

Digranes, A. J. & Standal, Ø. F. (2019). "Det er gøy å løpe med venner": elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving. *Spesialpedagogikk*, 84(2), 51-62.

«Det er gøy å løpe med venner»

Elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å utforske erfaringene til elever med utviklingshemninger i kroppsøvingfaget og å vise at det er nyttig å lytte til barna og deres måter å uttrykke sine erfaringer på. Det teoretiske perspektivet i artikkelen er fenomenologisk-eksistensielt, og med inspirasjon fra «The Mosaic approach» har fire elever med utviklingshemninger blitt fulgt i kroppsøvingfaget. I tillegg har en lærer og en forelder blitt intervjuet. Gjennomgående uttrykker elevene i studien positive erfaringer med kroppsøvingfaget. Kroppslige erfaringer og levde relasjoner til medelever og lærere er sentralt for måten bevegelsesaktiviteter i faget erfares.

Summary

«It's fun to run with friends». Students with intellectual disabilities and their experiences in physical education. The purpose of this article is to explore the experiences of students with intellectual disabilities in physical education. The theoretical perspective is phenomenological-existential. By drawing ideas from "The Mosaic approach" four children with intellectual disabilities have been observed in physical education. In addition one teacher and one parent have been interviewed. All of the students express mainly positive experiences in physical education. More specifically, our analysis has revealed how corporeality and relationality are central for their experiences in the subject.

Nøkkelord

KROPPSØVING
UTVIKLINGSHEMMING
INKLUDERING
FENOMENOLOGI

ANJA JØNDAL DIGRANES, lærer ved Haug skole og ressurscenter, med mastergrad i kroppsøving og pedagogikk med påbygningsår i fysisk aktivitet og funksjonshemming ved Norges Idrrettshøgskole.

ØYVIND FØRLAND STANDAL, professor ved OsloMet – storby-universitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Ainscow (2005) omtaler inkludering som en av de største utfordringene skolesystemene i verden i dag møter.¹ I forskning om kroppsøving og inkludering ser det ut til at stemmene og perspektivene til personer med funksjonshemninger i økende grad blir tillagt vekt. Kittelsaa (2008) viser for eksempel at det de siste tiårene har blitt et økende antall studier på feltet. Flere studier viser viktigheten av å lytte til barn med funksjonshemninger, og at innsikt og ulike forståelser kan belyses på denne måten (Asbjørnslett mfl., 2013; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013). Samtidig etterspørres det mer forskning på feltet, da barnets stemme og egne erfaring i lengre tid har vært en oversett kilde til kunnskap (Asbjørnslett mfl., 2013; Coates, 2011; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby & Dowling, 2013).

Utvalget i utredningen *På lik linje* har avdekket at det er mangelfull forskning om personer med utviklingshemninger i norsk skole (NOU 2016:17), noe som også er tilfellet i kroppsøvingslitteraturen. I forskning om kroppsøving har det særlig vært fokusert på elever med fysiske funksjonshemninger eller synshemninger (Bredahl, 2013; Svendby, 2013). På bakgrunn av tidligere forskningsperspektiver utforsker denne artikkelen barn med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøvingfaget. Nærmere bestemt undersøker vi: På hvilke måter erfarer barn med utviklingshemninger bevegelsesaktivitet i kroppsøvingfaget?

Et fenomenologisk-eksistensielt perspektiv

Problemstillingen etterspør erfaringer, derfor har vi valgt å benytte et fenomenologisk-eksistensielt perspektiv. I denne artikkelen bruker vi den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) som teoretisk perspektiv. Sentralt er Merleau-Pontys bidrag til eksistensiell fenomenologi. Her forstås menneskers opplevelser som et kroppslig forhold til verden (Østerberg, 1994), og perspektivene hans har blitt brukt innenfor kroppsøving tidligere (Connolly, 1995; Standal, 2016). En av grunntankene hos Merleau-Ponty er at min kropp og min verden aldri er adskilt, min opplevelse av verden skapes gjennom mine kroppslige sanseintrykk. Livsverdenen er dermed den konkrete og erfarbare virkeligheten vi lever våre liv i. Vi tar den for gitt, vi erfarer den før vi reflekterer over den. På den måten er livsverdenen før-refleksiv (Duesund, 2001).

Max van Manen (1990, 2014) har identifisert fire eksistensialiteter som er sentrale strukturer ved livsverdenen: levd kropp, levd rom, levd tid og levd relasjon. Eksistensialitetene er grunnleggende i alle menneskelige erfaringer og er universelle temaer for å utforske sider ved menneskers livsverden, blant annet beskrevet i fenomenologisk litteratur av Merleau-Ponty (1994). I undersøkelsen av barns erfaringer med kroppsøving kan en slik fundamental kategorisering være hensiktsmessig (van Manen, 1990).

