlærer. Assistentlæreren synstolket aktivitetene, forklarte hvor alle medelevene oppholdt seg til enhver tid og deltok i aktiviteten. De fungerte som en ledsager. Mina og Sylvia sine erfaringer med assistentlæreren kan sammenlignes med Merleau-Pontys (2012) eksempel om den blinde manns stokk. I Mina og Sylvias tilfelle blir relasjonen mellom elev og assistentlæreren som den hvite stokken. Kroppen integrerer assistentlæreren fra å være en ytre gjenstand til å bli en forlengelse av den synshemmede elevens kropp. De erfarer gjennom assistenten som synstolker aktivitetene, og deres kropper erfarer gjennom assistentlæreren.

I henhold til NOU 2009: 18 kan det være hensiktsmessig at elever får ekstra tilrettelegging i opplæringen, i form av en ekstra lærer. Mina og Sylvia, som begge er blinde, hadde dette tilbudet i faget. Målet med en ekstra lærer er at elevene skal få et tilfredsstillende læringsutbytte, og det blir i dag sett på av mange som positivt med en ekstra lærer. Begge deltagerne var fornøyde med å ha en ekstra lærer som kunne synstolke og hjelpe dem i undervisningen, men de kom også med eksempler på episoder der ekstralæreren tok over medelevenes plass i aktiviteten. Det elevene satte pris på var når ekstralæreren var der når de hadde behov for hjelp, men trakk seg tilbake eller var med medelever dersom det var mulighet for det. Mina viste til episoder hvor de hadde par-stafett og løp sammen to og to: «*Også kunne læreren, begge lærerne, vi hadde jo alltid to, være en naturlig del av klassen da. Sånn at ikke liksom automatisk at jeg måtte løpe med en av de [lærerne], men at de kunne løpe med noen av de andre elevene.*» Det betyr kanskje at elevgruppen er en undervurdert ressurs i faget, og at vi som lærere må legge opp til at ekstralæreren hjelper til, men samtidig at ikke noen lærere styrer alt i undervisningen. Elever med eller uten synshemming ønsker å være en del av elevgruppen og delta i aktiviteter med sine medelever.

«*Kommunikasjon er alfa-omega*» for en god lærer-relasjon, ifølge John. Da jeg spurte John om det var kommunikasjon mellom han og læreren om hva han mestret, svarte han

at det som fungerte best var dersom læreren «*observerer og så spørre*». John fortsatte med å forklare at «*læreren var veldig flink. Og han spurte meg hva, hva er det du klarer?*». Det at læreren tok seg tid til å høre på hva som fungerte i undervisningssituasjonene, ble for John den beste løsningen for å bli inkludert i fellesskapet og aktiviteten. I intervjuet med Emilie beskrev hun at hvilken kroppsøvingslærer man får har stor betydning for relasjonen, og sa at «*uten en lærer som hører på deg så er det liksom (...) er du helt hjelpeløs*». Slik jeg tolker dette opplever elevene kommunikasjon mellom dem selv og læreren som noe av det aller viktigste i kroppsøvingsundervisningen. I delavsnitt 6.2.3 valgte elevene selvekskludering og satte seg på sidelinjen. I kroppsfenomenologien anerkjennes alle former for bevegelse som en kommunikasjon som er fullverdig (Merleau-Ponty, 2009), og å sette seg på benken er derfor like mye kommunikasjon som å si verbalt «*nå setter jeg meg på benken*». En kroppsøvingslærer som anerkjenner elevene vil være med å bygge positive relasjoner mellom lærer og elev. Relasjonen som oppstår mellom lærer og elev vil ha stor betydning for elevenes opplevelse av seg selv, andre og kroppsøvingsundervisningen (Sævi, 2019)

### **6.3.2 «Dette klarer du ikke»**

Elevene beskrev flere positive lærer-relasjoner, men det er mange flere negative lærerrelasjoner. Axel var, som nevnt i forrige kapittel, den eneste som ikke har negative erfaringer rundt lærerrelasjonen. John, Mina, Sylvia og Emilie erfarte å ha dårlige lærere, og Emilie beskrev ungdomsskolelæreren som en «*drittlærer*». I løpet av intervjuene erfarte jeg at elevene ga læreren mye av skylden for de negative erfaringene. Noe av grunnen til dette ligger nok i lærernes negative holdninger overfor elever med synshemming. Det virker som om lærerne undervurderte elevenes ferdigheter og kom med kommentarer som var nedlatende. Emilie fikk blant annet høre fra en av sine lærere: «*Dette klarer du ikke*». At læreren kom med slike utsagn ødela mye av selvtilliten til Emilie i faget, men fritidsaktiviteter utenfor skolen hjalp henne å bygge den opp igjen. At lærerens holdning var at Emilie ikke mestret aktiviteten på grunn av hennes synshemming, skadet også Emilie psykisk, og hun begynte å tro på lærerens utsagn og følte seg mer annerledes enn noen gang tidligere.

*Ja jeg er ikke god nok så jeg får bare sitte her. Ehh.. og da tenkte jeg jo over, jeg hata jo å ha synshemming på barneskolen, fordi jeg ble behandlet som*



*annerledes, men hadde jeg blitt behandlet som alle andre så hadde det vært greit å ha en synshemming.*

(Emilie)

van Manen (1997) påpeker at vi danner oss inntrykk av hva andre mener om oss, og det er med på å påvirke vårt selvbilde. I stedet for å være en trygg relasjon, ble Emilies lærer en som ødela Emilies selvbilde og selvtillit i aktiviteten. Relasjonen til læreren ødela Emilies tro på egne kroppslige evner, noe som fortsatt påvirker henne i dag. Senere i samtalen fortalte Emilie:

*Men også lagsport, det jeg sitter liksom inne med enda de ordene både på barneskolen og ungdomsskolen som læreren sa "du er en svakhet for laget" og "du kommer bare til å gjøre laget svakere, så det er ikke noe vits at du deltar", og det sitter jo fortsatt inni meg, og derfor hater jeg lagsport. Eller jeg hater det ikke, men jeg liker bedre å, sånn som løping ...*

(Emilie)

Emilies utsagn kan tolkes slik at lærerne gjorde henne annerledes når de ikke tillot at hun deltok i aktiviteter. Ifølge Duesund (2003) skal skolen forholde seg til den helhetlige elev. Med den helhetlige elev mener jeg blant annet Emilies kropp, ferdigheter, det sosiale og det relasjonelle. Ut ifra Emilies utsagn erfarte hun at læreren ikke tok hensyn til hennes fenomenale kropp, og at læreren dømte henne på grunn av synshemmingen. I stedet for at Emilie fikk vist hva hun kunne, antok læreren at hun har lavere prestasjoner enn sine medelever på grunn av synshemmingen. Jeg oppfatter at Emilie erfarer at læreren objektiviserer henne, og ikke snakker til den helhetlige kropp. Læreren ser synshemmingen, men ikke Emilie som en helhetlig elev. Emilie uttrykte også at hun følte seg objektivisert av læreren da læreren syntes hun var dårlig, og ikke vektla hennes innsats. Det virker som om Emilie opplevde et ikke-gjensidig blikk fra læreren (Duesund, 2003; Sævi, 2019). Jeg tolker det slik at den levde relasjonen er erfaringen hun tar med seg videre, i det hun sa at hun foretrekker individuelle aktiviteter som løping framfor lagspill (van Manen, 2016).

Det er ikke bare Emilie som har erfart negative holdninger hos lærerne. At de ikke klarte å utføre aktivitetene på grunn av synshemmingen, og at lærerne gjorde dem

sykere enn de var, opplevde også John, Sylvia og Mina. Hovedlæreren til Mina flyttet ansvaret over på assistentlæreren, fordi han ikke visste hvordan timen skulle tilrettelegges. På ungdomsskolen endte det derfor med at Mina fikk alternative opplegg i stedet for å inkluderes i aktiviteter med klassen. Assistentlærerens svar på alternative opplegg var ofte: «*Nei, men vi tar en tur på kafé*». Mina forklarte videre at lærerne aldri hadde noen plan B for alternative opplegg, og det var liten vilje til å inkludere henne i undervisningen, selv om hun visste at hun kunne bare hun fikk prøve. Merleau-Ponty (2012) sitt perspektiv på kirkespiret kan være med for å forstå læreren og Minas perspektiv. Aktiviteten kan her være målet og tingen som kan utføres, men læreren og Mina har to ulike perspektiv på aktiviteten. Mina så en aktivitet som hun kunne utføre, mens læreren så på aktiviteten som et hinder og ga derfor ansvaret videre, og det endte med at elev og assistent gikk på kafé. I stedet for å samarbeide alle tre, de to lærerne og Mina, skjøv hovedlærer ansvaret over på assistentlæreren. Jeg vet ikke hvilke forutsetninger assistentlæreren hadde for å tilrettelegge bedre enn hovedlæreren, da det kan ha vært faglært eller en ufaglært assistentlærer.

