

Ina Naustdalslid Syvertsen

«Vi bør jo samarbeide. Hadde det bare vært så enkelt ...»

En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger erfarer at deres samarbeidsmuligheter kan gi et mer inkluderende og tilpasset opplæringstilbud for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvlingsfaget

Masteroppgave i
Seksjon for institutt for lærerutdanning og
friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Tidligere forskning viser at barn og unge med funksjonsnedsettelse opplever segregerende praksiser i kroppsøvfingsfaget i form av å ikke bli inkludert eller få tilrettelagt undervisning etter sine behov. Etter praksisopphold ved Beitostølen helsesportsenter bemerket jeg meg arbeidet idrettspedagoger gjør for å tilpasse fysisk aktivitet for barn og unge. Det var gjennom denne praksisen jeg stilte spørsmålet om kroppsøvfingslærere samarbeider med idrettspedagoger for å nå målet om en inkluderende skole, og hvilket utbytte dette samarbeidet kan gi for elever med funksjonsnedsettelse videre inn i kroppsøvfingsfaget.

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse hvilke muligheter et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvfingslærere og idrettspedagoger kan ha for å kunne tilby et mer inkluderende og tilpasset kroppsøvfingsfag. Søkelyset rettes hovedsakelig mot elever med funksjonsnedsettelse. Studien belyser det tverrprofesjonelle samarbeidet sett i lys av politiske og strukturelle føringer.

Studien er forankret i en hermeneutisk vitenskapelig tilnærming med en kvalitativ metode. Det er gjennomført fire semistrukturerte intervjuer med tre idrettspedagoger ved Beitostølen helsesportsenter og én kroppsøvfingslærer. Læreren har hatt en elev på opphold ved senteret tidligere. Intervjuene ble gjennomført i perioden november 2021 til januar 2022.

Denne studien underbygger tidligere forskning som viser at det er behov for mer forskning innen tverrprofesjonelt samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og kroppsøvfingsfaget. Funn i studien viser at forskningsdeltakerne ønsker å inngå et tverrprofesjonelt samarbeid mellom instansene. De ser blant annet hvilken verdi det kan ha for elever med funksjonsnedsettelse å delta og oppleve mestring i kroppsøving, samt fagpersoners yrkesfaglige kompetanseutvikling. Samtidig erfarer de flere faktorer som utfordrer det tverrprofesjonelle samarbeidet, hvor fagpersoners oppfattelse av ungdom med funksjonsnedsettelse, foresattes rolle, uklarhet i ansvars- og rollefordeling og tushetsplikt viser seg å være fremtredende faktorer.

Forord

Denne masteroppgaven utgjør siste endestopp for mitt seksårige studieløp. Da jeg startet på bachelorstudiet i kroppsøving og idrettsfag hadde jeg ikke sett for meg å studere så lenge. Men gjennom studieløpet har tematikken om inkludering og tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse blitt min hjertesak i faget, som har vært givende å nå skrive en masteroppgave om. Det er noe vemodig at studentlivet er over, men samtidig kjenner jeg meg klar for å begi meg ut på arbeidslivet for fullt!

Takk til alle fagpersonene som tok seg tid til å delta i prosjektet, og Beitostølen helsesportsenter med sin gjestfrihet under gjennomføring av intervjuer. Videre må jeg takke min veileder Ellen Berg. For ei kunnskapsrik dame, som virkelig kan feltet sitt. Hun har vært støttende gjennom hele prosessen, samt gitt meg konstruktiv kritikk som har gjort at jeg har fått reflektert og bearbeidet oppgaven.

Det er i motbakker det går oppover, har jeg hørt. Godt beskrivende for min arbeidsprosess med masteroppgaven dette halvåret kombinert med femti prosent jobb. For en karusell av følelser, som mine nærmeste har fått kjenne på i mitt møte med motvind og medvind. Vil takke mine medstudenter og kollokviegruppe som har holdt sammen fra første året på bachelor - Trine, Nathalie, Siri og Ingunn. Uten dere hadde jeg nok ikke kommet så langt i studieløpet. Takk til «søs» som tok seg tid til å lese korrektur av oppgaven i sin ellers travle hverdag. Ikke minst stor takk til min samboer, Sondre, uten deg hadde jeg ikke kommet i mål.

Oslo, mai 2022

Ina Naustdalslid Syvertsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning	6
1.1 Egne erfaringer som bakgrunn til prosjektets formål	6
1.2 Tidligere forskning	7
1.3 Problemstilling	9
1.4 Kroppsøvingsfaget og (re)habiliteringstjenesten føringer i lys av politiske styringsdokumenter	10
1.5 Begrepsavklaring	13
1.6 Oppgavens struktur.....	14
2.0 Teoretiske perspektiver	15
2.1 Samspill for elevers utvikling i skolen sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsmodell	15
2.2 Tverrprofesjonelt samarbeid – hva er det?	18
2.2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen mellom interne og eksterne samarbeidspartnere	19
2.2.2 Tverrprofesjonelt samarbeid i (re)habilitering	21
2.2.3 Fremmende og hemmende faktorer for et tverrprofesjonelt samarbeid	22
2.3 Perspektiver på funksjonsnedsettelse	25
2.4 Et inkluderende kroppsøvingsfag	26
2.4.1 Tilpasset opplæring i en kroppsøvingskontekst	27
2.5 Tilpasset fysisk aktivitet i en (re)habiliteringskontekst	28
3.0 Metode	31
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	31
3.1.1 Hermeneutisk vitenskapsteori	32
3.1.2 Min førforståelse	32
3.2 Kvalitativ metode	34
3.2.1 Semistrukturert intervju	34
3.2.2 Intervjuguide	35
3.2.3 Pilotintervju	36
3.2.4 Utvalg	37
3.2.5 Presentasjon av forskningsdeltakere	39
3.2.6 Gjennomføring av intervjuer	41
3.3 Analyse	43
3.3.1 Transkribering	43
3.3.2 Analyse av datamaterialet	44
3.4 Vurdering av forskningskvaliteten	46
3.4.1 Pålitelighet.....	47
3.4.2 Validitet.....	47
3.4.3 Overførbarhet	49
3.5 Etske overveielser.....	50
4.0 Funn og drøfting	54
4.1 Ønske om samarbeid for eleven i sentrum og for fagpersonenes faglige utvikling	54
4.1.1 Samarbeid for økt inkludering	54
4.1.2 Utvide egen faglige kompetanse for barn og unges beste.....	56
4.1.3 Samarbeid for kartleggingsarbeid	58
4.2 Ønskelig med samarbeid, men varierende praksis	62
4.2.1 Oppfatning av barnets behov og forutsetninger	63

4.2.2 Foresattes rolle i samarbeidet.....	65
4.2.3 Uklarhet i ansvars- og rollefordeling om det tverrprofesjonelle samarbeidet.....	69
4.2.4 Taushetsplikt som forutsetning for et tverrprofesjonelt samarbeid.....	73
4.3. Hvilke erfaringer har fagpersonene om at et tverrprofesjonelt samarbeid kan gi muligheter for inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving?	77
4.3.1 Elevens nytte av tverrprofesjonelt samarbeid fra fagpersoners ståsted	77
4.3.2 En betydningsfull ressursperson som ser muligheter.....	79
4.3.3 Differensiering, individuelle mål og aktivitetens hensikt	84
5.0 Oppsummering.....	89
5.1 Implikasjoner for praksis og veien videre	91
Litteraturliste	92
Vedlegg.....	102

1.0 Innledning

Ifølge nyere forskning er elever med funksjonsnedsettelse fortsatt en marginalisert gruppe i kroppsøvfingsfaget og flere elever opplever at faget ikke er tilpasset deres forutsetninger (Wilhelmsen, 2019, s. 86; Svendby, 2013, s. 117; Rekaa et al., 2018, s. 1). Videre viser det seg at lærere foretrekker ytterligere opplæring for å tilrettelegge for hele elevmangfoldet i kroppsøving (Wilhelmsen, 2019, s. 87). Denne masteroppgaven sentrerer rundt samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger, og hvordan samarbeidet kan ha betydning for inkludering og tilpasset opplæring av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfingsfaget.

1.1 Egne erfaringer som bakgrunn til prosjektets formål

Tematikken rundt tilpasset opplæring og inkludering har lenge vært av stor interesse for meg, både under utdanningsløpet og nå videre inn i arbeidslivet, spesielt for elever med funksjonsnedsettelse. Under påbygningsstudiet Fysisk aktivitet og funksjonshemming hadde jeg fire ukers praksisopphold på Beitostølen helsesportsenter. Det var gjennom denne praksisperioden jeg bemerket meg arbeidet helsesportsenteret gjør for å tilrettelegge ulike aktiviteter på individ- og gruppenivå. Senterets tverrfaglige team, med idrettspedagoger som ansvarlige for aktivitetstilbudet, legger til rette for at den enkeltes forutsetninger blir tatt hensyn til, både i bruk under aktivitetshjelpemidler og tilpasninger i ulike aktiviteter innendørs og utendørs. Trekker en linje til kroppsøvfingsfaget, er tilpasning og tilrettelegging for den enkelte sentral for at barn og unge skal få et best mulig utbytte av opplæringen (jm. Opplæringsloven, 1998, §1-3). Likevel viser forskning at kroppsøvingslærere opplever at tilpasning og tilrettelegging er utfordrende i en mangfoldig klasse og i en ellers travel skolehverdag (Wilhelmsen og Sørensen, 2017, s. 321, Rekaa et al. 2019, s. 51). Dette samsvarer med mine egne erfaringer fra praksisfeltet, og av den grunn forsterker interessen om å undersøke om et samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger kan være til nytte for å utvikle et mer inkluderende kroppsøvfingsfag. Av de barne- og ungdomsgruppene jeg fulgte under praksisperioden, var det ingen kroppsøvingslærere som kom opp under oppholdet og observerte barna og ungdommene, eller hadde kontakt med dem eller fagpersonene på en annen måte. Gjennom observasjoner og deltakelse som instruktør for barne- og ungdomsgruppene, fikk jeg et inntrykk av at det muligens er et manglende

eller utilstrekkelig samarbeid mellom kroppsøvingslærere og (re)habiliteringstjenesten. Et samarbeid jeg antar kan være hensiktsmessig at bør eksistere, for at barn og unge med funksjonsnedsettelse skal oppleve å få et likeverdig opplæringstilbud i kroppsøvingsfaget.