Den levde kroppen er utgangspunktet for alle erfaringer. Det er et fenomenologisk faktum at vi alltid er kroppslige i verden. En av Merleau-Pontys hovedtanker er at kroppen ikke kan betraktes utelukkende eller først og fremst objektivt. Kroppens forhold til omgivelsene er ikke noe entydig gitt eller målbart (Østerberg, 1994). All erfaring er dermed knyttet til vår egen levde kropp. Vi erfarer kroppen som forgrunn og bakgrunn, tydeliggjort og usynliggjort på samme tid (Merleau-Ponty, 1994). Et eksempel for å belyse dette ytterligere er når vi spiser og biter oss i kinnet. Vi er ikke oppmerksomme på kinnet vårt når vi spiser, til tross for at vi vet det er der. Idet vi biter oss, kommer kinnet i forgrunnen for vår oppmerksomhet, og blir på den måten tydeliggjort for oss.

Levd rom er rommet vi erfarer, det er en pre-verbal erfaring og noe vi sjelden reflekterer over. Ulike steder

kan frambringe ulike følelser i oss: et åpent landskap, en gymsal eller hjemmet vårt frambringer alle ulike romlige erfaringer. Rom erfares ulikt fra person til person. Den levde kroppen og verden er gjensidig avhengige, og på den måten endrer den opplevde verden seg hvis det skjer forandringer ved individet (Bengtsson, 2013). Rommet kan da bli tydeliggjort for vår bevissthet (Merleau-Ponty, 1994; Toombs, 2001).

Toombs (2001) eksemplifiserer hvordan tap av mobilitet, for eksempel ved å måtte være avhengig av rullestol, endrer opplevelsen av rom. Dette kan resultere i opplevelsen av økt avstand mellom en selv og omgivelsene. Det som tidligere opplevdes nære, oppleves nå som langt unna. Tap av mobilitet illustrerer at den subjektive erfaringen av rom er relatert både til ens kroppslige kapasiteter og hvordan omgivelsene er utformet eller lagt til rette.

På samme måte beskriver Toombs (2001) at det skjer en endring i opplevelsen av levd tid. Hun skriver at tid ofte oppleves med mål om framtiden. Vanligvis handler vi i nåtid i lys av forventninger til det som kommer, for eksempel framtidsmål. Med en kroppslig dysfunksjon kan denne framtidsrettetheten bli forstyrret på ulike måter. Man blir for eksempel tvunget til å fokusere på det som skjer nå, og den foregående aktiviteten, ikke øyeblikket som skal komme. På den måten kan personer med funksjonshemninger finne seg selv «out of synch» sammenliknet med personer uten funksjonshemninger. Dette kan igjen også påvirke relasjoner til andre personer (Toombs, 2001).

Levd tid er altså den subjektive tiden, og kan stå i motsetning til den objektive tiden klokken viser. Det er den tiden som går fortere når vi har det gøy, eller som går saktere når vi kjeder oss. For en elev som liker kroppsøvingfaget, vil tiden trolig oppleves på en annen måte enn for en elev som ikke liker faget (van Manen, 1990; Standal, 2014).

Levd relasjon er den relasjonen vi har med andre i det mellommenneskelige rommet vi deler med dem. I tillegg til at kroppen er subjektiv, er den også intersubjektiv. Denne intersubjektiviteten lever i spenningen mellom forskjellene og likhetene hos det individuelle mennesket. Vi har en tilgang til andre menneskers liv, men denne tilgangen er

aldri komplett. Årsaken er ikke at mennesker er isolert fra hverandre. Det er fordi mennesker ikke har helt de samme erfaringene av de samme menneskene, eller de samme tingene i deres ulike aktiviteter i verden (Bengtsson, 2013). Ingen kan forstås som isolerte kropper, da vi alle lever i en slags sammenvevd sameksistens. Kroppen er relasjonell, og vi merker både oss selv og andre gjennom kroppen. (Engelsrud, 2006).

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

Metodisk tilnærming – «a mosaic approach»

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

Vitenskapsteoretisk er forskningsstudien forankret i fenomenologien. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, med inspirasjon fra «the Mosaic approach» og bruk av deltagende observasjon og intervju. Som overordnet design for innhenting av datamaterialet i studien har jeg som nevnt blitt inspirert av «The Mosaic approach» (Clark & Moss, 2011). Dette er en tilnærming som tar for seg datainnsamlingsmetoder som har vist seg å være virkningsfulle for å lytte til barns synspunkter og erfaringer. Det er en måte å lytte på som anerkjenner voksne og barn som samarbeidspartnere i meningsskaping. Tilnærmingen kombinerer både det visuelle og det verbale.