John erfarte, som jeg kommer tilbake til i kapittel 6.4.2, å bli mobbet av sine medelever. Som et resultat slet han med depresjon, som igjen førte til at han ble fysisk syk. Det er spesielt en episode med den ene kroppsøvlingslæreren han husket godt, og han forklarte den slik:

*Enkelt forklart så skulle jeg hjem en gang (...) og så gikk jeg på vei til bussen for å komme meg hjem. Og så møtte jeg på gymlæreren min, (...) jeg møtte på han fordi han skulle ha undervisning med en bygg og anlegg-klasse. Han var ikke bare gymlærer, han hadde andre fag også. Og da sa han det da, ordkorrekt: «Ja jeg så at, jeg hørte du ble observert i sentrum, ja. Hvorfor kom du ikke i gymtimen?» Så sa jeg at du var jo informert. Da ble det klagesak og rektor og hele pakka. (...) jeg ble uthengt foran hele klassen fordi jeg var ikke syk nok til å dra hjem.*

(John)

Sævi (2019) sier at i dagens pedagogikk kan det komme godt og dårlig til uttrykk i kvaliteten av relasjonen, slik relasjonen oppleves av eleven. Relasjonen mellom elev og lærer skal være et redskap hvor læreren blant annet støtter opp om elevens psyke. Som

et verktøy for læreren har Utdanningsdirektoratet (2018) utarbeidet «læreprofesjonens etiske plattform», som sier noe om grunnleggende verdier og etiske ansvar hos læreren. Den legger vekt på ønsket læreroppførsel, og sier blant annet at læreren skal respektere og ivareta alle elever. Ut fra hva John beskrev virker det som at relasjonen mellom han og læreren var dårlig og medførte vansker for John. I stedet for å bygge John opp som elev og ressursperson, valgte læreren å gå til det John oppfattet som personangrep, noe som ifølge læreprofesjonens etiske plattform er uegnet læreroppførsel (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læreren skal i stedet tilrettelegge for mestring og inkludering i undervisningen.

Mina, Sylvia, Emilie og John opplevde at kroppsøvingslærerens mangel på tilrettelegging resulterte i at de måtte sitte å se på undervisningen. Dette gjaldt særlig dersom assistentlæreren var syk og hovedlæreren ikke visste hvordan tilpasningen skulle foregå. Mina fikk beskjed om at «*Nei, men du kan bare gå hjem, for vi har ikke noe [assistent]lærer*». Litt senere i intervjuet snakket vi om Minas bevissthet rundt synshemmingen i kroppsøvingsundervisningen, og hun kom med nok et eksempel på hvor annerledes hun følte seg på grunn av læreren.

*Det var liksom, ja, det som står sterkest er at du må overbevise læreren om at dette går bra. Om at jeg kan være med på ting. Så det var det faget der det var vanskeligst. Jeg gikk musikklinjen på videregående, og da hadde vi også et eget dansefag hvorpå vi også brukte noen av kroppsøvingstimene til dans. Da hadde jeg på et tidspunkt en lærer som sa sånn "du dette får ikke du til"; nei hun sa "dette vet jeg ikke hvordan jeg skal vise deg, så du må bare gå i kantina". Også sånn, da er det ikke rart man tenker over hvor annerledes man er da. Så ja, jeg kommer sikkert til å si det hundre ganger, men for meg så ble de forskjellene veldig ofte tydeliggjort av de som skulle holde i undervisninga da.*

(Mina)

Videre i intervjuet fortalte Mina at assistentlæreren som skulle lære Mina å danse, ikke var dansepedagog, og det oppsto problem da de skulle lære nye danser. For assistenten måtte selv lære seg dansen underveis i timen, samtidig som hun skulle lære Mina dansen. Mina følte derfor at hun kom i andre rekke. I motsetning til Minas lærer var Sylvias lærere ofte på kurs for å lære om synshemming og tilpasning. Likevel fortalte

Sylvia om lærere som raskt glemte hva de hadde lært, og at kunnskapen ble lite praktisert i undervisningssituasjonen. Dette bryter med hva Sævi (2019) og Blindeforbundet (u.å.) har sagt i forhold til gode relasjoner og tilrettelegging for elever i skolen. At læreren ikke klarer å bygge en god relasjon ved å tilrettelegge undervisningen, vil ikke være med å støtte opp om barnets utvikling og prestasjoner, noe Sævi (2019) sterkt vektlegger i relasjonen mellom lærere og elever.

Lite kunnskap om synshemming, ferdigheter og tilrettelegging var et gjennomgående tema under intervjuene. Flere av deltagerne informerte om at de ble gitt alternative opplegg, og dermed ble ekskludert fra resten av klassen. Da Emilies klassekamerater hadde ballspill, fikk hun beskjed fra læreren om at «*ja, da kan du løpe litt fram og tilbake på sidelinja mens de andre spiller fotball og håndball, for det vet vi jo at du kan*». Sylvia sa at «*når de spilte kanonball eller slåball, så måtte jeg styrketrene da*». I likhet med Sylvia ble også John sendt på styrkerommet. Han ble også sendt dit da de skulle ut å løpe, siden de ofte løp på trafikkerte veier. Mina måtte, som nevnt tidligere, gå tur med assistentlæreren til kafé. Oppsummert tolker jeg det slik at lærerens alternative opplegg for elever med synshemming ofte ble å gå tur eller løpe; eller de ble sendt på styrkerommet. Det virker som at lærerne ser på elevene med synshemming som et «problem» som de ikke vet hvordan de skal løse, og med en gang de ser at de kan løpe eller gjøre styrkeøvelser, blir dette løsningen ved de fleste aktiviteter. I tillegg blir læreren «fritatt» fra ansvaret med å tilpasse undervisningen, fordi «problemet» er ute av verden når de får alternative opplegg (Apelmo, 2012). Tilpasset opplæring kan kreve litt mer tid og planlegging, og det ser ikke ut til at lærerne setter av nok tid til dette. Det er vanskelig å komme med en fasit på hvordan alle aktiviteter kan løses, da alle elever er forskjellige, og har behov for ulik type tilpasning. Dette krever at læreren bygger relasjon med eleven slik at de blir kjent, og at læreren bygger på hva eleven mestrer og får til i aktivitetene.

Ifølge Blindeforbundet (u.å.) vil fritak fra kroppsøving virke ekskluderende og det kan svekke elevens faglige utvikling og læring. Emilie ble oppfordret av ungdomsskolelæreren til å søke fritak fra kroppsøvingundervisningen. Hun forklarte det slik:

*Jeg fikk jo utallige mange ganger oppfordring omtrent at "du, det er ikke noe problem for deg å få fritak i gym, jeg synes du skal få det. Da får du mer tid til å øve på de teoretiske fagene og gjøre andre ting da" som er tydeligvis viktigere for meg, for jeg kommer aldri til å bli noe fysisk aktiv uansett, fordi jeg har en synshemming.*  
(Emilie)

Emilies utsagn illustrerer at lærerne ikke ønsket å bruke tid på å tilrettelegge, når de måtte gjøre dette i løpet av arbeidshverdagen. Dette er også funn i studien til Apelmo (2012) som viser at lærere synes det er enklere å gi individuelle løsninger framfor å tilpasse i fellesskapet. I kroppsøvningsundervisningen er elevene, ifølge Sævi (2019), mest sårbare i relasjon med læreren. En lærer som hele tiden oppfordrer til å søke fritak fra kroppsøvningsundervisningen, kan dersom eleven har lav selvtillit, få eleven til å droppe all fysisk aktivitet på skolen. Dette kan også gå utover elevenes glede over å være fysisk aktiv på fritiden. Heldigvis var Emilie glad i fysisk aktivitet og søkte aldri fritak fra kroppsøvningsundervisningen. Hun var sterk og stod imot læreren, tross lærerens autoritet i skoletiden. Som Emilie avsluttet med å si:

*Nei, jeg skal ikke ha fritak, jeg skal.. det er deres jobb å tilrettelegge for meg og jeg trenger ikke mye tilrettelegging. Egentlig ingenting, bare at dere lar meg prøve.*  
(Emilie)

#### **6.4 Elevrelasjoner: «Hun kan jo ikke det der»**

Relasjonen mellom elever handler om de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene i klassen (Overland, 2015). Tidligere forskning (kapittel 2) viser at gode relasjoner mellom elevene er sterkt knyttet til elevenes trivsel i faget (Haegele et al., 2019). I likhet med tidligere forskning, viser mine funn at relasjonen mellom elevene er viktig. Videre diskusjon vil vise at språk og elevenes samhandling påvirker elevrelasjonen, og elevenes trivsel i faget.