Med bakgrunn i min antakelse kan det være at jeg ikke fikk fullt innsyn i alle administrative oppgaver til idrettspedagogene, eller at kroppsøvingslærerne til barna og ungdommene ikke kom på daværende tidspunkt. I lys av denne erfaringen, kom jeg likevel fram til flere spørsmål som jeg anså kunne være betydningsfulle å undersøke. Eksisterer det et tverrprofesjonelt samarbeid mellom (re)habiliteringssentre og kroppsøvingsfaget? Kan et tverrprofesjonelt samarbeid gi et utbytte for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget sett i lys av tilpasset opplæring og inkludering? Eller erfares kroppsøvings- og rehabiliteringskonteksten så ulike i mandat og innhold at det ikke oppleves som fruktbart med et samarbeid?

1.2 Tidligere forskning

Fellestrekk i eksisterende forskningsbasert kunnskap viser at det er et behov for forskning rettet mot tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og andre profesjoner. Kommende referanser vil eksemplifisere dette og vil bli utdypet nærmere.

Et sentralt anliggende i Wilhelmsen og Sørensen (2017, s.321) sin systematiske oversikt viser at majoriteten av forskningsartikler gjort det siste tiåret, legger til grunn at kroppsøvingslærere opplever det utfordrende å fremme et inkluderende kroppsøvingsfag for elever med funksjonsnedsettelse. Forskningen har videre rettet seg mot kroppsøvingslæreres holdninger og perspektiver på funksjonshemming, og at kroppsøvingslærere ikke strekker til i skolens overordnede visjon om å sikre en inkluderende opplæring (Wilhelmsen, 2019, s. 86; Svendby, 2013, s. 117). Likeledes viser forskning av Wilhelmsen (2019, s. 86) at barn og unge med funksjonsnedsettelser ikke får det tilbudet de har behov for i kroppsøving, og at det ser ut til at de faller under radaren i skolens innsats for å sikre et inkluderende opplæringstilbud. Wilhelmsen et al. (2018, s. 20) spesifiserer nødvendigheten av å legge til rette for et mestrings- og autonomistøttende læringsklima, da disse læringsklimaene fremmer et inkluderende kroppsøvingsfag. Det er derfor interessant å finne ut hvordan fagpersoner i en

(re)habiliteringskontekst og en kroppsøvingskontekst arbeider med legger til rette for å tilby et inkluderende bevegelsestilbud for barn og unge.

Wilhelmsen (2019, s. 87) foreslår at videre forskning bør sette et søkelys på utforskning av samarbeid mellom viktige personer og instanser som arbeider med barn med funksjonsnedsettelse. Det kommer frem i hennes doktorgradsavhandling at det er behov for mer forskning om hvordan samarbeidsprosessen blir tilrettelagt i kommunene mellom eksterne fagpersoner (fysioterapeuter og ergoterapeuter) og interne personer (kroppsøvingslærere, allmennlærere og para-fagpersoner) (Wilhelmsen, 2019, s. 87). Idrettspedagoger i spesialisthelsetjenesten blir ikke nevnt spesifikt, men det er nærliggende å tro at disse fagpersonene også er svært relevante for et slikt samarbeid.

Bentzen og Malmquist (2021, s.7) etterspør i sin studie behov for mer forskning om tverrprofesjonelt samarbeid mellom helsepersonell ved rehabiliteringssentre og fagpersoner som arbeider med barn og unge og fysisk aktivitet i lokalmiljøene. Kroppsøvingslærere, trenere og aktivitetsinstruktører ble nevnt eksplisitt. De presiserer at samhandling på tvers av fagfelt kan være med å videreføre kunnskap om hvordan psykologiske behov, som kompetanse, tilhørighet og autonomi, kan være av betydning i fysisk aktivitet for barn og unge med funksjonsnedsettelse: «...it seems important to have a close collaboration between each rehabilitation institution and the PE teachers of the youths, to enhance the likelihood of need satisfaction» (Bentzen & Malmquist, 2021, s. 7). Videre kommer det frem i studien at helsepersonell på rehabiliteringssentre bør rette seg etter selvbestemmelsesteorien i tilrettelegging av fysisk aktivitet for ungdommer (Bentzen og Malmquist, 2021, s. 1). Selvbestemmelsesteorien er utgitt av Deci og Ryan, som la til grunn tre sentrale psykologiske behov som har betydning for motivasjon: selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse (Ryan og Deci, s. 10-12). Det kan ha betydning for at ungdommene skal få verdifulle opplevelser knyttet til fysisk aktivitet, også etter et rehabiliteringsopphold. De positive opplevelsene ungdommene utvikler i møte med et variert utvalg av fysiske aktiviteter på et rehabiliteringsopphold, bør overføres til andre arenaer som organisert idrettsaktiviteter, selvorganiserte aktiviteter, fritidsaktiviteter og kroppsøvingsfaget (Bentzen og Malmquist, 2021, s. 1). I en kroppsøvingskontekst vil det si at å involvere eleven og la hen få mulighet til å medvirke i valg som angår en selv, kan bidra til å skape positive opplevelser for fysisk

aktivitet. Blant annet i hvordan tilrettelegging kan gjøres for egen deltakelse, samt for opplevelsen av å være inkludert.

Willis et al. (2021, s. 8) viser i ny studie at habiliteringssentre bør bygge partnerskap med ulike tjenester i barn og unge sitt lokalmiljø. De anbefaler videre at personell fra habiliteringstjenesten bør utvide den tverrprofesjonelle kommunikasjonen og støttenettverk til flere spesialister innen fysisk aktivitet i pasientenes lokalmiljø (Willis et al., 2021, s. 8). De argumenterer for at dette kan styrke de målrettede tiltak som er satt for den enkelte pasient også etter endt opphold. Sett i relasjon til kroppsøvningsfaget kan det bety at kroppsøvingslærere bør bli involvert eller involvere seg selv i barn og unges individuelle plan som utformes i løpet av et habiliteringsopphold. Det kan være hensiktsmessig for at kroppsøvingslærere skal kunne forbedre sin pedagogiske tilrettelegging for barn og unge med funksjonsnedsettelse.

Med bakgrunn i funn fra eksisterende forskning viser nevnte referanser at det er behov for mer kunnskap om tverrprofesjonelt samarbeid på tvers av instanser som arbeider med fysisk aktivitet, hvor kroppsøvningsfaget også bør ha sin plass i samarbeidet. Dette er bakgrunnen for studiens problemstilling.

1.3 Problemstilling

Formålet med forskningsprosjektet er å kunne få innsikt i hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere i skolevirksomheten og idrettspedagoger ved Beitostølen helsesportsenter fungerer. For å aktualisere overordnet tema med bakgrunn i tidligere forskning, har jeg utformet følgende problemstilling.

Hvordan erfarer kroppsøvingslærere og idrettspedagoger at et tverrprofesjonelt samarbeid fungerer, og hvilke tanker har de om at et samarbeid kan bidra til et mer inkluderende og tilpasset opplæringstilbud for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving?

Kroppsøvningsarenaen og (re)habiliteringsarenaer er ulike, og de er underlagt ulike politiske føringer. I kommende delkapittel vil jeg derfor beskrive de politiske føringer

kroppsøvingslærere er underlagt i en kroppsøvingskontekst og likeledes for idrettspedagogene i en (re)habiliteringskontekst.

1.4 Kroppsøvingsfaget og (re)habiliteringstjenesten føringer i lys av politiske styringsdokumenter

Kroppsøvingsfaget og (re)habiliteringstjenesten reguleres og praktiseres ulikt ut fra strukturelle og politiske styringsdokumenter på et individ- og systemnivå. Dette delkapittelet har som hensikt å forstå hvordan de ulike profesjonene er regulert ut fra nasjonale og politiske føringer. Det kan bidra til å forstå forskningsdeltakernes erfaringer og yrkesfaglig praksis, og hva som eventuelt kan påvirke samarbeidet og deres tanker om samarbeidsmuligheter for å skape et mer inkluderende kroppsøvingsfag. Først vil jeg belyse utdanningspolitiske føringer for kroppsøvingskonteksten, og deretter vil jeg presentere hvilke føringer som gjelder rehabiliteringskonteksten.

Yrkesutøvelse for kroppsøvingslærere foregår i en skolekontekst regulert etter nasjonale styringsdokumenter for opplæring. Overordnet del av læreplanverket innebærer verdier og prinsipper grunnopplæringen skal rettes etter, også i de enkelte fagene, hvor tilpasset opplæring og inkludering nevnes eksplisitt som sentrale prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15-16). Barn og unge har individuelle forutsetninger, evner og behov for å utvikle ferdigheter og tilegne seg erfaringer og kunnskap. I lys av læreplan for kroppsøving skal faget bidra til at elevene utvikler «... livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Opplæringsloven §1-3 sier at «opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetninger til den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Kroppsøvingslærers praksis om å inkludere og tilpasse undervisning for elever med funksjonsnedsettelse, kan se ut til, i lys av forskning (Wilhelmsen, 2019, s. 86; Svendby, 2013, s. 117; Rekaa et al., 2018, s. 1) at står i strid med de politiske føringer og skolens overordnede prinsipper.

Som en del av verdigrunnlaget i opplæringen, skal faget bidra til å praktisere og skape refleksjon omkring likeverd og anerkjennelse av ulikheter uavhengig av forutsetninger

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er tuftet på læreplanens overordnede del i arbeidet med en inkluderende og likeverdig skole, der anerkjennelse av et mangfoldig læringsfellesskap blir sett på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Ut fra dette stilles det krav om at skolen og lærerens pedagogiske arbeid ivaretar prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering for at elevene får et best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). I de tilfeller fagpersoner har behov for intern eller ekstern veiledning, sier opplæringsloven §15-8 at skolen skal ta initiativ til å samarbeide med relevante kommunale tjenester om elever som trenger ekstra oppfølging.