Jeg har i kombinasjon med observasjon og intervju også benyttet mer utradisjonelle metoder (som tegning og å gi rom for bevegelse).

Datamaterialet og informantene

Ytterhus (2000) trekker fram det hun kaller den «fleksible observatørrolle». Det vil si at man varierer grad av deltakelse som observatør ut i fra det som passer i situasjonen. Jeg inntok den fleksible observatørrollen og vekslet mellom å sitte på sidelinjen og å være med på aktivitetene. Jeg pratet med barna underveis i aktivitetene når det passet slik. Det var også viktig for meg å ha stor oppmerksomhet på hva barna uttrykte gjennom kroppsspråk, og deres reaksjoner på min tilstedeværelse.

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

Hovedinformantene i studien er fire barn med utviklingshemninger. Det er to jenter og to gutter, hvor alle går på samme skole. Barna har fått fiktive navn i oppgaven (Jens, Per, Sara og Lise). En kvinnelig spesiallærer (fiktivt navn: Helene) og en mor er også inkludert i studien som tilleggsinformanter. Disse to har i hovedsak blitt intervjuet. Av praktiske årsaker ved rekrutteringsprosessen har det ikke vært mulig å få til en jevn fordeling av tilleggsinformantene. Den aktuelle skolen er valgt både av bekvemmelighetshensyn (plassering) og fordi blandingen av elever med og uten utviklingshemninger i samme kroppsøvingssklasse representerer en interessant case i forhold til artikkelens problemstilling. Elevene som er med i studien ble valgt ut for å sikre kjønnsbalanse.

De fire elevene jeg fulgte i kroppsøvingstimene, ble alle intervjuet i avslutningsfasen av observasjonsperioden. Jeg gjennomførte et intervju med hver av elevene, som

handlet om kroppøvingstimen. Intervjuene ble gjennomført på skolen og varte i omtrent 30 minutter. Det var et bevisst valg av stedet for gjennomføringen av intervjuene, for slik å konkretisere det vi pratet om mest mulig. Selv om det er elevenes erfaringer jeg ønsker å belyse, har jeg i tillegg som før nevnt også intervjuet en lærer og en forelder. Disse har fungert som tilleggsinformanter for å kontekstualisere barnas erfaringer og eventuelt komme med utfyllende informasjon, eller underbygge tidligere observasjoner og intervjuer (Svendby, 2013; Vedeler, 2000).

Jeg var veldig tydelig på at det var barna som bestemte under intervjuene—hvis de ikke ønsket å fortsette, skulle de si ifra. I intervju situasjonen lot jeg barna selv få velge hvor de ville sitte ved bordet, og hvilken stol de ville ha. Jeg endte med å sitte ved siden av alle barna, og ikke ovenfor. Jeg hadde med meg tegnesaker. I begynnelsen av intervjuet introduserte jeg tegnesakene og spurte om de ønsket å benytte disse. Samtlige av elevene ønsket det, hvor tre ville tegne og en ville skrive.

Til å begynne med ville jeg at de skulle tegne stedet de har kroppøving. På den måten rettet jeg samtalen mot kroppøvingsfaget og forsøkte å konkretisere det vi pratet om. Samtidig gikk jeg bredt ut, slik at denne tegningen eventuelt kunne benyttes videre i samtalen, til å peke på eller legge til flere tegninger. Det virket som om noen av elevene ønsket bekreftelse på at de tegnet på rett måte. Jeg forsikret dem om at ingenting var feil, og at det var de som bestemte på hvilken måte de ønsket å tegne. Utover i samtalen ba jeg dem også tegne noen de liker å være sammen med i kroppøvingstimen. Tegningene ble et nyttig verktøy til å reflektere rundt og fungerte som rammeverket for samtalerne våre. Vi hentet fram hendelser i fortiden og plasserte dem i nåtiden på papiret, og slik kunne vi mer konkret reflektere rundt ulike hendelser. Særlig en elev som hadde vært vanskelig å få i samtale tidligere, åpnet seg mer ved hjelp av tegningene.

Som Kittelsaa (2008) skriver i sin doktoravhandling, opplever mange unge med utviklingshemninger at det er foreldre, eller andre, som snakker på deres vegne. Det har derfor vært viktig for meg at det voksenpersonene uttrykker, ikke nødvendigvis blir forstått som «gullstandard». Det er det barna i studien har uttrykt, som skal stå

i fokus. Ved å ha vært oppmerksom på en slik mulig påvirkningskraft har jeg forsøkt å ikke la materialet endre seg, å ikke la de voksnes talte språk trumfe det jeg har sett, eller det barna har fortalt.