Det er ulikheter i klassestørrelsene til elevene. Mina og Sylvia var fra steder hvor de var rundt 17 til 21 elever i klassen, fordelt på ulike årstrinn. John hadde jevnt over ca. 26 medelever, mens Emilie hadde rundt 25 klassekamerater på barneskolen, men rundt 40 i klassen på ungdomsskolen og videregående. Axel er den eleven med flest i kroppsøvningsklassen. På ungdomsskolen har tre klasser har slått seg sammen i

kroppsøving, og de er rundt 90 elever. Hvordan kroppsøvingslærerne organiserte elevene i ulike aktiviteter varierte, og i Axel sitt tilfelle var elevgruppen så stor at de benyttet flere saler i undervisningen. Axel og Emilie hadde også to kroppsøvingslærere siden det var en stor elevgruppe.

#### **6.4.1 «De er vant til at jeg ikke ser»**

Da jeg snakket om medelevene med alle deltagerne, hadde alle hatt positive opplevelser. Mina forklarte at barneskolen og videregående ikke var noe problem, og forklarte videre at på barneskolen gikk hun med alle hun er oppvokst med, og «*de er vant til at jeg ikke ser*». Medelevene så på det som en selvfølge at hun var med, og at mange av aktivitetene ble utført i par. Emilie hadde lignende erfaringer og sa at medelevene på barneskolen ikke så på henne som synshemmet, og at de var vant til «*vanlige meg*». Hun opplevde likevel en usikkerhet rundt medelevene, da læreren gjorde henne annerledes. Emilie fortalte likevel om et greit klassemiljø, hvor medelevene ønsket å inkludere, men ofte ikke turte å gå imot hovedlæreren.

Mina forklarte at kommunikasjon var viktig for at medelevene skulle inkludere henne i undervisningen. Lærerne tilrettela for at medelevene skulle få en forståelse på hvor viktig det var at alle følte seg inkludert i undervisningen:

*Så er jeg jo fra et lite sted, så vi hadde hele veien, på barneskolen, bra dialog på at «tenk deg selv hvis du skulle vært alene i gymmen, da hadde det ikke vært så gøy, liksom». Og da var folk «nei, nei, det hadde ikke vært gøy». Men det var jo ikke alle som syntes det var like kult å gå tur i skogen, i stedet for å spille fotball, på en måte. Men så hadde vi en dialog på det og da var det greit. Da ble det, det ble ikke sånn: «Mina ser ikke, så dere må være med sånn at hun slipper å føle seg alene». Det ble mer sånn «hvordan ville du følt det hvis du måtte vært alene?»*

(Mina)

Jeg forstår dette som at Mina og Emilie ønsket å være en naturlig del av klassemiljøet og bli behandlet som alle andre. De ønsker å være en likemann eller likekvinne, og ikke bli stemplet som annerledes. Slik Merleau-Ponty beskriver hvordan kroppene til to individer står i en dis-relasjon til hverandre (Duesund, 2003), kan ikke elevene ha et

fullstendig identisk perspektiv når de kommuniserer om Minas synshemming. Mina sine medelever kan ikke helt og holdent forstå eller erfare hvordan Mina opplever verden og kroppsøvningsfaget, men de kan få en forståelse av hennes opplevelse. I tillegg til kommunikasjon og åpenhet rundt synshemming, kan også introduksjon av alternative aktiviteter være med å skape en forståelse for hvordan det er å ha en synshemming. Som nevnt i kapittel 6.2, fikk noen av elevene lov til å teste goalball og showdown.

Både Mina og Emilie beskrev elevstyrte timer som positivt. Læreren til Emilie hadde inkludering som en del av arbeidskravet, noe som gjorde at medelevene hadde fokus på deltagelse for alle – uansett funksjonshemming. Hun fortalte at medelevene tok oppgaven seriøst og hadde undervisningsopplegg som også hadde fokus på å inkludere elever i rullestol, selv om ingen i klassen satt i rullestol. Hun la til at medelevenes velvilje kanskje var for å få en god karakter, men også at *«det fikk øynene opp for mange at det er viktig å inkludere alle i kroppsøvingen»*.

John fortalte om medelever som tok hensyn til at han hadde en synshemming i aktiviteter som for eksempel fotball, og beskriver at de var *«snillere med han»* siden han var svaksynt. For å hjelpe John i undervisningen kommuniserte medelevene med han:

*Og hvis at noen så at det var en mulighet for at jeg var.. Jeg har fått hørt det at jeg er en veldig god spiss [i fotball] hvis jeg får hjelp. Ehh.. Da var det.. Da hørt jeg bare "John". Da fikk jeg de mulighetene alle andre hadde, bare at jeg så det ikke. Hvis noen ropte navnet mitt så var det veldig enkelt for meg å følge med.*  
(John)

I tillegg til å kommunisere med John underveis i ballspill, var også medelevene behjelpelig når de løp ute på veien. John, som var i dårlig fysisk form, hang fort litt etter medelevene, og da ventet medelever på John, slik at de kunne springe sammen til skolen. I likhet med John opplevde også Axel at medelevene var flinke til å inkludere han i undervisningen. Jeg tolker Axels beskrivelser av klassen og miljøet som veldig bra, og han forklarer at samarbeidet mellom medelevene er bra. Han fortalte videre at de alltid i ballspill *«sentrer til hverandre bra og sånt»*, og inkluderer alle på laget.

Merleau-Ponty (2012) skildrer kroppens sirkulære forhold til verden i eksemplet med hånden som griper. Han viser at kroppen både er et subjekt og objekt på samme tid. Jeg

oppfatter at Mina, Emilie, John og Axel erfarte at medelevene ikke objektiviserer dem, men snakket til den helhetlige kropp. Når Johns medelever ga han muligheten til å spille fotball, så de ikke på han som en som var dårlig og ødeleggende for spillet. Gjensidigheten som oppstod igjennom levde relasjoner, styrket deltagerens selvbevissthet (Duesund, 2003).

#### 6.4.2 «Du ser vel ikke målstreken, du?»

Relasjonen til medelevene har ikke bare vært lett, og John beskriver det som et «*hardt miljø*». I intervjuet kom det fram at han opplevde mobbing. Det kom fram at dette ikke var et tema han ønsket å gå nærmere inn på, da det virket som om følelsene fortsatt satt i kroppen og gjorde vondt. John valgte likevel å dele litt med meg, og da vi snakket om medelevene som løp ved siden av han når de løp på landeveien, sa han;

*Ja, men det er ikke fordi jeg hadde dårlig kondis, for det hadde jeg også, men altså.. Ehh, det var mest fordi jeg var svaksynt. Det kunne egentlig både være vondt ment og godt ment, men mest godt da.*

(John)

Da John svarte at det kunne være vondt ment, spurte jeg hva han mente med det.

*Ja, altså mobbing, kraftig mobbing.. Da var det sånn at man kunne få veldig mye sånn slengbemerkning og sånt, sånt, ja jeg vet ikke jeg. Sånn «forbanna blinding» og «du ser vel ikke målstreken, du?». Og sånne ting, hvis du skjønner. Men.. ja.. Det er lenge siden nå da..*

(John)

John både sa og viste med kroppsspråket at han ikke ønsket å gå videre inn på temaet, men han tok det likevel opp igjen litt senere i samtalen vår. Da vi snakket om fair-play i kroppsoving, kom John med nok et eksempel på hvor medelevene mobbet. Da de hadde hinderløype i gymsalen med ulike stasjoner, «*køddet*» medelevene med John og sendte han motsatt vei av alle andre. Mobbingen John opplevde var derfor både verbal og ikke-verbal. Ifølge Duesund (2003) er det den helhetlige kropp som erfarer noe, og man kjenner det både fysisk og psykisk. John sine erfaringer med mobbing resulterte i det



han karakteriserer som kroppslige reaksjoner; han ble dårlig av mobbingen. Han fikk depresjon og ble fysisk syk av opplevelsene han hadde med medelevene.