Stortingets politiske føringer (Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 6 (2019-2020)) indikerer at skolen må sette søkelys på kompetansesatsing og forbedre samarbeidsrelasjoner mellom skole og det lokale støttesystemet i arbeidet med en inkluderende skole. Meld. St. 6 (2019-2020) sier følgende:

Barnehager og skoler skal, i samarbeid med det lokale støttesystemet, være rustet til å møte mangfoldet blant barn og elever [...] Barnehage, skole og støttesystemet skal samarbeide om å yte tjenester til barn og unge med ulike behov. Et fellestrekk for de viktigste tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen nærmere barna og elevene. For å få til dette vil regjeringen blant annet satse på kompetanseutvikling i barnehager og skoler og i PP-tjenesten, og på å bedre samarbeidet mellom barnehager, skoler, SFO og det lokale støttesystemet. (s.8)

Videre i St.meld. 6 (2019-2020, s.8) kommer det frem at det lokale støttesystemet kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) og helsestasjons- og skolehelsetjenesten. PP-tjenesten sin funksjon for tverrprofesjonelt samarbeid med kroppsøvingslærere vil bli gjort rede for senere. I de tilfeller PP-tjenesten ikke kan tilby nok fagkompetanse i en sak, må de innhente kompetanse utenfra. De politiske føringene skoleverket er underlagt sier eksplisitt at de skal samarbeide med spesialisthelsetjenesten. Et sentralt spørsmål kan derfor være om Beitostølen helsesportsenter kan være en institusjon som kan bidra med kompetanseutvikling til skoleverket.

Beitostølen helsesportsenter tilhører spesialisthelsetjenesten. De har fagpersoner med spesialisering og tverrfaglig bredde innenfor rehabilitering og habilitering.

Spesialisthelsetjenesten reguleres av spesialisthelsetjenesteloven, som er rettet mot personer med behov for rehabilitering eller habilitering (1999, §1-8). Under §2-1e samhandling og samarbeid i spesialisthelsetjenesteloven (1999, §1-8) sier loven følgende:

Det regionale helseforetakets ansvar etter §2-1a første ledd innebærer også en plikt til å legge til rette for nødvendig samarbeid mellom ulike helseforetak innad i det regionale helseforetaket, med andre regionale helseforetak, **fylkeskommuner, kommuner eller andre tjenesteytere** [min utheving] om å tilby tjenester omfattet av loven.

En veileder, utarbeidet av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet, skal forbedre tjenestetilbudet til den enkelte brukers rettigheter, samt gi veiledende informasjon knyttet til tjenesteyternes plikter (Helsedirektoratet, 2015b, s. 37). Målet er å utvide og forsterke tjenestetilbudet til den enkelte bruker ved utruste samarbeidsordningen mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren. Det kommer frem at barn og unge med funksjonsnedsettelse som deltar på trenings- eller habiliteringsinstitusjon gjennom spesialisthelsetjenesten, skal få et tilbud som kan danne grunnlag for barnets hverdag utenom treningen ved institusjonen. For å tilby et helhetlig tilbud innebærer det, ifølge veilederen, at institusjoner kan veilede helse- og omsorgssektoren i kommunen, barnehage eller skole i de tilfeller det er behov (Helsedirektoratet, 2015b, s. 37). Ut ifra dette kan de se ut til at kroppsøvingslærere og idrettspedagoger skal kunne samarbeide med hverandre om tiltak og vurderinger som gjøres knyttet til det enkelte barn i skolen og i en kroppsøvingskontekst.

Tatt i betraktning av utdanningspolitiske føringer om en inkluderende skole og Stortingets politiske føringer for tverrprofesjonelt samarbeid, vil jeg derfor belyse idrettspedagoger ved Beitostølen helsesportsenter og kroppsøvingslærere sine erfaringer om tverrprofesjonelt arbeid og samarbeid. Hovedsakelig ønsker jeg å belyse og formidle

hvilke erfaringer de har om hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid kan gi et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud i kroppsøvingsfaget for elever med funksjonsnedsettelse.

1.5 Begrepsavklaring

I dette delkapittelet skal jeg forklare begreper som er sentrale for å belyse problemstillingen. Hensikten med begrepsutredelsen av funksjonsnedsettelse er å belyse ulike forståelsesrammer begrepet kan ses i. Det kan være politisk, faglig og allmenn oppfatning som kan legges til grunn for forskningsdeltakernes forståelse om den overordnede tematikken. (Re)habilitering kan arbeides ut ifra ulike formål, og begrepet må forstås sett i lys av Beitostølen helsesportsenter sitt arbeid. Andre begreper som problemstillingen innebærer, som tverrprofesjonelt samarbeid, inkludering og tilpasset opplæring blir gjort rede for i kapittel 2 teoretiske perspektiver.

Funksjonsnedsettelse er et begrep som må ses i relasjon til begrepene nedsatt funksjonsevne og funksjonshemming. Begrepet nedsatt funksjonsevne blir ansett synonymt med funksjonsnedsettelse (NOU, 2005:8, s. 36). Begrepene har tidligere, og blir også i dag omtalt ulikt basert på forståelsen av begrepene. Dette har skapt debatt om hvorvidt begrepene bidrar samfunnsmessige barrierer og diskriminering for personer med funksjonsnedsettelse. Manneråk-utvalget mente i 2002 (Norges offentlige utredninger, NOU, 2005, s. 36) at det var nødvendig å utrede tydeligere betegnelser på de overnevnte begrepene, for at mennesker med funksjonsnedsettelse skal oppnå full likestilling. Historisk sett har ulike tankemodeller omkring begrepet stått i skille mellom individets erfaringer om opplevd funksjonsnedsettelse og samfunnets barrierer knyttet til holdninger og tilpasninger, som har skapt bestemte rammer for hvordan personer med funksjonsnedsettelse blir sett og møtt (Rugseth, 2021, s. 89). Begrepet funksjonshemming må ses i sammenheng med relasjonene mellom omgivelsene og individet. Denne relasjonen påvirker følgende elementer: forståelse av funksjonsnedsettelse, aktivitetsbegrensning og deltakerbegrensning. NOU 2005:8 (s. 36) beskriver at begrepet funksjonshemmet oppstår når det eksisterer et gap mellom individets forutsetninger og samfunnets utforming og krav til funksjonsnedsettelse. Mens begrepet funksjonsnedsettelse «foreligger når en kroppsdel eller en av kroppens fysiske eller kognitive funksjoner er tapt, skadet eller på en eller annen måte nedsatt»

(NOU, 2005:8, s. 38). Med bakgrunn i denne begrepsavklaringen vil nevnte begreper styre handlingen og tolkning av konteksten de beskrives i videre i oppgaven.

(Re)habilitering brukes som begrep i oppgaven da arbeidet som gjøres ved Beitostølen helsesportsenter rettes mot både rehabilitering og habilitering. Habilitering knyttes til hjelpetiltak gjøres for personer med medfødte eller ervervede funksjonsnedsettelse (Østensjø og Øien, 2012, s. 197). Mens rehabilitering innebærer hjelpetiltak som gjøres for personer med funksjonstap som har oppstått senere i livet (Helsedirektoratet, 2020). Denne begrepsavklaringen vil styre begrepsbruken videre.

1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i fem hoveddeler med sine respektive underkapitler. Kapittel 1 er presentert.

I kapittel 2 om *teori* fremstilles og utbroderes teoretiske perspektiver knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid, perspektiver på funksjonsnedsettelse, inkludering og tilpasset opplæring, samt tilpasset fysisk aktivitet i en rehabiliteringskontekst. Disse teoretiske perspektivene har vært betydningsfulle for forskningens metodiske valg.

Kapittel 3 om *metode* gir en fremstilling av metodiske valg for hele forskningsprosessen. I dette kapittelet begrunnes valgene som er gjort knyttet til prosessen ut ifra en kvalitativ metodetilnærming.

Kapittel 4 om *funn og diskusjon*, presenteres hovedfunn fra forskningsprosjektet og fremstilles som sitater fra forskningsdeltakerne. Funnene sammenstilles, tolkes og drøftes ut fra teoretisk rammeverk og metodisk tilnærming.

I avsluttende kapittel, *oppsummering*, forklares studien i korte trekk. Videre presenteres ideer om tentative problemstillinger for veien videre og kommende forskning.

2.0 Teoretiske perspektiver

Hovedtematikken i denne studien er å belyse hvordan kroppsøvingslærere og idrettspedagoger erfarer at et tverrprofesjonelt samarbeid på tvers av kroppsøvingsfaget og (re)habiliteringstjenesten fungerer, samt hva som påvirker samarbeidet. Videre er hensikten å se om hvordan dette samarbeidet kan bidra til å gi et bedre opplæringstilbud i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse. Det teoretiske rammeverket er av den grunn tredelt med fokus på *tverrprofesjonelt samarbeid, kroppsøving og tilpasset opplæring og inkludering*, og *tilpasset fysisk aktivitet i (re)habilitering*. Disse temaene vektlegges mest da jeg anser disse som hensiktsmessige for å belyse problemstillingen og hovedfunn i datamaterialet. Videre har jeg inkludert andre teoretiske perspektiver jeg anser er av betydning for å belyse konteksten av overordnet tematikk.

Det teoretiske rammeverk rettet mot tverrprofesjonelt arbeid og samhandling, vil være hovedtyngden av den teoretiske forankringen i denne studien. Dette er for å få en forståelse for hvordan fagpersonene jobber internt og på tvers av instanser, og hvordan et samarbeid for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget kan være til nytte. Kroppsøvingslærere og idrettspedagoger er tilknyttet ulike profesjoner. Selv om de praktiserer mye av den samme ideologien om fysisk aktivitet, er likevel deres pedagogiske praksis bygget opp under ulik teoretisk forankring. Derfor vil jeg belyse begrepene inkludering og tilpasset opplæring i lys av en kroppsøvingskontekst, og tilpasset fysisk aktivitet i lys av en re-/habiliteringskontekst.