Analyse

Datamaterialet består altså av to ulike datasett: innspilte intervjuer og observasjonsnotater. Samme framgangsmåte har blitt benyttet for å analysere både intervjuene og observasjonene. Tegningene har også blitt betraktet i gjennomgangen, men er hovedsakelig benyttet metodisk for å oppmuntre til samtale i intervjuene. Vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i Kvale (1997) og Kvale & Brinkmanns (2015) retningslinjer for analyse. Analysen ble gjennomført ved bruk av en «ad hoc meningsgenerering». Her blir det ikke brukt noen standardmetode for å analysere materialet, i stedet blir det brukt et samspill mellom ulike teknikker (Kvale, 1997).

Det første steget i analysen er det litteraturen omtaler som en meningsfortetting (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si en forklarende av sentrale deler av datamaterialet til kortere formuleringer. Grunnet tidsmessige hensyn og et stort datamateriale ble ikke intervjuene transkribert. Noen av barna hadde også noe utydelig verbal tale og pratet i perioder av intervjuene om helt andre områder enn emnene for studien. Derfor ble det ansett som mer effektivt å notere ned de delene av intervjuene som ble sett som relevante for problemstillingen. Jeg lyttet grundig gjennom intervjuopptakene og noterte ordrett ned sekvenser jeg betraktet som viktige for min problemstilling. Observasjonsnotatene leste jeg også grundig gjennom. I tillegg har jeg mange av situasjonene lagret i hukommelsen, noe som supplerte feltnotatene for meg. I nøye gjennomgang av datamaterialet søkte jeg ut enheter jeg så som viktige for oppgavens problemstilling. Utdragene ble deretter komprimert til korte setninger hvor det sentrale temaet ble gjengitt (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015).

Deretter ble formuleringene fra både observasjonene og intervjuene behandlet som en helhet. Ut fra gjennomlesning av disse framgikk det etter hvert ulike mønstre i datamaterialet. På bakgrunn av mønstrene i

formuleringene utviklet jeg ulike kategorier (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel: Da barna pratet om at de fikk hjelp av læreren, kategoriserte jeg det til «samhandling elev–lærer», eller da barna pratet om hvem de likte å leke sammen med, kategoriserte jeg det til «samhandling barn– barn». Datamaterialet ble deretter gjennomgått og sortert ut ifra kategoriene jeg fant i den foregående meningsfortettingen. Litteraturen refererer til dette som meningskategorisering av materialet (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015).

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

For å komme i dybden i analysen så jeg det som nødvendig å ta teorien mer eksplisitt i bruk. Jeg fant sammenhenger mellom barnas erfaringer og knyttet resultatene opp mot van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter for å gi materialet mer dybde. I hele prosessen med å generere og analysere det empiriske materialet har andreforfatteren av denne artikkelen bidratt som diskusjonspartner.

Etiske overveielser

Det er mange etiske overveielser man må gjøre seg når det gjelder forskning med mennesker. Dette gjelder særlig i forskning med personer med utviklingshemninger (Gjærum, 2010). Før oppstart ble prosjektet meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Alle som har deltatt i prosjektet, har også skrevet under en samtykkeerklæring om deltakelsen, det gjelder foreldre, barna selv og lærere. Deltakerne ble både skriftlig og muntlig informert om prosjektets formål og om mulige fordeler og ulemper med å delta i studien. Denne studien involverer deltakere som ikke alltid kan gi et fritt informert samtykke,

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

I en kvalitativ studie som dette er validitet sikret på ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kommunikativ validitet var hele forskningsprosessen gjenstand for diskusjoner mellom forfatterne. Videre blir validitet vurdert i kraft av hvordan lesere og brukere av kunnskap kjenner seg igjen i hvorvidt resultatene kan ha praktisk nytte i andre situasjoner (pragmatisk validitet). Dette peker også mot overførbarhet, eller analytisk generalisering: Funnene i vår studie sikter ikke mot statistisk generalisering. Overførbarhet blir snarere sikret gjennom tykke beskrivelser av forskningskonteksten, noe som gjør det mulig for lesere å vurdere om resultatene har konsekvenser for deres kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien løfter fram stemmen til fire barn med utviklingshemninger, men kan også gjelde andre.

Resultater

Analysen av det empiriske materialet har resultert i følgende inndeling av resultatene:

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

Kontekstualisering

Kroppsøvingstimene har et gjenkjennelig mønster i måten de gjennomføres på. Timene blir stort sett gjennomført i gymsalen, men jeg observerer også tre kroppsøvingstimer utendørs.