Sylvia erfarte også mobbing fra sine medelever. Hun opplevde å få stygge kommentarer, for eksempel bemerkninger som «*nei, det her går ikke, hun kan jo ikke det der*». Sylvia sa at hun ikke brydde seg om kommentarene, og at hun ikke «*sutret for det meste eller det minste*», men samtidig oppga hun at hun grudde seg til kroppsøvningsundervisningen, og at hun ikke ville «*sloss*» med medelevene for at de skulle inkludere og være grei. Duesund (2006) sier at hvordan vi ser på oss selv er knyttet til hvordan andre oppfatter oss, og at den sosiale konteksten alltid er til stede. Sylvia ga uttrykk for at hun var tøff og at det medelevene sa ikke var av betydning. I stedet for at synshemmingen og annerledesheten blir en del av bakgrunnen (Thøgersen, 2010), kommer den i forgrunn. Jeg tolker derfor Sylvias utsagn som at hun prøver å beskytte seg selv fra medelevenes kommentarer, for å ikke såre egne følelser og la synshemmingen komme i forgrunn og få et for stort fokus. Reaksjonene til både John og Sylvia er noe en kan forvente når man opplever mobbing fra medelever.

Ekskludering fra medelever under aktivitet tolker jeg som en form for mobbing. Mina og Emilie fortalte om episoder hvor elevene fikk velge lag. De ble som regel alltid valgt sist, og Emilie sa at det «*aldri var en god følelse*». Emilie fortalte også om episoder hvor de spilte fotball på lavere alderstrinn, og hvor medelevene ikke sentret ballen til de som var dårligere, da det hele handlet om å score mest mål og ikke inkludere hele laget. Ifølge Blindeforbundet (u.å.) starter et godt og trygt sosialt miljø med forståelse hos elevene. Dette krever kommunikasjon mellom elever, skole og lærere. John var en av deltagerne som opplevde kommunikasjonens positive effekt og erfarte endring hos medelever etter at læreren tok opp temaet.

*Vi tok en runde med klassen, og så bare (...) At, at klassen ble informert om hvordan jeg så, også fikk de prøve sånne. Har du sett sånne synsbriller der du får innsnevret synsfelt? Og det fungerte veldig bra, fordi at da, da var resten av klassen klar over det. Og det.. Den, de gymtimene etterpå der ble det veldig mye enklere, fordi folk visste, fordi folk var klar over det.*

(John)

## 7. Oppsummering og veien videre

Som avslutning på masterprosjektet skal jeg i dette kapittelet gi en kort beskrivelse av studiens funn med utgangspunkt i studiens problemstilling. I tillegg vil jeg gjøre rede for begrensninger ved studien, og gi eksempler på videre forskning, basert på studiens tema. Studiens problemstilling har vært følgende:

*Hvordan erfarer mennesker med synshemming sin deltagelse i kroppsøvningsfaget?*

Denne studien har tatt utgangspunkt i Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. I tillegg har van Manens eksistensialiteter, levd kropp og levd relasjon, fungert som et rammeverk for analysen av deltagerne erfaringer i kroppsøvningsfaget. Formålet med masteroppgaven har ikke vært å komme fram til et entydig svar, men å utforske erfaringer mennesker med synshemming har med kroppsøvningsundervisningen. Det vil derfor ikke være mulig å konkludere på bakgrunn av denne oppgaven, men jeg mener oppgaven kaster lys over et viktig tema.

### 7.1 Oppsummering av studiens funn

Dette prosjektet har utforsket hvordan en nåværende elev erfarer og fire voksne mennesker med synshemming erfarte kroppsøvningsundervisningen. Studiens første funn ble presentert i kapitlet 6.2 «Inkluderende kroppsøving: «du kan ikke være med»», hvor det kommer fram at deltagerne erfarte både inkludering og ekskludering i kroppsøvningsundervisningen. Følelsen av å bli inkludert i undervisningen ga elevene en følelse av å være en del av fellesskapet, og de følte seg mindre annerledes enn sine medelever. Synshemmingen kom i bakgrunn, og selve aktiviteten ble en del av forgrunn og kom i fokus. Videre valgte jeg å dele ekskludering inn i tvunget ekskludering og selvekskludering. Deltagerne erfarte å bli ekskludert fordi lærerne ikke visste hvordan de skulle tilpasse undervisningen, og elevene ble derfor integrert med alternative øvelser på sidelinjen, eller gitt alternative opplegg på styrkerommet. Ved mangel på assistentlærer fikk de beskjed om å se på medelevene ha kroppsøving, noe som er paradoksalt, siden to av deltagerne ikke kan se. Noen av deltagerne valgte også selvekskludering i undervisningen. Selvekskludering oppsto oftest dersom det var aktiviteter som ble for utfordrende, og elevene valgte da selv å sitte på sidelinjen eller de gikk til styrkerommet. Mine funn tyder på at å la elevene erfare aktiviteter i

kroppsøvningsfaget er viktig for at de skal føle seg inkludert, og at de ved erfaring enklere kan forstå hvilke tilretteleggingsbehov de har. Tilpasset undervisning kan også være med å skape et inkluderende fag for alle elever. Dette ser man blant annet i eksemplet hvor Mina forklarer at de løp sammen to og to.

Studiens andre funn var relasjonen mellom elev og lærer. I kapitlet 6.3 «Lærerrelasjon: «det er ikke noe vits at du deltar»» kommer det fram at kroppsøvningslærerens holdning er med på å påvirke elevenes opplevelse av faget. Dette samsvarer med hva Haegele et al. (2019) rapporterte i sin studie. Noen av deltagerne opplevde at læreren uttrykte at tilpassing av undervisningen var utfordrende, fordi de ikke visste hvordan undervisningen skulle tilrettelegges for den enkelte. Dette resulterte i at flere av deltagerne ble ekskludert fra kroppsøvningsundervisningen, og oftest gitt alternative opplegg uten sine medelever. Denne masteroppgaven har vist at kommunikasjon var noe av det viktigste for å danne en god relasjon mellom elev og lærer. En god relasjon mellom elev og lærer danner grunnlag for et godt samarbeid og er viktig for elevens læring.

Studiens tredje funn var relasjonen mellom elevene. I kapitlet 6.4 «Elevrelasjoner: «hun kan jo ikke det der»» kan man se at relasjonen mellom elevene er viktig for elevenes trivsel og inkludering i faget. Alle deltagerne har i løpet av utdanningsløpet erfart å ha støttende medelever som har vært flink til å inkludere. De gode relasjonene har vært med på å styrke elevens selvtillit og mestringsfølelse under aktiviteter. Noen av deltagerne opplevde likevel mobbing i verbal form, utestengelse under aktivitet eller at medelevene lurte dem under aktivitet. Dette har satt dype spor i deltagerne, som mange år etter endt skolegang fortsatt synes dette er et sårt, tungt og vanskelig tema. Min masteroppgave viser at kommunikasjon mellom lærer og elever om synshemming i kroppsøving kan være viktig for at elever inkluderer hverandre i kroppsøvningsundervisningen.

## **7.2 Studiens begrensninger**

Det var vanskeligere en først antatt å få rekruttert deltakere til studien. Det var kun en nåværende elev som sa ja til å delta, og studien blir derfor hovedsakelig retrospektiv. Deltagerne som hadde avsluttet skolegangen måtte derfor reflektere over tidligere

erfaringer. På en måte var dette positivt, fordi deltagerne hadde fått avstand til undervisningen og reflekterte over hendelser som hadde vært positive og negative.

Kroppsøvfaget er imidlertid i stadig endring, og funnene trenger derfor ikke å være representative for dagens status. Det samme gjelder inkluderingsbegrepet: Inkludering i skolen har endret seg i takt med samfunnet og skoleutviklingen, noe som blant annet kommer fram i læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2019). Mina og Sylvia, som er mine eldste deltagere, kan ha opplevd inkludering ulikt fra Axel, som er nåværende elev og forholder seg til nye læreplaner.

Axel delte utelukkende kun positive erfaringer fra kroppsøvfagsundervisningen. Han skal etter intervjuene fortsatt ha en relasjon til sine lærere og medelever, og det kan være vanskeligere for ham å dele negative erfaringer fra kroppsøvfagsundervisningen. Axel delte likevel ingen negative erfaringer fra barneskolen, som er separat fra ungdomsskolen, noe som kanskje viser at det er korrekt at han kun har mange positive erfaringer fra undervisningen?

For å få fram dybdebeskrivelser av et fenomen bør flere kvalitative metoder kombineres (Thagaard, 2018), som eksempelvis observasjon og intervju. For å få tilgang til elevenes livsverden ville det van Manen (2016) kaller nærobservasjon vært hensiktsmessig å utføre. Nærobservasjon danner andre former for erfaringsmateriale enn hva jeg kan anskaffe ved intervju. Nær observasjon gir meg tilgang til selve opplevelsesøyeblikket i elevenes livsverden (van Manen, 1997), og ikke kun opplevelsesøyeblikket slik deltakerne formulerer det i ord. Jeg har utelatt observasjon i denne studien, siden Mina, Emilie, Sylvia og John har avsluttet skolegangen og det ikke er mulig å få observert hvordan kroppsøvfagsundervisningen ble gjennomført hos dem. Axel kom inn i studien etter første intervju var gjennomført, og tidspunkt for de andre var avtalt. Det ble derfor ikke utført observasjon av Axel, selv om det ville gitt meg beskrivende materiale. Intervjuene har i stedet gitt meg fyldige anekdoter fra deltagerens livsverden.