2.1 Samspill for elevers utvikling i skolen sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsmodell

Det en fagperson til daglig arbeider med i en kroppsøvingskontekst eller i en (re)habiliteringskontekst, retter seg mot de oppgaver som gjøres for det enkelte barn. Dette forstås som tiltak fagpersonene iverksetter som gjøres på et *individnivå*, og som påvirker et barn eller ungdom direkte (Johannessen et al., 2018, s. 362). Arbeid på et *systemnivå* henledes til kommunens og fylkets overordnede organisering og struktur i arbeidet med barn og unge med funksjonsnedsettelse, og videre lovverket som samarbeid mellom instanser styres av (Johannessen et al., 2018, s. 362). Gjennom barn og unges oppvekst, vil ulike miljøer de interagerer i og samspillet dem imellom, prege

deres utvikling og sosialisering. Disse nevnte nivåene på individ- og systemnivå ses i relasjon til Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979, s. 21), som tar for seg hvordan ulike miljøer står i et gjensidig og påvirkelig forhold til hverandre. Han definerer modellen på følgende måte:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger context in which the settings are embedded (Bronfenbrenner, 1979, s.21).

Bronfenbrenner mente at miljøene et barn vokser opp i, kan deles inn i ulike nivåer på individ- og systemnivå, og deler de inn i mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Det er spesielt samspillet mellom de ulike nivåene og miljøene barn og unge deltar i, eventuelt ikke deltar i, som har innflytelse på barnets utvikling (Solvang & Slettebø, 2012, s. 200). Utviklingsmodellen illustreres ofte som en nivåinndelt sirkel, der den innerste sirkelen sentrerer rundt individet. Dette nivået blir kalt *mikrosystemet* og består av de miljøene der barn og unge møter mennesker og er til daglig i sosial kontakt med (Solvang & Slettebø, 2012, s. 200). Eksempelvis kan det være familien, venner, barnehagen, skoleklassen og fritidsordninger. Elevers opplevelse av og deltakelse i kroppsøvingfaget er videre et eksempel på et miljø elever er en del av ukentlig. Likeledes er barn og unges opplevelse og deltakelse på et (re)habiliteringsopphold et miljø, som de ikke er del av til daglig, men som de har daglig kontakt med underveis på et lengre opphold.

Den neste sirkelen som tar for seg samspillet og kommunikasjon mellom disse mikrosystemene, kalt *mesosystemet*, har betydning for individet og konteksten det foregår i. Sett i en skolesammenheng kan samarbeid mellom skole og hjem, kroppsøvingslærers kontakt med foresatte til eleven eller kommunikasjon mellom lærere i overgang fra barneskole til ungdomsskole, være eksempler på arbeid på et mesonivå. Idrettspedagogers kontakt og samarbeid med foresatte til barn og unge som deltar på et (re)habiliteringsopphold vil være et tilsvarende eksempel. Sett på et

mesonivå, kan barn og unges erfaringer fra å delta på et (re)habiliteringsopphold og det å komme tilbake til kroppsøvingsfaget, være eksempel på hvordan samspill mellom miljøer kan påvirke barn og unge. Individet vil stadig bevege seg i ulike miljøer som den selv har innflytelse og kontroll på (mesosystemet), eller mellom flere nivåer som er utenfor individets kontroll (eksosystemet).

I den nest ytterste sirkelen, *eksosystemet*, finner en de miljøene barnet selv ikke er i direkte samspill med. I disse miljøene foretas det beslutninger og handlinger som likevel kan påvirke barnet indirekte (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Hvordan tjenester ytes har innvirkning på barnets mikromiljøer, og hvorvidt barnet har innflytelse på disse beslutningene og handlingene som foretas er også av betydning. Eksempelvis vil samarbeidet mellom skole og hjelpetjenester, som PP-tjenesten eller andre helsetjenester, påvirke barnets muligheter for å få nødvendig tilrettelegging eller tilbud i sin skolehverdag. Et tverrprofesjonelt samarbeid mellom idrettspedagoger og kroppsøvingslærere vil ses på som et samspill i et eksosystem. Sett i relasjon til studiens tematikk innebærer det hvorvidt et tverrprofesjonelt samarbeid mellom fagpersonene kan innvirke på elevens læringsutvikling, samt gi et tilpasset og inkluderende utbytte av kroppsøvingsfaget.

Siste systemnivå og den ytterste sirkelen i modellen er *makrosystemet*. Dette nivået speiler, ifølge Helsedirektoratet (2015a, s. 13), samfunnets overordnede verdigrunnlag, tradisjoner, økonomiske forhold, klassestrukturer, kultur og nasjonale ideologier, samt forståelse av barn, barndom og funksjonshemming. Helsedirektoratet (2015a, s. 13) beskriver systemene i en skolekontekst, og hvordan de ulike systemene påvirker hverandre og individet på følgende måte: «Gjennom politiske reformer og nasjonale planer (makrosystemet), lokale fagplaner (eksosystemet), semesterplaner (mikrosystemet) og lærerens egen tilrettelegging (mikrosystemet) møter elevene faget i klasserommet». Kroppsøvingslærerens fagkompetanse eller endringer i læreplan i kroppsøving gjennom politiske reformer, vil også endre fagets innhold og måten faget praktiseres. Dette kan være eksempler på hvordan systemene kan påvirke eleven. Kroppsøvingslærere og idrettspedagoger må innrette seg etter politiske føringer og strukturelle styringsdokumenter, og beslutninger som foretas med bakgrunn i disse, er

utenfor elevens kontroll, men kan likevel ha innvirkning på barn og unges utvikling over tid.

Disse fire systemnivåene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Det vil si at en endring i et system, kan påvirke et annet, og kan ha betydning på individets utviklingsprosess. Især nivåene der barnet selv ikke har direkte innflytelse, som på ekso- og makronivå. Samarbeid som gjøres internt på en skole og på tvers av profesjoner og tjenester på et eksonivå, kan ha betydning for barn og unges liv både direkte og indirekte. I neste delkapittel vil fokuset sette søkelyset på hvordan tverrprofesjonelt samarbeid innebærer, og hvordan det utspiller seg i en skolekontekst og en (re)habiliteringskontekst.

2.2 Tverrprofesjonelt samarbeid – hva er det?

Som en inngangsport til å forstå samarbeid i relasjon til kroppsøvingkonteksten og (re)habiliteringskonteksten, er det hensiktsmessig å gjøre rede for ulike begreper knyttet til samarbeid på tvers av profesjoner, og hvilke begreper som denne studien rettes etter. Både i skolevirksomheten og i helse- og omsorgssektoren brukes ulike begreper rettet mot ulike samarbeid- og samhandlingsformer innad i én profesjon og mellom flere. Hagland og Solvang (2012, s. 252) benytter begrepet tverrprofesjonelt samarbeid, som betyr at faggrupper i ulike profesjoner med sine respektive kunnskapsområder er sammensatt, og at relasjonene mellom profesjoner består av ulik profesjonell kunnskapsbasis (Hagland & Solvang, 2018, s. 253). I denne studien innebærer det at idrettspedagoger og kroppsøvingslærere arbeider på ulike arenaer, med ulik tilnærming, men som kan nytte for hverandres arbeid med å tilrettelegge aktivitet for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Deres ulike kunnskapsbaser vil bli beskrevet nærmere senere i kapittelet med fokus på tilpasset opplæring og inkludering i en kroppsøvingkontekst, og tilpasset fysisk aktivitet i en (re)habiliteringskontekst.

Begrepet samarbeid blir av Glavin og Erdal (2018, s. 26) definert som «samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen». Det tverrprofesjonelle samarbeidet er en arbeidsform, og handler om at flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av instanser for å oppnå et mål (Glavin og Erdal, 2018, s. 24). Det innebærer at fagpersoner som står barn og ungdom nær i en (re)habiliterings- og skole- og kroppsøvingkontekst, skal

arbeide med andre fagpersoner som er knyttet til samme barn, der målet er å gi et bedre tilbud som passer barn og ungdommens forutsetninger og behov. Utveksling om erfaringer og opplysninger om den enkelte barn og ungdom på tvers av instanser, kan bidra til å skape et mer helhetlig bilde av den enkelte. Neste kapittel gjør rede for hvordan tverrprofesjonelt samarbeid gjøres i en skole- og kroppsøvingsskolekontekst og i en (re)habiliteringskontekst.

2.2.1 Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen mellom interne og eksterne samarbeidspartnere

Skolens indre arbeid avhenger av samarbeid mellom intern kompetanse og eksterne instanser for å ivareta og tilby elever et fullverdig opplæringstilbud. I enkelte situasjoner kan skolesektoren stå ovenfor komplekse utfordringer som fordrer et utenforstående blikk og annen faglig kompetanse for å iverksette gode løsninger. Johannesen og Skotheim (2018, s. 23) spesifiserer at å involvere og samordne hjelp fra andre profesjoner i de utfordringene skolen står ovenfor, kan skape trygghet for den enkelte lærer, og ikke minst sikre at en kan gi eleven gode tilrettelegginger. I denne sammenheng er det interessant å undersøke i hvilken grad kroppsøvingslærer har involvert seg i et tverrprofesjonelt samarbeid med idrettspedagoger ved Beitostølen helsesportsenter.