«Gruppen» er med på alle aktiviteter sammen med «klassen». Deles det inn i lag, deles lagene tilfeldig. Kroppsøvlingslæreren er ansvarlig for alle elevene og gjennomføringen av timen. Det er spesiallærerne som har hovedansvaret for elevene med utviklingshemninger og

følger opp elevene der det er behov. Det ser ut til at aktivitetene ikke tilpasses elevene i studien i forkant av kroppøvingstimen. Tilpasninger gjøres underveis dersom spesiallærerne vurderer det som nødvendig:

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

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

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

Levde kroppslige erfaringer

«Det er veldig gøy»

Informantene gir ulike uttrykk for sine opplevelser i kroppøvingfaget, både verbalt og kroppslig. I intervjuene benytter barna mange positive begreper relatert til deres erfaringer. At det er gøy, fint, kult, og at de liker kroppøvingfaget, gjentas i samtalene. På spørsmål om hvorfor Jens alltid vil være med på gym, svarer han: «Jeg liker gym.» Da jeg spør Sara hva hun synes om gym, svarer hun: «Jeg synes det er fint med gym.» Per forteller meg at gym er «*veldig, veldig, veldig gøy!*», noe Lise er enig i: «*Det er veldig gøy*». I intervjuet forteller lærer Helene det samme: «*Jeg tror de opplever det stort sett gøy, de liker gym, de vil ha gym, og de sier selv at de liker gym, så det tror jeg de opplever positivt.*» Barnas positive erfaringer vises også gjennom kroppsspråket deres: De smiler, ler, tuller og gir «high fives». Jeg ser at barna på denne måten kroppslig gir uttrykk for trivsel, noe som framgår i flere situasjoner jeg observerer:

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

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

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

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

For at barna skal oppleve slike positive erfaringer, påpekes gjentakelse fra økt til økt som et viktig prinsipp. Lærer Helene forteller at «... *dette gamle kjente er veldig trygt og fint*», og beskriver hva en god kroppøvingstime er for de fire elevene:

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

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

«Jeg hater forandring»

Når barna derimot ikke har kjennskap til aktiviteten og ikke erfarer den som tydelig og strukturert, kan det føre til at det oppleves som utfordrende å delta. Dette kommer fram både av observasjoner og intervjuer med barna og lærer.

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

A: Hva synes du er vanskelig i gym?

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

A: Hva gjør dere da?

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

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

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

A: Er det sånn det er med gym og?

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

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

Elevene skal avslutte dagens kroppsøvingstime med å spille basketkamp. Alle elevene får beskjed om å stille seg inntil den ene veggen på kortsiden av gymsalen. De blir delt tilfeldig inn i fire lag. To og to lag fordeler seg på hver sin side av gymsalen, de skal spille to lag på en basketkurv. Når et lag får mål, får det andre laget ballen og må starte utenfor straffekastlinjen. Det virker for meg som om mange av elevene synes denne måten å spille på er vanskelig. Elevene fra «gruppen» faller litt ut av aktiviteten, de blir stående mye stille og for seg selv. På et tidspunkt er det en elev fra «klassen» som sentrer ballen til Per. Unntatt i denne situasjonen virker det som om det er de mest «ballsterke» elevene som besitter ballen og dribler alene uten mange pasninger. Sara

blir for det meste stående å fikle med vesten sin. Per er også mest opptatt av andre ting. Lise vil helst ikke ha ballen og sier «nei, nei!», når lærer Helene prøver å sende ballen til henne for å få henne med i spillet. Jens sier til lærer Helene at «dette blir for voldsomt for meg», og får lov til å trekke seg ut av spillet. Det samme gjør Sara.

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

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

Levde relasjonelle erfaringer

«*Det er gøy å løpe med venner*»

For informantenes kroppslige erfaringer framgår samhandling som viktig venner, å være del av et lag og å glede seg sammen. For at Jens skal oppleve kroppsøvingstimen som en god time, trekker han fram samarbeid som sentralt. På spørsmål om hva en morsom kroppsøvingstime er, svarer Per: «*Da løper jeg, jeg har det morsomt med vennene mine.*» Etter en utendørs løpeøkt i kroppsøvinge, forteller Lise at «*Det er gøy å løpe med venner.*» I forbindelse med intervjuene i kroppsøvingssammenheng pratet jeg mye med informantene om deres erfaringer av relasjonen til andre elever på skolen. For å lede samtalen inn mot temaet, spurte jeg om de ville tegne en venn de pleier å gjøre noe sammen med i kroppsøvingen.

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

fordi hun har mest lyst til det: «Man kan leke med dem, gjøre noe sammen, finne på noe gøy.»

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

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

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

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

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

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

Elevene sitter samlet i en ring på gulvet. Jens sitter mellom to gutter fra «klassen». Guttene og Jens gir hverandre «high fives». Det deles inn i lag helt tilfeldig, alle elevene blir blandedt som vanlig. Jens kommer på lag med noen av guttene fra «klassen». De står i en ring og holder rundt hverandre, som om de har en «peptalk» før spillet skal starte. Jens er en del av ringen og holder rundt de andre guttene, han også.