I kroppsphenomenologien anerkjennes alle former for bevegelse som en fullverdig måte å kommunisere på (Merleau-Ponty, 2009), noe som kunne bli en utfordring, da enkelte av mine intervju ble gjennomført via videosamtale. En videosamtale kan begrense min evne som intervjuer til å fange følelser i kroppsspråk og ansiktsbevegelser. Jeg utformet

derfor egne spørsmål i intervjuguiden til deltagerne som deltok over videosamtale, og stilte spørsmål for å prøve å forstå hvordan de hadde det under intervjusituasjonen, og hva de syntes om denne formen for intervju. Den informasjonen deltagerne ga, bidro til at jeg fikk en fyldig oppfatning for deres følelser rundt intervjusituasjonen. Samtidig ga videosamtalene meg et utvalg fra ulike deler av landet, og eventuelle påvirkninger fra meg ble mindre. Deltagerne som deltok over video kunne dessuten sitte i trygge rammer når de svarte på spørsmålene. Anonymiteten til deltagerne er også enklere å beholde når de kommer fra et større geografisk område.

Studien hadde lærer-elev-relasjonen som et viktig funn, og vi ser at lærerne påvirker elevenes opplevelse av kroppsøving. I min oppgave har ikke lærernes perspektiv vært i fokus, og deres versjon hadde også vært verdifull. Det kan hende at flere enn antatt av lærerne prøvde å tilpasse undervisningen, eller at de har et annet perspektiv på hendelsene. Det kunne samtidig blitt vanskelig å rekruttere lærere hos deltagere som har avsluttet skolegangen. Min interesse har hele tiden vært å få en forståelse av elevenes erfaringer igjennom deres livsverden, og lærerne har derfor ikke blitt prioritert i denne masteroppgaven.

### **7.3 Veien videre**

Før jeg avslutningsvis gir forslag til veien videre, vil jeg først argumentere for at temaet synshemming i kroppsøving er viktig å undersøke videre. Som det kommer fram i dette masterprosjektet, er elever med synshemming sine erfaringer varierte og mangfoldige, og mitt prosjekt har ikke klart å romme alle. Jeg mener prosjektet har vært utforskende og åpnet opp rundt et viktig tema, og at prosjektet kan være til inspirasjon for andre. Videre bør også temaet belyses med andre problemstillinger og fra ulike teoretiske perspektiv.

Noen forslag kan være å gjøre lignende prosjekter som jeg har gjort, altså med kvalitativ tilnærming, men med andre problemstillinger og teoretiske perspektiv. Emilie, John, Sylvia og Mina var ferdig med videregående skole. Mange av erfaringene er derfor retrospektive, og kanskje ikke gjeldende for dagens skolehverdag, uten at jeg har lagt stor vekt på dette. Jeg mener ut fra dette at videre forskning bør se på elever med synshemming som har kroppsøvingundervisning i dag. Det kan være interessant å studere «skjulte» tilpasninger i undervisningen, som eksempelvis røde kjegler til blått

gulv. Det kan også være relevant å utføre et forskningsprosjekt hvor en tar for seg elever og lærere i samme prosjekt.

Et tema som gikk igjen under intervjuene var tilpasset undervisning og hvor viktig det er for å føle seg inkludert i fellesskapet. Høyere utdanning innen kroppsøvningsfaget har et ansvar til å fortsette arbeidet med å fremme inkludering som prinsipp. Jeg ser at det er behov for å studere inkludering som en grunnleggende holdning til annerledeshet, og ikke kun som metoder rettet mot ulike avvik. Som forskningsprosjektet mitt viste var det mange reaksjoner på kroppsøvningslærerne. Det er lærerens ansvar å inkludere alle elever i kroppsøvningsundervisningen, men har læreren kompetansen han/hun trenger? Og hvor nøye er skolene på at læreren har kroppsøvningsfaglig kompetanse? Mitt prosjekt belyser fenomenet noe, men det tydeliggjør også at det er behov for forskning på temaet synshemming i kroppsøving.

## Litteraturliste

Alves, M. L. T., Haegele, J. A. & Duarte, E. (2018). «We can't do anything»: The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. *British Journal of Visual Impairment*, 36(2), 152-162.

Apelmo, E. (2012). *Som vem som helst. Kön, funktionalitet och idrottande kroppar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Bengtsson, J. (2013). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Stud Philos Educ*, 32, 39-53.

Berg, B., Nordahl, T. & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Hentet 2. mars 2020 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>

Blindeforbundet (u.å.). *Veileder i sosial inkludering av synshemmede elever i barne- og ungdomsskole*. Hentet. 3. mars 2020 fra <https://www.blindeforbundet.no/rad-tips-og-rettigheter/veileder-i-sosial-inkludering-av-synshemmede-elever-i-barne-og-ungdomsskole>

Bredahl, A.-M. (2013). Sitting and Watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 40-58.

Connolly, M. (1995). Phenomenology, Physical Education, and Special Populations. *Human Studies*, 18, 25-40.

Dahlberg, H. (2019a). Kroppens betydelse i och för fenomenologisk forskning. I: H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (Red.). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s.115-135). Stockholm: Liber.

- Dahlberg, K. (2019b). Den fenomenologiska livsvärlden. I: H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (Red.). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s.28-51). Stockholm: Liber.
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Linköping Universitet.
- Duesund, L. (2006). Kropp og rehabilitering. I: A. Kissow & B. Therkildsen (Red.), *Kroppen som deltager: Idræt og bevægelse i rehabiliteringen* (s. 34-47). Roskilde: Handicapidrættens Videncenter.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, K. V., Standal, Ø. F. & Ytterhus, B. (2017). Golden Paper, a Chain and a Bag: A Phenomenology of Queer Things in s Special Needs Education Unit. *Phenomenology & Practic, 11, 2*, 60-69.
- Evensen, K. V. (2018). *Give me a thousand gestures. Embodied meaning and severe, multiple disabilities in segregated special needs education*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Friesen, N. (2011). *The Place of the Classroom and the Space of the Screen: Relational Pedagogy and Internet Technology*. New York: Peter Lang.
- Godager, E. V. (Red.). (2010). *En skole for alle – også for svaksynte og blinde*. Oslo: Norges Blindforbund.
- Haegele, J. A. & Buckley, M. (2019). Physical Education. Experiences of Alaskan Youths with Visual Impairments: A Qualitative Inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 113(1)*, 57-67.
- Haegele, J. A. & Kirk, T. N. (2018). Experiences in Physical Education: Exploring the Intersection of Visual Impairments and Maleness. *Adapted Physical Activity Quarterly, 35*, 196-213.



- Haegele, J. A. & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67:3, 255-273.
- Haegele, J. A. & Zhu, X. (2017). Experiences of Individuals With Visual Impairments in Integrated Physical Education: A Retrospective Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88:4, 425-435.
- Haegele, J. A. & Zhu, X. (2019). Body image and physical education: Reflections of individuals with visual impairments. *European Physical Education Review*, 25(4), 1002-1016.
- Haegele, J. A., Sato, T., Zhu, X. & Avery, T. (2017). Physical Education Experiences at Residential Schools for Students Who Are Blind: A Phenomenological Inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, March-April, 135-147.
- Haegele, J. A., Yessick, A. & Zhu, X. (2018). Females With Visual Impairments in Physical Education: Exploring the Intersection Between Disability and Gender Identities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89:3, 298-308.
- Haegele, J. A., Zhu, X. & Holland, K. (2019). Exploring the Intersection Between Disability and Overweightness in Physical Education Among Females With Visual Impairments. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90:3, 344-354.
- Hansen, T. I. (2019). Høgskolen i Buskerud og Vestfold. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 12. mars 2020 fra [https://snl.no/H%C3%B8gskolen\\_i\\_Buskerud\\_og\\_Vestfold](https://snl.no/H%C3%B8gskolen_i_Buskerud_og_Vestfold)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kittelsaa, A. (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I: R. G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 162-189). Oslo: Universitetsforlaget.