Skoleledelsen har ansvar for å sette sammen hensiktsmessige lærerteam, som sammen utfyller hverandre med sin faglige kompetanse (Johannesen og Skotheim, s.23). Det tverrfaglige og interne teamet kan bestå av flere fagpersoner avhengig av situasjon, men oftest er kontaktlærer, rektor, helsesøster, spesialpedagog og sosiallærer en del av temaet. Eleven selv skal også være en viktig aktør i samarbeidet. Kontaktlærer til det enkelte barnet skal ha hovedansvar for kontakt med foresatte, samt tett kontakt og samarbeid med rådgivningstjenesten og eksterne hjelpeinstanser (jf. Forskrift til opplæringslova, 1998, §22-2). Skolens ansvarsgrupper eller tverrfaglige team skal være en viktig støtte for kroppsøvingslærere dersom det er behov for innspill om tilrettelegginger i faget, og for å et mer helhetlig bilde av eleven (Berg, 2021, s. 188). Det fordrer likevel at kroppsøvingslærer tar del i arbeidet, og ikke minst etterspør veiledning i de tilfeller det er behov for tverrfaglig eller tverrprofesjonell bistand.

«Når skolens tverrfaglige team møter en faglig utfordring der aktører eksternt ansees som aktuelle i prosessen, er det skolens ledelse som har ansvar for å etablere kontakt» (Johannesen og Skotheim, 2018, s. 29). I kroppsøving er hovedsakelig det eksterne laget fysioterapeuter, ergoterapeuter, PP-tjenesten (Berg, 2021, s. 186-187) og habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU). Nyquist (2012, s. 60) og Wilhelmssen (2019, s. 85) poengterer at fysioterapeuter og ergoterapeuter kan benyttes som eksterne spesialister for å bistå kroppsøvingslærere i informasjon om diagnose og funksjonsnedsettelse, samt gi veiledning i vurderinger for tilpasninger rettet mot utstyr og aktiviteter basert på elevens bevegelsesmuligheter- og erfaringer. Forskning viser at kroppsøvingslærere ofte gir elever anledning til å bedrive fysioterapibehandling med fysioterapeut som alternativ til ordinær kroppsøvingsundervisning (Svendby, 2013, s. 120). Det tyder på at enkelte kroppsøvingslærere etablerer en praksis som innebærer et samarbeid med eksterne fagpersoner, men intensjonen med samarbeidet består av andre grunner enn å få bistand til råd og veiledning om mulige tilrettelegginger i undervisningen. Eksempelvis poengterer Svendby (2013, s. 120) at enkelte kroppsøvingslærere ikke skiller mellom opplæring i kroppsøving og behandling i fysioterapi, fordi kroppsøvingslærere, foreldre og andre fagpersoner oppfatter at instansenes arbeid dreier seg om trening og fysisk aktivitet.

Skoleledelsen, kontaktlærer og kroppsøvingslærer har i tillegg mulighet til å kontakte andre eksterne samarbeidsaktører både på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Samordningen av innsatsen for det enkelte barnet foregår i en ansvarsgruppe med interne og eksterne fagpersoner fra og utenom skolen. Ansvarsgruppen foregår på et kommunalt nivå der ulike fagpersoner planlegger tiltak og oppfølging for det enkelte barn eller ungdom og familien (Glavin og Erdal, 2018, s. 272). PP-tjenesten er skolens overordnede aktør for tilpassede vurderinger som gjøres for den enkelte elev, og gjør sakkyndige vurderinger om hvorvidt en elev har behov for spesialundervisning og en mer tilrettelagt undervisning (Berg, 2021, s. 187). Tjenesten kan bistå med for eksempel å henvise til andre fagpersoner som har kompetansen en selv ikke besitter for å kunne gi et godt tilrettelagt og inkluderende tilbud. Berg (2021, s. 187) poengterer at PP-tjenesten må i større grad ta ansvar for å gi råd og veiledning i de sakene kroppsøvingslærere etterspør pedagogisk bistand i kroppsøving. Likeledes må kroppsøvingslærere etterspørre hjelp når det er behov for kompetanse utenom eget

faglige område, for å forhindre at elever med funksjonsnedsettelse får fritak eller fysioterapibehandling i faget. Kinge (2012, s. 18) tydeliggjør at en som fagperson må være bevisst over egne styrker i sin kompetanse, og samtidig erkjenne at egen faglige kompetanse ikke alltid er tilstrekkelig. Videre kan det stimulere til utveksling av ulike fagsyn, erfaringer og tilnærminger som kan være til fordel i ulike vurderinger og beslutninger (Kinge, 2012, s. 18).

Forskning viser at samarbeid og koordinering mellom ulike etater og sektorer som noe av det mest krevende for foreldre til barn med funksjonsnedsettelse (Kittelsaa og Tøssebro, 2014, s. 178-179). Gjennom barn og unges oppvekst vil de og deres foreldre møte mange samarbeidspartnere i det pedagogiske systemet, samt kommunal helse- og omsorgstjeneste, fastlege, og spesialisthelsetjenesten (Lerdal og Sørensen, 2018, s. 327). Videre tydeliggjør Lerdal og Sørensen (2018, s. 326) at forbedringer i samarbeidet mellom HABU, skolen og øvrige kommunale instanser er avgjørende for å lette foreldrenes belastning. Det tverrprofesjonelle samarbeidet i (re)habilitering vil bli presentert nærmere i neste delkapittel, sett i lys av de viktigste samarbeidspartnerne for skolevirksomheten.

2.2.2 Tverrprofesjonelt samarbeid i (re)habilitering

Barn og unge med medfødt eller ervervede funksjonsnedsettelse har rett til habilitering i spesialisthelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2020). Tilstanden til barn og unge med funksjonsnedsettelse kan være sammensatt og varierende, og av den grunn vil det kreve tverrfaglig vurderinger som sørger for at barnet eller ungdommen får innvilget de behovene en har rett til i det daglige. Fagpersoner ved rehabiliteringsinstitusjoner som arbeider med fysisk aktivitet som verktøy i oppfølging og veiledning av pasienter, har et tverrfaglig team bestående av fagpersoner med ulik spisskompetanse.

Habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU) er en viktig aktør for skolens arbeid om å inkludere og tilrettelegge for barn og unge med funksjonsnedsettelse sine behov i skolehverdagen (Lerdal og Sørensen, 2018, s. 334). I en kroppsøvingssammenheng innebærer det at skolen og kroppsøvingslærere kan benytte faglige råd og vurderinger fra HABU for å finne gode løsninger på inkludering- og tilretteleggingsutfordringer for elever med spesielle behov i kroppsøvingssammenheng. HABU samarbeider med barnet eller

ungdommen, familien, lokale fagpersoner i helseforetaket i kommunen, samt deltar på ansvarsgruppemøter og andre samarbeidsmøter knyttet til barnet eller ungdommen (Helse Nord-Trøndelag, u.å).

Beitostølen helsesportsenter samarbeider med HABU, kommuner og nabokommuner for barn og unge som skal delta på opphold som dem. Det vil si at HABU tar aktivt del i sammensetningen av barne- og ungdomsgrupper og kan henvise dem til et opphold ved senteret (Beitostølen helsesportsenter, u.å.a). HABU er med andre ord en viktig partner i samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger, da de tar del i begge tjenester i skolevirksomheten og i (re)habiliteringstjenesten. Samtidig skal alle helseforetak i kommunene ha en koordinerende enhet som har et overordnet ansvar for alle habiliteringstiltak som foregår for den enkelte barn eller ungdom, samt styre ordningen av en individuell plan (Lerdal og Sørensen, 2018, s. 326; Forskrift om habilitering og rehabilitering, 2011, §18). Individuell plan skal benyttes som et felles verktøy for alle samarbeidsheter knyttet til det enkelte barn og ungdom, og den skal blant annet inneholde barnets mål, ressurser og behov for tjenester (Barne og ungdomsdirektoratet, Bufdir, 2019). Den koordinerende enhet i kommunene skal sikre at ulike aktører, blant annet (re)habiliteringstjenester og lærere i skolen koordinerer sitt samarbeid og sikrer samhandling på tvers av sektorer (Bufdir, 2019). Det betyr imidlertid ikke at samarbeidet vil fungere optimalt. Flere faktorer påvirker om samarbeidet og koordineringen seg imellom aktører fungerer. Neste kapittel vil belyse fremmende og hemmende faktorer for et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger.

2.2.3 Fremmende og hemmende faktorer for et tverrprofesjonelt samarbeid

Det er ikke gitt at et tverrprofesjonelt samarbeid skal fungere umiddelbart. Flere faktorer kan påvirke samarbeidet i en positiv og negativ forstand. I NOU (2009:22) vises det til forskning gjort i Storbritannia om hvilke faktorer som påvirker samarbeidet mellom tjenester. Følgende faktorer var sentrale for et godt samarbeid: «Klare realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av informasjon» (NOU 2009:22, s. 54). Dette stemmer overens med de faktorene Glavin og Erdal (2018, s. 42) har presentert som avgjørende for et velfungerende samarbeid mellom ulike tjenester. Felles og definerte mål der alle

profesjonene som deltar, opplever samarbeidet som nødvendig og til nytte for sin deltakelse (Glavin og Erdal, 2018, s. 43). Videre fremstår tillit, respekt, trygghet og kunnskap om hverandre som avgjørende faktorer. Profesjoner som søker innsikt i og stoler på hverandres kunnskap, har i større grad mulighet til å lykkes i sitt samarbeid. Et realistisk syn på samarbeid fremgår videre som en viktig faktor for et godt tverrprofesjonelt samarbeid (Glavin og Erdal, 2018, s. 42). Det innebærer at det utarbeides et tidsaspekt for hvor lenge samarbeidet skal vare, samt en oversikt over tilgjengelige ressurser og organiserer en struktur for samarbeidet (Johannesen og Skotheim, 2018, s. 35). I denne sammenheng kan det stilles spørsmål om hvilke faktorer erfarer kroppsøvingslærere og idrettspedagoger at er fremmede for å etablere et godt tverrprofesjonelt samarbeid?