Under spillet er det ofte de fra «klassen» som klarer å fange ballen. Flere ganger gir de den videre til elevene i «gruppen», slik at de også skal få kaste. Ved en anledning blir ballen gitt videre til Per, alle elevene på laget hans heier på ham. Per treffer, og alle sammen jubler og klapper.

Av utdraget kommer det fram at informantene på den ene siden erfarer «gruppen» og «klassen» som forskjellige og adskilte, mens de på den andre siden også gir uttrykk for at de erfarer å være sammen og å være en naturlig del av «klassen». Lærer Helene forteller meg at elevene i «klassen» er veldig gode til å strekke ut en hjelpende hånd og å være tålmodige. De legger for eksempel ikke skylden på elevene fra «gruppen» dersom de skulle tape en stafett: «*Du kan komme på lag med en [fra 'gruppen'] i stafett, og du taper, og de sier: Ja, ja, god innsats.*»

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

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

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

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

mindre. Og dette går jo begge veier ... De andre som går i «klassen» ... de blir mer sånn hjelpende eller støttende, eller det blir mer sånn praktisk.

Litt hjelp til neste fase

Informantene er også i samspill med en rekke voksenpersoner i kroppsøvingen. Det kommer til uttrykk at lærerne har stor betydning for informantenes erfaringer. Lise forteller om lærerne i kroppsøvingfaget:

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

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

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

Å bli sett (løper når læreren ser) og å bli heiet på (støtte fra læreren for å utføre repetisjoner) ser for meg ut til å være erfaringer Sara uttrykker i eksemplet. Lærerne er opptatt av at barna må ha noe å strekke seg etter, samtidig som de gir barna hjelp og støtte. «*Litt hjelp til neste fase*», sier lærer Helene om måten de arbeider på i kroppsøvingen. Helene forklarer at det vil si å være oppmerksom på hva barna kan strekke seg etter, og hele tiden utfordre litt, så de kommer videre:

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

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

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

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

Drøfting

I det videre knyttes analysen opp mot van Manens (1990, 2014) eksistensialiteteter. Selv om de fire eksistensialitetene alltid henger sammen, er det levd kropp og levde relasjon som er eksistensialitetene som uttrykkes tydeligst i dette materialet.

Levde kroppslige erfaringer

Barna er i kroppsøvingstimene som kropper. Merleau-Ponty (1994) påpeker at kroppens eget språk, eller gester, ikke er noe gitt, men er noe som må forstås. Kroppens gester gripes gjennom en handling fra tilskuerens side. I studien er det jeg som forsker som er tilskueren, og som gjør meg opp en forståelse av barnas gester. Det vil si at min forståelse av deres kroppslige språk ikke nødvendigvis er rett. At jeg har forsøkt å være nysgjerrig og har etterspurt barnas erfaringer, har derfor vært viktig.

Gjennom det talte språket uttrykker informantene positive erfaringer med kroppsøvingfaget. Kroppslig kommer liknende erfaringer til uttrykk. Engelsrud (2006) trekker fram at en kan tenke seg at kroppen både har et eget språk, inngår i verbalspråket og brukes i verbalspråklig tale. Gjennom både verbalspråklig tale og kroppens eget språk uttrykker barna i studien erfaringer av å trives i kroppsøvingstimene. Følelser er ikke noe som er inne i personens psyke, som en avgrenset indre kategori, følelser er i kroppen, og kroppen er i verden. Livet leves og uttrykkes gjennom kroppen (Engelsrud, 2006).

I kroppsøvingstimene uttrykker barna i studien erfaringer av å være glade og fornøyde.

For at informantene skal ha slike positive erfaringer, er gjentakelse av aktiviteter viktig, nye aktiviteter kan oppleves som utfordrende. Barna i studien erfarer å trenge tid til å bli kjent med nye aktiviteter. Dette kan sammenliknes med det Toombs (2001) omtaler som å være «out of synch». Hun skriver at personer med funksjonshemninger kan erfare å være «out of synch» sammenliknet med personer uten funksjonshemninger. På den måten kan tiden erfares på en annen måte, og man kan trenge lengre tid til å utføre ulike gjøremål og for å venne seg til noe nytt.

Kjente aktiviteter ser ut til å kunne frambringe positive erfaringer. Gjentakelse av aktiviteter, slik at aktiviteten blir innlemmet i den kroppslige vane, ser ut til å være sentralt for trivselen til barna i studien. Merleau-Ponty (1994) skriver at det er gjennom vanen vi kan utvide vår væren-i-verden. På samme måte som objekter kan innlemmes i den kroppslige vanen (som den blindes stokk), kan handling og bevegelse det. For å lære en ny ferdighet må kroppen «fange» og forstå bevegelsen. Tilegnelse av vane blir på den måten en motorisk gripen av motorisk betydning (Merleau-Ponty, 1994). Gjentatte erfaringer med en aktivitet kan gi barna i studien erfaringen av motorisk betydning i aktiviteten, noe som kan belyse deres positive erfaringer med det kjente og beskrivelsen av det kjente som trygt.