- Koht, J. (2019). Fantomlem. I: *Store Medisinske Leksikon*. Hentet 23. mai 2020 fra <https://sml.snl.no/fantomlem>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. [Oversatt av Tone M. Anderssen & Johan Rygge].
- Leo, J. & Goodwin, D. (2013). Pedagogical Reflections on the Use of Disability Simulations in Higher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 460-472.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. Danmark: Det lille forlag. [Oversatt av Bjørn Nake].
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Meyer, J. & Gjørsum, R. G. (2010). Å intervju kollektivt. I: R. G. Gjørsum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning: Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s.190-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- NIH (2020). *NIHs etiske komite*. Hentet 10. februar 2020 fra <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nihs-etisk-komite/>
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- NSD (2019). *Om oss*. Hentet 10. februar 2020 fra [https://nsd.no/personvernombud/om\\_oss.html](https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html)
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 3. februar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger: Trådt i kraft 20. juli 2018, sist endret 20. desember 2018*. Hentet 12. mars 2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. P. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- REK (2015). *Helseforskning*. Hentet 10. februar 2020 fra [https://helseforskning.etikkom.no/reglerogrutiner/soknadsplikt?p\\_dim=34997&\\_ikbLanguageCode=n](https://helseforskning.etikkom.no/reglerogrutiner/soknadsplikt?p_dim=34997&_ikbLanguageCode=n)
- Solberg, E. (2019). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole*. Hentet 26. februar 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-innlegg-pa-lanseringen-av-stortingsmeldingen-om-tidlig-innsats-i-barnehage-og-skole/id2677350/>
- 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*, 2017, 31, 35-48.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I: Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.9-23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stoltz, S. S. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47:5, 478-487.

- Sævi, T. (2019). Å skrive hermeneutisk fenomenologisk «fra mening til metode». Et pedagogisk eksempel på praksisens fenomenologi. I: H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv* (s.317-345). Stockholm: Liber.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thøgersen, U. (2010). *Krop og fænomenologi: En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Danmark: Academica.
- 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: Kluwer Academic.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 3. februar 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Hentet 24. april 2020 fra <https://www.utedanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyret/brosjyret/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Kjerneelement*. Hentet 26. februar 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.a) *Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet 24. februar 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet (u.å.b). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*.

Hentet 17. februar 2019 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont: Althouse Press.

van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.

World Health Organization (2019). *Blindness and visual impairment*. Hentet 2. mars 2020 fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Østerberg, D. (1994). Innledning. I: M. Merleau-Ponty, *Kroppens fænomenologi* (s. V-XII). Danmark: Det lille forlag.

## **Tabelloversikt**

Tabell 1: Demografisk beskrivelse av deltakerne.....	54
--	----

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 2:** Informert samtykkeskjema for elever

**Vedlegg 3:** Informert samtykkeskjema for foresatte

**Vedlegg 4:** Informert samtykkeskjema for voksne

**Vedlegg 5:** Informert samtykkeskjema for lærere

**Vedlegg 6:** Godkjenning NSD

**Vedlegg 7:** Godkjenning NIHS etiske komite

**Vedlegg 8:** Endringsmelding NSD

**Vedlegg 9:** Endringsmelding NIHS etiske komite

**Vedlegg 10:** Intervjuguide for voksne

**Vedlegg 11:** Intervjuguide for elever

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Synshemming i kroppsøving»?**

Hei!

Mitt navn er Laila Kristin. Jeg er utdannet optiker og er nå mastergradsstudent i kroppsøving ved Norges Idrettshøgskole, og skriver nå en oppgave om synshemming i kroppsøving. Jeg ønsker å undersøke mennesker med synshemming sin erfaring med kroppsøvingsundervisningen.

Du kan være med å dele dine erfaringer. Jeg skal ha individuelle intervju med ca. fem personer med synshemming. Intervjuet vil ta inntil 60 minutt, og foregå via Skype eller ansikt til ansikt.

Jeg søker mennesker med synshemming i hele Norge og kriteriene for å delta i prosjektet er at du har en synshemming, og er mellom 13-100 år. Skulle du føle at det passer deg kan du helt uforpliktende ta kontakt for å finne ut mer om prosjektet.

Jeg håper du vil delta, slik at jeg kan bidra med kunnskap som kan gjøre kroppsøvingsundervisningen best mulig for elever med synshemming. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet kan jeg kontaktes på personlig melding på Facebook, telefon 47089692 eller mail [lailaks@student.nih.no](mailto:lailaks@student.nih.no). Du er også velkommen til å kontakte min veileder Kristin Evensen på mail [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no).

Hilsen

Laila Kristin Svare, mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole



## Vedlegg 2: Informert samtykkeskjema for elever

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Synshemming i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan deltagelse i kroppsøving er erfart av elever med synshemming. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Jeg ønsker å undersøke hvordan elever med synshemming erfarer sin deltagelse i kroppsøving, for å få mer innsikt i hvordan elevene erfarer kroppsøvingsundervisningen. Dette er et viktig tema, men det er lite forsket på.*

*Jeg er utdannet optiker og er nå mastergradsstudent på Norges Idrettshøgskole i seksjon for kroppsøving og pedagogikk.*

*Jeg spør deg fordi jeg er interessert i hvilke tanker du som elev har om dette viktige temaet. Jeg skal ha individuelle intervju med ca. fem elever med synshemming. Intervjuet vil ta ca. 60 minutt og omhandler spørsmål om hvilke erfaringer du har med undervisningen.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges Idrettshøgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet.*

*Førsteamanuensis Kristin Vindhol Evensen ved Norges Idrettshøgskole er prosjektansvarlig.*

*Laila Kristin Svare er studentansvarlig*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Jeg henvender meg til elever med synshemming i Oslo og har ved hjelp av Norges Blindforbunds Ungdom tatt kontakt med deg. Kriteriene for å delta i prosjektet er at du har en synshemming, går på ungdomsskolen eller i videregående skole, og er mellom 13-18 år.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- *Deltakelse i prosjektet innebærer et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter og vil finne sted i skoletiden. Intervjuet inneholder spørsmål om kroppsøvingsundervisningen og stedene dere har kroppsøving. Jeg tar lydopptak fra intervjuet. Opplysningene vil deretter bli registrert elektronisk og oppbevart etter gjeldende retningslinjer.*
- *Det vil bli gjort en avtale med skolehelsetjenesten slik at du kan snakke med dem etter intervjuet dersom du skulle ha behov for det.*
- *Foreldre kan få tilgang til intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.*

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til medelever, lærere eller skolen.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. *Prosjektleder, Kristin Vindhol Evensen, og student, Laila Kristin Svare, vil ha tilgang til intervjuene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige intervjudata, som oppbevares innelåst.*

*Som elev vil du ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. *Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektstutt.*

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Norges Idrettshøgskole* ved veileder *Kristin Vindhol Evensen*. Mail: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no)
- *Norges Idrettshøgskole* ved student *Laila Kristin Svare*. Telefon: 47089692, mail: [lailaks@student.nih.no](mailto:lailaks@student.nih.no)
- Vårt personvernombud: *NIHs etiske komité* ved *Karine Justad*. Mail: [karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kristin Vindhol Evensen

Student  
Laila Kristin Svare

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*synshemming i kroppøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30. juni 2020.*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Informert samtykkeskjema for foresatte

### Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

#### «Synshemming i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan deltagelse i kroppsøving er erfart av elever med synshemming. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### Formål

*Jeg ønsker å undersøke hvordan elever med synshemming erfarer sin deltagelse i kroppsøving, for å få mer innsikt i hvordan elevene erfarer kroppsøvingundervisningen. Dette er et viktig tema, men det er lite forsket på.*

*Jeg er utdannet optiker og er nå mastergradsstudent på Norges Idrettshøgskole i seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Med min forkunnskap som optiker og kroppsøvlingslærer er jeg derfor godt rustet til å gjennomføre intervju av elever med synshemming.*

*Du som foresatt får denne henvendelsen fordi jeg er interessert i hvilke tanker ditt barn har om dette temaet. Jeg skal ha individuelle intervju med ca. fem elever med synshemming. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter og omhandler spørsmål om hvilke erfaringer de har med undervisningen.*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

*Norges Idrettshøgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet.*

*Førsteamanuensis Kristin Vindhol Evensen ved Norges Idrettshøgskole er prosjektansvarlig.*

*Laila Kristin Svare er studentansvarlig*

#### Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

*Jeg henvender meg til elever med synshemming i Oslo og har ved hjelp av skoler eller Norges Blindforbunds Ungdom tatt kontakt med deg og ditt barn. Kriteriene for å delta i prosjektet er at barnet har en synshemming, går på ungdomsskolen eller i videregående skole, og er over 13 år.*

#### Hva innebærer det for ditt barn å delta?

- *Deltakelse i prosjektet innebærer at eleven deltar i et intervju. Det vil ta ca. 60 minutter og vil finne sted i skoletiden. Intervjuet inneholder spørsmål om kroppsøvingundervisningen og stedene de har kroppsøving. Jeg tar lydopptak fra intervjuet. Opplysningene vil deretter bli registrert elektronisk og oppbevart etter gjeldende retningslinjer.*
- *Det vil bli gjort en avtale med skolehelsetjenesten slik at eleven kan henvende seg hos dem etter intervjuet dersom det skulle bli behov for det.*
- *Foresatte kan få tilgang til intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.*

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis det ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil ikke påvirke forhold til medelever, lærere eller skolen.