Et tverrprofesjonelt samarbeid kan stå ovenfor flere utfordringer som kan stå i veien for et effektivt og produktivt partnerskap. Glavin og Erdal (2018, s.45) tydeliggjør kunnskap om hverandres profesjoner som en fremmede faktor for et godt samarbeid. Denne faktoren kan samtidig gi grunnlag for misoppfatninger og komme frem som et hinder i samarbeidet. Kroppsøving og (re)habilitering foregår i ulike kontekster, med ulike tilnærming og kompetansegrunnlag, samt ulike politiske føringer. Rettet mot denne studien, er et interessant spørsmål om instansens ulike mål og visjon med sitt arbeid kan påvirke deres syn på hverandres profesjon og arbeid med barn og unge med funksjonsnedsettelse. Og en kan anta at det også påvirker deres vurderinger om at et samarbeid mellom disse partene vil være fruktbart.

I NOU 2009:22 (s.54) vises det til hemmende faktorer som kan utfordre et tverrprofesjonelt samarbeid. Faktorer som *utydelige målsettinger, uklarhet i rolle- og ansvarsfordeling, svak styring av ledelsen, manglende kommunikasjonskanal og systemer for deling av informasjon* fremstår som hemmende for et produktivt samarbeid. Skare (gjengitt i Glavin og Erdal, 2018, s. 40-41) viser i tillegg til andre faktorer som kan skape motstand i et tverrprofesjonelt samarbeid. Følgende faktorer ble nevnt som aktuelle hindringer for et samarbeid. *Domenekonflikt* kan utfordre samarbeidet dersom en instans verner om sine domener og føler seg truet i samarbeidet (Skare, gjengitt i Glavin og Erdal, 2018, s. 40-41). Som tidligere nevnt arbeider Beitostølen helsesportsenter og kroppsøvingsfaget etter ulike mål og visjoner, som

styrer deres arbeid. Forskjellen mellom instansenes arbeid skiller seg i den grad at kroppsøving legger vekt på et pedagogisk og sosialt arbeid etter opplæringens formål, og Beitostølen helsesportsenter arbeider ut ifra det samme, men i tillegg rettet mot en medisinsk tilnærming i sitt arbeid. Dette skillet mellom medisinsk og pedagogisk tilnærming kan tenkes å være en faktor som har innvirkning på samarbeidet. *Gevinst av samarbeidet* kan skape et hinder i samarbeidet dersom én av partene opplever å ikke få noe igjen for samarbeidet videre i sitt arbeid (Skare gjengitt i Glavin og Erdal, 2018, s. 40-41). Fagpersonenes syn om hvem som står i sentrum for samarbeidet, enten instansen selv eller barn og unge med funksjonsnedsettelse sitt utbytte av samarbeidet vil være interessant å få innsikt i. *Pålagt samarbeid og manglende ressurser* kan videre ha en innvirkning på samarbeidet. Dersom fagpersonene opplever å bli pålagt å delta i tverrprofesjonelle møter som en ikke føler behov for å delta i, kan utfordre samarbeidet (Skare gjengitt i Glavin og Erdal, 2018, s. 40-41). Det samme gjelder ressursmangel der endringsarbeid kan være krevende i samarbeidet grunnet planlegging av tiltak og faglige vurderinger av barn og unge med individuell plan, kan være tidkrevende. Taushetsplikt ble i tillegg lagt frem av NOU 2009:22 (s.54) som en mulig hindring til å arbeide tverrprofesjonelt og å nå målet om å skape et helhetlig tjenestetilbud. Det er med bakgrunn i de føringer om taushetsplikt som gjelder ansatte i helsetjenesten og skolevirksomheten, og en vil anta at dette også kan påvirke samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger.

Kroppsøvingfaget og (re)habiliteringstjenesten sitt tverrprofesjonelle samarbeid, på et eksonivå, står i påvirker hverandre gjensidig og kan ha betydning for barn og unges utviklingsmuligheter. Flere faktorer er avgjørende for hvorvidt det tverrprofesjonelle samarbeidet dyrker gode løsninger for den enkelte, og kan påvirke eleven i kroppsøvingfaget eller barn og unges fritid etter et (re)habiliteringsopphold, direkte eller indirekte. På et makronivå reguleres kroppsøvingfagets formål etter læreplan. Kroppsøvingslærerens praktisering av faget har handlingsfrihet til å bestemme fagets innhold så langt det er i tråd med læreplanens kompetansemål, fagrelevans og overordnet verdigrunnlag. Likeledes er det viktig at fagpersoner, både kroppsøvingslærere og idrettspedagoger, er bevisste i egne forestillinger i forskjellighet og syn på funksjonsnedsettelse, og hvordan det kan påvirke handlingsrommet og barn og unges bevegelsesmuligheter (Berg, 2021, s. 150). Perspektiver på

funksjonsnedsettelse vil derfor beskrives nærmere i neste delkapittel, og vil hovedsakelig være rettet mot en kroppsøvingskontekst.

2.3 Perspektiver på funksjonsnedsettelse

Et perspektiv på funksjonsnedsettelse har tidligere rettet seg mot en medisinsk forståelse av begrepet. Det vil si at individets egenskaper står i sentrum for de miljømessige barrierene han eller hun møter i sin hverdag. Videre har begrepet blitt sett på som en konsekvens av sykdom, skade eller andre biologiske avvik ved individet som kan relateres til individets funksjonelle begrensninger, som bevegelse, syn eller hørsel (Molden et al., 2017, s. 3). Sett i relasjon til skolevirksomheten blir elever, spesielt elever med funksjonsnedsettelse, diagnostisert og kategorisert i medisinsk og spesialpedagogisk praksis (Rugseth, 2021, s. 93). Elever blir målt opp mot en normalitetsdiskurs, ergo deres kroppslige og kognitive funksjoner sammenlignes med andre opp mot et gitt ideal. Denne normalitetsdiskursen er også synlig i en kroppsøvingskontekst dersom lærerens pedagogiske praksis retter seg mot en medisinsk tilnærming til funksjonsnedsettelse. Videre blir elevens medisinske diagnose og dens eventuelle begrensninger i aktivitet, ansett som årsak til manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget, og forstås som et problem i større grad enn fagets innhold (Rugseth, 2021, s. 100). I undervisningssammenheng kan det gjenspeiles i en praksis som baserer seg på å endre kroppslige forutsetninger sett i et helseperspektiv.

Et ytterpunkt til medisinsk forståelse rettes mot et perspektiv om funksjonsnedsettelse mot en sosial modell, der samfunnets krav til deltakelse og miljømessige konstruksjon, blir fremstilt som årsaken til en persons deltakelse i samfunnet (Rugseth, 2021, s. 90). Ut fra dette har begrepet blitt forstått som et misforhold mellom individets møte med omgivelsene, der miljøet og samfunnets krav til individet ikke er forenelig (Tøssebro og Ytterhus, 2012, s. 41). Eksempelvis kan dette være at en elev som benytter rullestol i kroppsøving, kan oppleve å bli funksjonshemmet dersom kroppsøvingslærer legger opp til at orientering skal foregå på stier og i kupert terreng, og en synshemmet elev er funksjonshemmet når en skal bevege seg gjennom en hinderløype uten støtte fra medelev eller verbal instruksjon. I NOU (2016:17, s. 29) vises det til at holdninger kan skape barrierer mot personer med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i samfunnet. I en kroppsøvingskontekst vil det si at kroppsøvingsfagets konstruksjon, anses som årsaken

til en elevs manglende deltakelse i faget. Eksempelvis kan det innebære et snevert variasjonsinnhold i undervisningen, som setter krav til visse typer ferdigheter og bevegelsesløsninger.

En relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse blir sett på som en mellomvei mellom den medisinske og sosiale modellen. I lys av denne tilnærmingen beskriver Rugseth (2021, s. 91) at funksjonsnedsettelse oppstår i samhandlingen eller interaksjonen mellom individets forutsetninger og omgivelsene. I en kroppsøvingssammenheng rettes oppmerksomheten mot samspillet mellom kroppsøvingslærerens interaksjon med eleven og dens forutsetninger, og lærerens pedagogiske tilpasninger og tilrettelegginger av opplæringstilbudet i faget. Med denne forståelsesrammen av funksjonsnedsettelse tilstreber læreren å skape et inkluderende læringsmiljø, basert på kompetanse, organisering og praktisk gjennomføring, samt komplekse prosesser mellom mennesker, aktiviteter og utstyr (Rugseth, 2021, s. 92). Neste kapittel vil sentreres rundt hva inkludering i kroppsøving innebærer.

2.4 Et inkluderende kroppsøvingssammenheng

For å forstå hvilke tanker kroppsøvingslærere og idrettspedagoger har om et tverrprofesjonelt samarbeid seg imellom kan ha betydning for å utvikle et mer inkluderende kroppsøvingssammenheng, er det relevant å belyse hva inkludering i skole og kroppsøving innebærer. I dag skal skolen bestrebe inkludering både i skolens overordnede praksis, men også på fagnivå og i lærerens pedagogiske tilnærming i undervisningssammenheng. I en kroppsøvingssammenheng innebærer det en variasjon i undervisningsformer, innhold og organisering. Rugseth (2021, s. 95) spesifiserer at «målet er å finne ut av hva den enkelte kan ha utbytte av å drive med, på egen hånd og sammen med andre, og hvilke tilpasninger som kan gjøres for å få det til». Denne forståelsen av inkludering kan ses i relasjon til en rehabiliteringskontekst. Beitostølen helsesportsenter sin overordnede visjon og målsetting for barn og unge med funksjonsnedsettelse bygger på at tilpasninger i aktiviteter, skal bygge på den enkeltes forutsetninger og motivasjon (Beitostølen helsesportsenter, u.å). Det vil si at tilpasninger gjøres med utgangspunkt i barn og unges egne ønsker og medbestemmelse for egen deltakelse.