Når barna skal ha en ny aktivitet, som for eksempel basketball, uttrykker de ubehag. De ønsker ikke å være med og trekker seg ut av aktiviteten. At ukjente situasjoner erfares ubehagelig for barna, kan også skyldes det Duesund (2001) omtaler som den «dys-fremtredende» kropp. Barna kjenner ikke bevegelsene aktiviteten krever, bevegelsene er ikke innlemmet i kroppens vane. Kroppen erfares da som problematisk og disharmonisk (Duesund, 2001).

Før barna har lært å bruke basketballen, framstår den kun som et materielt objekt. For at barna skal få kunnskap om basketballen, må den integreres i barnas kroppslige verden, noe som kan gjøres gjennom å tilegne seg kroppslig erfaring av bevegelsene og objektene. Gjennom øvelse og gjentakelse av aktiviteter vil barna kunne innlemme bevegelsene i sitt kroppsskjema, og dermed utvide sin væren-i-verden. Når barna har erfaring med aktiviteten fra tidligere

og har ervervet en ferdighet, inkorporeres bevegelsene i deres kroppslige rom (Bengtsson, 2013; Merleau-Ponty, 1994).

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

Levde relasjonelle erfaringer

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

Erfaringen barna i studien uttrykker av å glede seg sammen med andre, kan sammenliknes med måten Engelsrud (2006) beskriver følelsen av å være en del av en supportergruppe på. De som er innenfor den samme konteksten som supportere, kan kjenne seg igjen i hverandre. Ved at det samme laget støttes og følges, er det et fellesskap som man engasjerer seg i, og hvor man føler tilhørighet. Barna i min studie trekker fram det å kunne være sammen med venner og å glede seg sammen er viktig for hvordan kroppsøving erfares. De positive erfaringene kan skyldes at de på denne måten er del av et fellesskap, og at de føler en tilhørighet.

Videre beskriver informantene samspillet med de andre barna som ulike typer relasjoner. I kroppsøvingen forteller de at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med. De omtaler «gruppen» som en familie, hvor de er gode venner og hjelper og støtter hverandre. På samme tid som de uttrykker at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med, uttrykker de også positive erfaringer med samhandlingen i «klassen»: De gir hverandre «high fives», holder rundt hverandre og heier på hverandre. Ut fra dette kan det se ut som om informantene uttrykker erfaringer av at «gruppe»- og «klasse»-relasjonene er forskjellige og adskilt. Det kan beskrives som en slags de/oss-relasjon, hvor «de»

erfares som «klassen» og «oss» erfares som «gruppen» (Svendby & Dowling, 2013). Samtidig ser det ut til at informantene i noen situasjoner erfarer «gruppen» og «klassen» som et fellesskap, hvor det kan virke som om «oss» endrer seg til å omfatte både «gruppen» og «klassen».

Felleskapet og tilhørigheten til «gruppen» erfares tydeligere enn hva det erfares i forholdet til «klassen». Duesund (2001) skriver at møtet med andre subjekter innebærer familiaritet og forlengelse. Det er innad i «gruppen» barna beskriver erfaringer av gjensidig vennskap. Relasjonene til «klassen» beskrives av de voksne mer som en «maskot-rolle» og at barna fra «gruppen» får en hjelpende hånd av barn fra «klassen». Slik kan det virke som om barna erfarer familiariteten som sterkere innad i «gruppen», og at de andre barna i «gruppen» på den måten blir en mer naturlig forlengelse av selvet, sammenliknet med barna i «klassen».

Informantenes samhandling med voksenpersoner er også viktig for måten barna erfarer kroppsovingsfaget på. I flere situasjoner viser det seg at barna ikke utfører aktivitetene uten at læreren ser på og heier. Duesund (2001) skriver at i fenomenologisk forstand er en elev som ikke ses, en elev som heller ikke finnes. Barna gir uttrykk for at det å bli sett av lærerne er viktig for deres innsats. Van Manen (1990) beskriver barn–voksen-relasjonen som en levd relasjon hvor barnet kan erfare støtte og sikkerhet som tillater barnet å utvikle seg mot å bli en moden og mer selvstendig person. Slike erfaringer av barn–voksen-relasjoner beskrives også i denne studien. Barna erfarer å få støtte til å prøve seg på noe de er usikre på å mestre, noe som kan gi dem mulighet til å inkorporere nye ferdigheter. Dette beskrives av læreren som «litt hjelp til neste fase». Dette utsagnet viser til at de voksne forsøker å gi dem muligheten til å utfordre og utvikle seg, samtidig som voksenpersonene bidrar til erfaring av støtte og sikkerhet.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan barn med utviklingshemninger erfarer bevegelsesaktivitet i kroppsovingsfaget. Studien gir innblikk i at kroppsoving i et fellesskap med elever med og uten utviklingshemning kan være mulig.