### **Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. *Prosjektleder, Kristin Vindhol Evensen, og student, Laila Kristin Svare, vil ha tilgang til intervjuene. Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige intervjudata, som oppbevares innelåst.*

*Som elev/enkeltperson vil de ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.*

### **Hva skjer med opplysningene til ditt barn når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. *Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.*

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt og barnets samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Norges Idrettshøgskole* ved veileder *Kristin Vindhol Evensen*. Mail: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no)
- *Norges Idrettshøgskole* ved student *Laila Kristin Svare*. Telefon: 47089692, mail: [lailaks@student.nih.no](mailto:lailaks@student.nih.no)
- Vårt personvernombud: NIHs etiske komité ved *Karine Justad*. Mail: [karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kristin Vindhol Evensen

Student  
Laila Kristin Svare

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*synshemming i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar *i intervju*

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30. juni 2020*.

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Barnets navn i blokkbokstaver: -----



## Vedlegg 4: Informert samtykkeskjema for voksne

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Synshemming i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan deltagelse i kroppsøving er erfart av mennesker med synshemming. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Jeg ønsker å undersøke hvordan mennesker med synshemming erfarte sin deltagelse i kroppsøving, for å få mer innsikt i hvordan elevene erfarer kroppsøvingundervisningen. Dette er et viktig tema, men det er lite forsket på i Norge.*

*Jeg er utdannet optiker og er nå mastergradsstudent på Norges Idrettshøgskole i seksjon for kroppsøving og pedagogikk.*

*Jeg spør deg fordi jeg er interessert i hvilke tanker du som tidligere elev har om dette viktige temaet. Jeg skal ha individuelle intervju med ca. fem mennesker med synshemming. Intervjuet vil ta ca. 60 minutt og omhandler spørsmål om hvilke erfaringer du har hatt med undervisningen.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges Idrettshøgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet.*

*Førsteamanuensis Kristin Vindhol Evensen ved Norges Idrettshøgskole er prosjektansvarlig.*

*Laila Kristin Svare er studentansvarlig*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Jeg henvender meg til mennesker med synshemming i Norge og har ved hjelp av Norges Blindeforbund tatt kontakt med deg. Kriteriene for å delta i prosjektet er at du har en synshemming, og er mellom 13-100 år.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- *Deltakelse i prosjektet innebærer et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter og vil finne sted ved Norges Idrettshøgskole i Oslo eller et sted som er komfortabelt for deg. Dersom du bor utenfor Oslo og omegn vil intervjuet foregå via Skype eller ~~Facetime~~.*
- *Intervjuet inneholder spørsmål om kroppsøvingundervisningen og stedene dere hadde kroppsøving. Jeg tar lydopptak fra intervjuet. Opplysningene vil deretter bli registrert elektronisk og oppbevart etter gjeldende retningslinjer.*

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til tidligere medelever, lærere eller skolen.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. *Prosjektleder, Kristin Vindhol Evensen, og student, Laila Kristin Svare, vil ha tilgang til intervjuene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige intervjudata, som oppbevares innelåst.*

*Som person vil du ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.*

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. *Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.*

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Norges Idrettshøgskole* ved veileder *Kristin Vindhol Evensen*. Mail: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no)
- *Norges Idrettshøgskole* ved student *Laila Kristin Svare*. Telefon: 47089692, mail: [lailaks@student.nih.no](mailto:lailaks@student.nih.no)
- Vårt personvernombud: *NIHs etiske komité* ved *Karine Justad*. Mail: [karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kristin Vindhol Evensen

Student  
Laila Kristin Svare



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*synshemming i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30. juni 2020.*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Informert samtykkeskjema for lærere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Synshemming i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg som underviser i kroppsøving om du kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan deltagelse i kroppsøving er erfart av elever med synshemming. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever med synshemming erfarer sin deltagelse i kroppsøving, for å få mer innsikt i hvordan elevene erfarer kroppsøvingundervisningen. Dette er et viktig tema, men det er lite forsket på.*

*Jeg er utdannet optiker og er nå mastergradsstudent på Norges Idrettshøgskole i seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Med min forkunnskap som optiker og kroppsøvingslærer er jeg derfor godt rustet til å gjennomføre intervju av elever med synshemming. Du som kroppsøvingslærer får denne henvendelsen fordi jeg er interessert i hvilke tanker din elev har om dette temaet og du kan bli omtalt som tredjeperson i prosjektet.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Norges Idrettshøgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet.*

*Førsteamanuensis Kristin Vindhol Evensen ved Norges Idrettshøgskole er prosjektansvarlig.*

*Laila Kristin Svare er studentansvarlig*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Du har ansvar for kroppsøvingundervisningen og kan bli nevnt av eleven i et intervju.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Elevene i prosjektet deltar i et intervju som inneholder spørsmål om kroppsøvingundervisningen og stedene de har kroppsøving. Det kan hende at eleven som intervjues nevner deg som en tredjeperson. Dette vil anonymiseres.*

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke forhold til medelever, lærere eller skolen.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. *Prosjektleder, Kristin Vindhol Evensen, og student, Laila Kristin Svare, vil ha tilgang til intervjuene. Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige intervjudata, som oppbevares innelåst.*

*Som kroppsøvingslærer vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da det er erfaringene til eleven jeg er opptatt av å få frem.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Norges Idrettshøgskole* ved veileder *Kristin Vindhol Evensen*. Telefon: 90591285. Mail: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no)
- *Norges Idrettshøgskole* ved student *Laila Kristin Svare*. Telefon: 47089692, mail: [laila-kristin89@hotmail.com](mailto:laila-kristin89@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: *Karine Justad*. Mail: [karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kristin Vindhol Evensen

Laila Kristin Svare

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*synshemming i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å bli omtalt som tredjeperson av elever i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30. juni 2020*.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 6: Godkjenning NSD

11.10.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Synshemming i kroppsøving

### **Referansenummer**

283252

### **Registrert**

27.05.2019 av Laila Kristin Svare - lailaks@student.nih.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no, tlf: 90591285

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Laila Kristin Svare, laila-kristin89@hotmail.com, tlf: 47089692

### **Prosjektperiode**

01.08.2019 - 30.06.2020

### **Status**

19.08.2019 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **19.08.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.08.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ceb9a73-ab8d-4f45-8eca-d978d37cc48c>

1/2



endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2025.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 7: Godkjenning NIHS etiske komite

Kristin Vindhol Evensen  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 05. september 2019

### Søknad 102-290819 – En kvalitativ studie som undersøker hvordan elever med synshemming erfarer sin deltakelse i kroppsøvingfaget

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 29. august 2019 konkludert med følgende:

#### Vurdering

Det fremgår av søknaden at det skal foretas observasjon i en kroppsøvingstime. Komiteen vil bemerke at det må innhentes samtykke fra alle elever som skal observeres, herunder foresatte hvis elevene er under 16 år. Samtykkeskjemaene til foreldre er fortsatt ikke rettet opp i tråd med flere tilbakemeldinger om dette i søknadsprosessen. Komiteen finner videre grunn til å bemerke at ettersom utvalget er lite må det utvises varsomhet ~~www~~ i presentasjon av resultatene fra prosjektet og slik at deltakernes konfidensialitet blir ivarettatt på en forsvarlig måte.