Elevers mulighet til medbestemmelse er blant annet en av fire faktorer som Haug (2014, s. 13) nevner at kan fremme et mer inkluderende læringsmiljø i skolen - øke deltakelse, øke fellesskapet, øke demokratiseringen og øke læringsutbyttet. I kroppsøvfingsfaget skal alle elever oppleve å være aktive deltakere i et fellesskap, hvor alle elever har mulighet til å bidra med sine forutsetninger og ferdigheter. Det innebærer at elevene må bli anerkjent for den de er, med sine forutsetninger og bli ansett som en ressurs. Dette fremgår også som en viktig faktor for et inkluderende læringsmiljø i overordnet del av læreplanverket (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Videre skal elevene oppleve å være inkludert i et fellesskap ved at de føler tilhørighet i en større gruppe og ønsker å ta del i ulike faglige og sosiale aktiviteter. Medbestemmelse i valg og aktiviteter for fellesskapet, og selvbestemmelse over en selv, viser seg også å være en viktig faktor for barn og unge med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i en rehabiliteringskontekst. Dette vil bli diskutert nærmere senere. Den siste faktoren innebærer at faget skal vektlegge et læringsutbytte for elevene som fordrer gode tilpasninger for den enkelte elev, og at elevene ikke kun skal være aktiv deltakende i faget.

2.4.1 Tilpasset opplæring i en kroppsøvfingskontekst

Tilpasset opplæring er beskrevet av Haug og Bachmann (2006, s. 15) som «enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere». Denne problemstillingen retter seg mot at tilpasset opplæring står i et spenningsfelt mellom å ta hensyn til fellesskapet og hensynet individet (Svendby, 2013, s. 9). Balansen mellom fellesskapet og individet viser seg å være utfordrende for lærere å legge til rette for i dagens kroppsøvfingsundervisning, og flere barn og unge med funksjonsnedsettelse opplever å måtte tilpasse undervisningen til seg selv eller at de ikke «passer inn» i faget (Svendby, 2013, s. 215). Dette samsvarer med Wilhelmsen (2019, s. 86), Svendby, (2013, s. 117) og Bentzen og Malmquist (2021, s. 1) sin forskning som viser at elever med funksjonsnedsettelse opplever å bli marginalisert i faget. Det viser seg at det eksisterer et gap mellom den politiske intensjon om tilpasset opplæring og måten kroppsøvfingsfaget konstrueres og reproduseres på, som videre står i strid med elevenes erfaringer og gjør faget mindre inkluderende (Svendby, 2013, s. 215).

Lærerens pedagogiske valg knyttet til tilpasset opplæring kan ses fra to faglige diskurser, en smal og vid forståelse (Bachmann og Haug, 2006, s. 7). En smal forståelse til tilpasset opplæring vektlegger en individrettet tilnærming i den pedagogiske praksisen, der tilrettelegging sentrerer rundt enkelteleven. Ofte baseres tilretteleggingen på elevenes utfordringer og problemer, og videre mot å finne strategier for å løse disse (Nordahl, 2012, s. 5). Sett i lys av begrepet funksjonshemming, kan en smal forståelse av tilpasset opplæring blir rettet mot en medisinsk forståelse av funksjonshemming. En tendens i kroppsøvingsfagets praktisering de siste årene viser at en smal forståelse av tilpasset opplæring er gjeldende. Eksempelvis har det vist seg at elever med funksjonsnedsettelse ofte gis anledning til å benytte ergometersykkel på styrkerommet, eller til å gjennomføre styrketreningsopplegg med sin fysioterapeut samtidig som resten av klassen har felles undervisning i kroppsøvingssalen (Svendby, 2013, s. 120). Spørsmålet er hvorvidt et samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger kan bidra til at man ser andre mulige tilpasninger som kan gjøres innen rammen av fellesskapet i kroppsøvingsfaget.

I lys av en vid forståelse av tilpasset opplæring forsøker en å rette søkelyset mot en mer fellesskapsorientert tilnærming. Det innebærer at lærerens pedagogiske praksis må ta hensyn til at alle elever skal få et tilpasset opplæringstilbud innenfor fellesskapet. Dette samsvarer med skolens prinsipp om tilpasset opplæring i overordnet del som lyder følgende «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen *innenfor* [min utheving] fellesskapet» (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Nordahl (2012, s. 5) tydeliggjør at smal og vid forståelse på tilpasset opplæring kan likevel ikke ses på som to motsetninger, men i hvilken grad læreren vektlegger sin tilrettelegging i undervisning. Tilpasset opplæring kan trekke likheter med tilpasset fysisk aktivitet (TFA) i (re)habilitering. Neste delkapittel vil gjøre rede for TFA i en (re)habiliteringskontekst.

2.5 Tilpasset fysisk aktivitet i en (re)habiliteringskontekst

Tilpasset fysisk aktivitet (TFA) har i de siste årene fått større innpass i spesialisthelsetjenesten og benyttes på flere (re)habiliteringsinstitusjoner i Norge. TFA en pedagogisk praksis som handler om å legge til rette for at alle skal kunne ta del i og

bedrive fysisk aktivitet (Morisbak, 2021, 3). Av den grunn er det aktuelt å belyse hva tilpasset fysisk aktivitet innebærer i en (re)habiliteringskontekst.

Tilpasset fysisk aktivitet (TFA) tar i bruk terminologi beslektet til engelske begrepet *adapted physical activity (APA)*. APA innebærer alle former for fysisk aktivitet på ulike arenaer. International Federation of Physical Activity (IFAPA, u.å) spesifiserer at APA inkluderer flere kontekstuelle arenaer, som for eksempel kroppsøving, idrett, rekreasjon, dans, ernæring, medisin og rehabilitering, og at APA ikke kun begrenses til enkelte arenaer. Dette er arenaer som også ses gjeldende i tilpasset fysisk aktivitet. Praktisk anvendelse og teoretisk kunnskap knyttet til APA innebefatter en holdning og aksept for at alle, uavhengig av individuelle forutsetninger, er likeverdige individer og har rett til å bli inkludert i alle former for fysisk aktivitet (IFAPA, u.å). Dette verdigrunnlaget ses også gjeldende i tilpasset fysisk aktivitet, og praktiseringen retter seg mot tilrettelegging på et individnivå. Gjennomføring av tilpasset fysisk aktivitet skjer i et samspill mellom kontekstuelle forhold, miljømessige faktorer og relasjonen mellom deltakerne på ulike samfunnsarenaer (Morisbak, 2014, s. 10). Det vil si de ulike miljøene tilpasset fysisk aktivitet kan foregå i, eksempelvis i (re)habilitering og i kroppsøving, avhenger av konteksten i sin helhet og de relasjonene faktorene har seg imellom. En ressursperson skal være til hjelp i de situasjoner det er nødvendig dersom deltakeren har behov for spesielle tilpasninger, som muliggjør deltakelse eller opplevelse av mestring rettet mot aktiviteten. Det er opp til en fagperson, eksempelvis idrettspedagoger og kroppsøvingslærere, i samråd med deltakeren å avgjøre hvilke tilpasninger som bør gjøres for at aktiviteten blir tilpasset deltakeren (Bergkvist et.al, 2020, s. 115).

Beitostølen helsesportsenter bruker tilpasset fysisk aktivitet som et sentralt verktøy i planlegging og gjennomføring av fysisk aktivitet for personer med funksjonsnedsettelse. Idrettspedagoger ved senteret har didaktisk fagkompetanse innen tilpasset fysisk aktivitet, og jobber ut ifra en målsetting om å skape en lystbetont, mestrings- og læringsorientert praksis for den enkelte person (Morisbak, 2014, s. 9). Tilpasset fysisk aktivitet i en (re)habiliteringskontekst blir brukt som et supplerende tiltak i den enkeltes rehabiliteringsprosess, og ikke som terapi eller instrumentelt behandlingsrettet. Med sistnevnte menes at tilpasset fysisk aktivitet ikke skal benyttes på grunn av personens funksjonsnedsettelse, men snarere mot en hensikt om å tilrettelegge for fysisk aktivitet

på tross av den enkeltes funksjonsnedsettelse. En bred forståelse av tilpasset fysisk aktivitet innebærer en holdning om at aktiviteten skal tilpasses den enkelte, og ikke den enkelte som skal tilpasse seg aktiviteten (Bergkvist et al., 2020, s. 118).

Tilpasset fysisk aktivitet i en (re)habiliteringskontekst innehar flere viktige kjerneelementer, som i stor grad kan trekke flere likhetstrekk til kroppsøvingsfagets didaktiske grunntanker. Arbeidet vektlegger en prosess forankret i et mulighetsperspektiv (Morisbak, 2021, s. 8). Det vil si at en skal sette søkelys på mulighetene og potensialet en person har i ulike aktiviteter. Dette innebærer å gi personen rett til selvbestemmelse og valgfrihet rettet mot seg selv, samt tilby en mestringsorientert praksis. Ifølge forskning av Nyquist (2012, s. 315) viste det seg at medbestemmelse, ferdighetsutvikling og fellesskap var avgjørende faktorer for barns erfaringer med ulike aktiviteter på et rehabiliteringsopphold. En kan anta at disse faktorene er avgjørende for videre arbeid med et inkluderende kroppsøvingsfag etter endt opphold ved senteret.

3.0 Metode

I følgende delkapittel vil jeg gjøre rede for og begrunne metodiske valg som er gjort knyttet til studien. Studien tar for seg hvordan kroppsøvingslærere og idrettspedagoger erfarer at et tverrprofesjonelt samarbeid fungerer og hvilket utbytte de anser har betydning for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget. For å belyse studiens problemstilling om har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til metode, og metoden har utspring i en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan min for forståelse har betydning for intervjuene og presentasjon av datamaterialet. Deretter vil jeg presentere prosedyren for datainnsamlingen. Herunder utvalg og presentasjon av forskningsdeltakerne, gjennomføring av intervjuer og transkribering. Videre vil jeg gjøre rede for prosedyren i analyse av datamaterialet, før jeg avslutningsvis vurderer forskningskvaliteten og etiske overveielser.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I samfunnsvitenskap, gjennom kvalitative og kvantitative metoder, er det menneskers sosiale virkelighet som studeres, og hvordan de erfares og tolkes (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 21). Menneskers erfaringer og samhandlinger er komplekse, og det finnes derfor flere metoder for å samle inn data på disse fenomenene på (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.21). Forskerens anvendelse av ulike vitenskapelige prosedyrer for å innhente data fra virkeligheten, avhenger av forskerens for forståelse og forståelse for dataen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen (Thaagard, 2018, s.33). Dette baseres på ulike vitenskapsteoretiske posisjoner, som samfunnsvitenskapelige metoder, legges til grunn for. Ifølge Skilbrei (2019, s. 37) bør en som forsker være klar over de ulike vitenskapsteoretiske posisjonene og ta standpunkt til hvilken posisjon ens egen forskning faller innenfor, og hvordan denne posisjoneringen kan ha betydning for tolkningen av dataene.