Gjennom bruken av eksistensialitetene (van Manen, 1990) viser analysen at erfaringene informantene har, er nær knyttet til mestring og sosiale forhold. Studien viser at barnas kroppslige erfaringer og levde relasjoner til medelever i «gruppen» og i «klassen» og til lærere er vesentlige for erfaringene av bevegelsesaktiviteter i kroppsoving. For at de positive erfaringene til barna i studien skal være til stede, er struktur, tydelighet, gjentakelse og å ha kjennskap til aktivitetene viktig. Det å bli sett og å få støtte fra lærere har også stor betydning. Dersom barna erfarer at dette ikke er til stede, kan deltakelsen være utfordrende. For barnas positive erfaringer framgår også samhandling med andre barn, å glede seg sammen og vennskap som sentralt.

Gjennom denne studien har det vært viktig å komme tett på elevene og deres livsverden og å ha tid til å la de komme til orde. Å lytte til elevene og å ta på alvor deres måter å uttrykke sine erfaringer på, har vært nyttig for å forstå deres erfaringer. □

NOTE

- 1 Denne artikkelen er en forkortet versjon av førsteforfatterens masteroppgave. I det følgende bruker vi det personlige pronomenet jeg i tilknytning til datainnsamlingen som ble gjennomført av henne og i presentasjonen av analysen. Dette er gjort for å understreke de fenomenologiske kvalitetene ved undersøkelsen. Andreforfatteren har bidratt med veiledning i hele prosessen, samt med skriving av denne artikkelen.

REFERANSER

- AINSCOW, M.** (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), s. 109–124.
- ASBJØRNSLETT, M., HELSETH, S. & ENGELSRUD, G.H.** (2013). «Being an ordinary kid» – demands of everyday life when labelled with disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), s. 364–376.
- BENGTSSON, J.** (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), s. 39–53.
- BRANTLINGER, E., JIMENEZ, R., KLINGNER, J., PUGACH, M. & RICHARDSON, V.** (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children*, 71(2), s. 195–207.
- 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(1), s. 40–58.
- CLARK, A. & MOSS, P.** (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach* (2nd ed.). London: NCB.

- COATES, J.** (2011). Physically Fit or Physically Literate? How Children with Special Educational Needs Understand Physical Education. *European Physical Education Review*, 17(2), s. 167–181.
- CONNOLLY, M.** (1995). Phenomenology, physical education, and special populations. *Human Studies*, 18(1), s. 25–40.
- DUESUND, L.** (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- ENGELSRUD, G.** (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- FANGEN, K.** (2011). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FITZGERALD, H.** (2005). Still Feeling like a Spare Piece of Luggage? Embodied Experiences of (Dis)Ability in Physical Education and School Sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), s. 41–59.
- FITZGERALD, H.** (2012). «Drawing» on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17(4), s. 443–462.
- GJÆRUM, R.G.** (2010). Konkrete forskningsmetodiske innspill. I: R.G. Gjærum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning, metodologiske utfordringer når informanten har utviklingshemming* (s. 241–252). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAEGELE, J.A. & SUTHERLAND, S.** (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), s. 255–273.
- KITTELSAA, A.M.** (2008). *Et ganske normalt liv: utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU).
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MERLEAU-PONTY, M.** (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- NOU 2016:17**. *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- STANDAL, Ø.F.** (2009). *Relations of meaning: a phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- STANDAL, Ø.F.** (2014). Phenomenology and adapted physical activity: Philosophy and professional practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), s. 35–48.
- STANDAL, Ø.F.** (2016). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Abingdon: Routledge.
- STRIDE, A.** (2009). «We want to play football»: girls experiencing learning disabilities and football. I: H. Fitzgerald (d.), *Disability and Youth sport* (s. 76–90). London: Routledge.
- SVENDBY, E.B.** (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn» - en narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- SVENDBY, E.B. & DOWLING, F.** (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), s. 361–378.
- 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, Nederland: Kluwer.
- VAN MANEN, M.** (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. USA: State University of New York Press.
- VAN MANEN, M.** (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. USA: Left Coast Press.
- VEDELER, L.** (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- YTTERHUS, B.** (2000). «De minste vil, og får det kanskje til»: en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – Barnehager. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU).
- ØSTERBERG, D.** (1994). Innledning. I: M. Merleau-Ponty (red.), *Kroppens fenomenologi* (s. VIII – XIV). Oslo: Pax Forlag.