#### Vedtak

*På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:*

- *Vilkår fra NSD følges*
- *At samtykkeskjema til foreldre rettes opp*
- *At det innhentes samtykke fra alle deltakerne som skal observeres*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

|

Med vennlig hilsen  
Professor Sigmund Loland  
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

**NIH** NORGES  
IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo  
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo  
Telefon: +47 23 26 20 00, [postmottak@nih.no](mailto:postmottak@nih.no)  
[www.nih.no](http://www.nih.no)



## Vedlegg. 8: Endringsmelding NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Synshemming i kroppsøving

#### **Referansenummer**

283252

#### **Registrert**

27.05.2019 av Laila Kristin Svare - lailaks@student.nih.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no, tlf: 90591285

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Laila Kristin Svare, laila-kristin89@hotmail.com, tlf: 47089692

#### **Prosjektperiode**

01.08.2019 - 30.06.2020

#### **Status**

08.11.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

##### **08.11.2019 - Vurdert**

Vi viser til endring registrert 30.10.19. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Les mer om hvilke endringer som skal registreres hos NSD før endringer meldes inn i fremtiden:  
[nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

27.3.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 9: Endringsmelding NIHS etiske komite

Kristin Vindhol Evensen  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 31. oktober 2019

### Endringsmelding- 102-290819 – 051219 - En kvalitativ studie som undersøker hvordan elever med synshemming erfarer sin deltakelse i kroppsøvingfaget

Vi viser til endringsmelding mottatt 30.oktober 2019. Det fremgår av endringsmeldingen at prosjektleder ønsker å endre utvalget fra 13-18 år til 13-100 år da det ikke har vært mulig å rekruttere deltakere til opprinnelig utvalg.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad/endringsmelding til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har leder av komiteen på fullmakt fra komiteen konkludert med følgende:

#### **Vedtak**

*På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at endringen er forsvarlig og at den kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:*

- *Vilkår fra NSD følges*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen  
Professor Sigmund Loland  
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

## Vedlegg 10: Intervjuguide for voksne

<b>Problemstilling</b>	«Hvordan erfarer mennesker med synshemming sin kroppsøvingsundervisning?»	
<b>Del 1: Før intervjuet</b>		
<b>Demografisk data</b>	Kjønn? Alder? Klassifisering på synshemming? Medfødt?	
<b>Sjekkliste før intervju</b>	<b>Presentasjon:</b> Takk intervjupersonen Litt om meg selv, om prosjektet Fremme at personen er ekspert, finnes ikke gale svar	
	<b>Informasjonsskrivet og informert samtykke:</b> Det er forstått? Dette er 100% frivillig, og det er ønskelig å delta? Mulig å trekke seg når som helst <i>Hvis usikkerhet:</i> Det du sier anonymiseres og holdes konfidensielt. Svarene dine vil bli lagret og brukt på en sikker og forsvarlig måte. Anonymisering vil si at dette ikke kan peke mot deg. Det vil si at ingen vil kunne vite at dette er deg. Jeg har også taushetsplikt som jeg plikter å overholde.	
	<b>Lydopptak:</b> Samtalen blir tatt opp på lydopptaker. Ingen andre enn meg og min veileder vil få tilgang på det du sier. Dette blir slettet etter prosjektets slutt.	
<b>Del 2: Gjennomføring av intervju</b>		
<b>Tema</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>	<b>Oppfølgingspørsmål</b>
<b>Innledning</b>	Kan du fortelle meg om kroppsøvingsundervisningen du hadde?	Likte du kroppsøvfaget? Hvorfor, hvorfor ikke?
<b>Synshemming</b>	Tenkte du noen gang på at du har en synshemming når du hadde kroppsøving? Kan du fortelle meg om dette? En spesifikk gang.	Ikke medfødt: Kan du fortelle hvordan det gradvis var å se dårligere i undervisningen?
<b>Synshemming</b>	Var det noe som var vanskelig? Var det noe som var lett?	Hva gjorde du dersom noe ble for vanskelig, lett?
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Brukte du noen hjelpemidler i kroppsøvingsundervisningen?	Hvorfor, hvorfor ikke?
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Fortell meg om kroppsøvlærerne dine	Hva gjorde kroppsøvlæreren? Kan du komme med eksempler på hva han/hun gjorde som gjorde timen bra/dårlig?

		Brukte læreren noen hjelpemidler i undervisningen? Eksempel?
<u>Eksistensialitetene</u>	Fortell meg om klassen din når dere hadde kroppsøving?	Fortell meg om hva du likte og/eller hva du ikke likte å gjøre med de andre i klassen når dere hadde kroppsøving? Kan du komme med noen eksempel.
<u>Eksistensialitetene</u>	Kan du fortelle meg om stedene dere hadde kroppsøving?	Hvordan var stedet? Hvilke lukter kan du huske fra stedene dere hadde kroppsøving? Var noe utfordrende ved bruk av stedene? Fortell, hva?
<u>Eksistensialitetene</u>	Syntes du at tiden gikk fort eller sakte når dere hadde undervisning?	Hva gikk fort, hva gikk sakte?
<b>Inkludering</b>	Hvor mange var dere som hadde kroppsøving sammen?	Hvordan var det å være sammen med de andre i klassen i kroppsøving?
<b>Inkludering</b>	Hvordan opplevde du fair play i faget?	Hvordan opplevde du samarbeidet mellom elevene? Er det noe som skiller seg ut?
<b>Avslutning</b>	Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet som du har lyst til å legge til?	Innledning?  Synshemming?  <u>Eksistensialitetene?</u>  Inkludering?
<b>Skype-intervju</b>		
<b>Følelse</b>	Hvordan føler du deg nå?	
<b>Følelse</b>	Det helt optimale hadde vært om vi møttes ansikt til ansikt, men det har også gått veldig bra å snakke sammen på Skype/ <u>Facetime</u> .  Hvordan har du følt det er å bli intervjuet via Skype?	



## Vedlegg 11: Intervjuguide for elever

<b>Problemstilling</b>	«Hvordan erfarer mennesker med synshemming sin kroppsøvningsundervisning?»	
<b>Del 1: Før intervjuet</b>		
<b>Demografisk data</b>	Kjønn? Alder? Klassifisering på synshemming? Medfødt?	
<b>Sjekkliste før intervju</b>	<b>Presentasjon:</b> Takk intervjupersonen Litt om meg selv, om prosjektet Fremme at eleven er ekspert, finnes ikke gale svar	
	<b>Informasjonsskrivet og informert samtykke:</b> Det er forstått? Dette er 100% frivillig, og det er ønskelig å delta? Mulig å trekke seg når som helst <i>Hvis usikkerhet:</i> Det du sier anonymiseres og holdes konfidensielt. Svarene dine vil bli lagret og brukt på en sikker og forsvarlig måte. Anonymisering vil si at dette ikke kan peke mot deg. Det vil si at ingen vil kunne vite at dette er deg. Jeg har også taushetsplikt som jeg plikter å overholde.	
	<b>Lydopptak:</b> Samtalen blir tatt opp på lydopptaker. Ingen andre enn meg og min veileder vil få tilgang på det du sier. Dette blir slettet etter prosjektets slutt.	
<b>Del 2: Gjennomføring av intervju</b>		
<b>Tema</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Innledning</b>	Kan du fortelle meg om kroppsøvningsundervisningen du har?	Liker du kroppsøvningsfaget? Hvorfor, hvorfor ikke?
<b>Synshemming</b>	Tenker du noen gang på at du har en synshemming når du har kroppsøving? Kan du fortelle meg om dette? En spesifikk gang.	Ikke medfødt: Kan du fortelle hvordan det er å gradvis få dårligere syn i undervisningen?
<b>Synshemming</b>	Er det noe som er lett? Er det noe som er vanskelig?	Hva gjorde du dersom noe ble for vanskelig, lett?
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Bruker du noen hjelpemidler i kroppsøvningsundervisningen?	Hvorfor, hvorfor ikke?
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Fortell meg om kroppsøvningslærerne dine	Hva gjør kroppsøvningslæreren? Kan du komme med eksempler på hva han/hun gjør som gjør timen bra/dårlig?

		Bruker læreren noen hjelpemidler i undervisningen? Eksempel?
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Fortell meg om klassen din når dere har kroppsøving?	Fortell meg om hva du liker og/eller hva du ikke liker å gjøre med de andre i klassen når dere har kroppsøving? Kan du komme med noen eksempel.
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Kan du fortelle meg om stedene dere har kroppsøving?	Hvordan er stedet? Hvilke lukter har stedene dere har kroppsøving? Er noe utfordrende ved bruk av stedene? Fortell, hva?
<b><u>Eksistensialitetene</u></b>	Syntes du at tiden går fort eller sakte når dere har undervisning?	Hva går fort, hva går sakte?
<b>Inkludering</b>	Hvor mange er dere som har kroppsøving sammen?	Hvordan er det å være sammen med de andre i klassen i kroppsøving?
<b>Inkludering</b>	Hvordan opplever du fair play i faget?	Hvordan opplever du samarbeidet mellom elevene? Er det noe som skiller seg ut?
<b>Avslutning</b>	Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet som du har lyst til å legge til?	Innledning?  Synshemming?  <u>Eksistensialitetene?</u>  Inkludering?