Forankring i vitenskapsteoretisk posisjon baseres ut fra et paradigme. Begrepet ble presentert av Kuhn (i Chalmers, 1995), og forstås som premisser forskere jobber ut ifra for å forstå og erverve kunnskap innenfor ulike avgrensede vitenskapelige disipliner (Johannesen et al, 2010, s. 403). Det skilles mellom klassisk, kritisk og fortolkende paradigme. Dette forskningsprosjektet rettes mot et fortolkende paradigme fordi dette

paradigme retter oppmerksomheten mot å se på sosiokulturelle fenomener for å få økt forståelse for menneskers handlinger og meninger (Loland & McNamee, 2016, s. 66). Denne studien har som mål å undersøke hvordan idrettspedagoger og kroppsøvingslærere erfarer at et tverrprofesjonelt samarbeid fungerer, og hvordan deres samarbeid kan ha betydning for tilpasset opplæring og inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Deres uttalelser om faglig forståelse og erfaringer rundt dette vil være interessant å få en innsikt i. Med bakgrunn i dette vil det gi muligheter til å fortolke deres forståelse i relasjon til teoretisk rammeverk, politiske styringsdokumenter og annen relevant forskning innen feltet.

3.1.1 Hermeneutisk vitenskapsteori

Med bakgrunn i dette forskningsprosjektets hensikt vil det være aktuelt å plassere seg innenfor en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon ut fra et fortolkende paradigme. Det finnes ulike teoretiske tilnærminger innenfor det fortolkende paradigme. Hermeneutikken er en av disse, og denne tilnærmingen legger vekt på handlingenes betydning (Thagaard, 2018, s. 43). Med dette menes med at forskeren har som hensikt å fortolke menneskers handlinger på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Johannesen et al. (2010, s. 366) beskriver fortolkning som «å sette ting i en sammenheng som gjør at man forstår hvilken betydning som kan tillegges det som undersøkes». Denne fortolkningen som forskeren foretar seg skjer i stadig pendling mellom deler og helheten, konteksten, vår egen forforståelse og det en skal tolke (Johannesen et al., 2010, s. 364-365). Dette kalles den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen av tolkninger gjør at forskningsprosessen vil være i stadig forflytning mellom forskerens egne meninger og forforståelse og forskningsdeltakernes erfaringer (Johannesen et al., 2010, s. 365). Sett i lys av dette forskningsprosjektet må min forforståelse tas i betraktning for de teoretiske perspektivene som blir anvendt og tolkning av forskningsdeltakernes erfaringer.

3.1.2 Min forforståelse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 268) er forskerens egen bevissthet rundt egen forståelse om forskningstemaet som skal belyses, avgjørende for tolkningen av datainnsamling og analyse. Dersom forskeren er i stand til å kunne reflektere rundt egne tolkninger og forutsetninger for å forstå forskningstemaet, vil forskeren kunne utvikle

alternative tolkninger, og videre vil det kunne forhindre teoretisk ensidighet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 268). Videre vil det kunne gjøre leser bevisst på metodiske valg, oppfatninger og erfaringer som gjøres i forbindelse med gjennomføring av datainnsamling. Forskerens tilknytning til forskningsmiljøet, forståelse og kunnskap om teoretiske perspektiver, er med på å påvirke den analytiske tolkningen av datamaterialet.

Ifølge Thagaard (2018, s. 190) kan forskerens tilknytning til miljøet en studerer, bidra til at en utvikler kunnskap og tolkning «innenfra». Det menes med at forskeren kan gjenkjenne mye av forskningsdeltakernes erfaringer og bruke det som utgangspunkt i videre tolkning mot relevante teoretiske perspektiver. Min førforståelse baseres hovedsakelig fra praksiserfaringer fra faglærerutdanningen i kroppsøving og videre studier innen fysisk aktivitet og funksjonshemming. I løpet av studiet har jeg opparbeidet meg kunnskap innenfor kroppsøvingfaget og fagfeltet innenfor fysisk aktivitet og funksjonshemming. Likevel er denne kunnskapen kun teoribasert og praksisbasert, og lite med utspring i egne erfaringer i arbeidslivet. Min førforståelse om det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger, samt hvordan deres tverrprofesjonelle samarbeid kan bidra til å styrke tilpasset opplæring og inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget, var mangelfull. Dette bygger på erfaringer fra praksis i skolevirksomheten. Mitt erfaringsgrunnlag baserer seg på at lærere ofte opplever at gapet mellom skolens visjon om tilpasset opplæring og deres faglige kompetanse til å tilrettelegge for en mangfoldig elevgruppe, kan kollidere. Ut fra de praksiserfaringene jeg gjorde meg, fremsto det som at noen lærere har behov for ekstra bistand i form av veiledning eller råd til å tilrettelegge for en mangfoldig elevgruppe. I dette tilfellet dreide «mangfoldig elevgruppe» seg om stor fysisk og kognitiv variasjon i klassene. Videre tydet dermed min førforståelse at dersom det eksisterte et godt tverrprofesjonelt samarbeid, vil det kunne gi et utbytte for kroppsøvingslærerens muligheter til å gi et likeverdig og inkluderende kroppsøvingstilbud for elever med funksjonsnedsettelse.

Ifølge Thagaard (2018, s. 190) kan en konsekvens av å være tilknyttet til miljøet, gjøre at en overser viktige elementer og at tolkningene kan bli noe unyanserte. En må også ta i betraktning at selv om jeg er bevisst på egen førforståelse, vil en alltid ha en ubevisst

førforståelse som kan påvirke forskningen. Dette kan gå utover prosjektets validitet, og vil bli diskutert nøyere i *kapittel 3.5.2 Validitet*.

3.2 Kvalitativ metode

I kvalitative metoder er formålet å forstå spesielle kjennetegn og kvaliteter ved sosiale fenomener ved å komme nærmere få personer i felten eller gjennom analyse av tekst og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018, s. 15). Dette skiller seg fra kvantitative metoder der formålet strekker seg mot å kartlegge utbredelse av sosiale fenomen, og dataen som innhentes opererer i målbare tall (Johannesen et.al, 2010, s. 31).

Med formål om å forstå forskningsdeltakernes erfaringer om egen yrkespraksis, ble metodeinnhenting basert på kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. En kvantitativ metode i denne sammenheng kunne bidratt til å forstå utbredelsen av erfaringer med å samarbeide tverrprofesjonelt og nytteverdien fra (re)habilitering til kroppsøvingfaget fra flere fagpersoner. I så tilfelle ville problemstillingen vært omformulert i den forstand at målbare data hadde vært formålet med prosjektet. I forbindelse med dette prosjektets formål, er en kvalitativ tilnærming til metode mer gjeldende for å få en dypere forståelse for enkelte fagpersoners sine erfaringer.

Kvalitative metoder kan gjennomføres ved observasjon, intervju, tekstanalyse eller analyse av videoopptak (Thagaard, 2018, s. 53). Ofte må undersøkelsesprosessen planlegges med fleksibilitet underveis i datainnsamlingen, og metodene for innhenting av data kan suppleres med hverandre for å sikre et godt empirisk grunnlag (Thagaard, 2018, s. 54). Metodevalget til denne studien falt på kvalitative intervjuer da hensikten med studien er å få en dypere forståelse for forskningsdeltakernes erfaringer. Det lot seg gjøre med semistrukturerte intervjuer.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Hensikten med kvalitative intervjuer er å forstå intervjupersonenes eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 42). Intervjuene skal ligne en dagligdags samtale, men med struktur og faglig innhold regulert av forskeren (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 42). Forskerens mulighet for regulering av samtalens innhold og struktur er basert på en semistrukturert intervjumetode. Innholdet ble kategorisert etter temaer ut ifra studiens

problemstilling og teoretiske perspektiver. Dette tillot at jeg kunne endre rekkefølgen på temaene, og tilpasse spørsmålene fra temaene basert på forskningsdeltakernes ytringer og beskrivelser. Hovedtemaene i intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for samtalen, men ble tilpasset i forbindelse med oppfølgingsspørsmål og tematikk.

3.2.2 Intervjuguide

Planleggingen av intervjuene startet en god tid i forkant av intervjuene med utforming av to intervjuguides, én til idrettspedagoger og én til kroppsøvlingslærere. Johannesen et al. (2010, s. 139) beskriver intervjuguide som en liste med generelle spørsmål og temaer som skal belyse problemstillingen. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg to intervjuguides med spørsmål som er sentrale tema for studien ut ifra «tre-med-grener-metoden», utformet av Rubin & Rubin (2012, henvist i Thagaard, 2018, s. 95). Denne metoden gjør seg gjeldende dersom tema er forhåndsbestemt og skal brukes videre i analysearbeidet og til å sammenligne svarene mellom forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018, s. 95).

Temaene i intervjuguiden var «tilpasset fysisk aktivitet», «tilpasset opplæring», «evner og bevegelsesmuligheter», «overføringsverdi», «tverprofesjonelt arbeid» og «samarbeidsaktører» og «andre samarbeidsaktører». Disse temaene anså jeg som mest relevant for studiens tematikk. Innenfor disse temaene utformet jeg 3-6 spørsmål avhengig av temaer som jeg ønsket å gå mer i dybden i og som rettet seg mot problemstillingen direkte. Eksempelvis fikk tilpasset opplæring, tilpasset fysisk aktivitet, overføringsverdi og tverrprofesjonelt arbeid større fokus i intervjuene med flere oppfølgingsspørsmål. Likevel baserte oppfølgingsspørsmål seg ut ifra forskningsdeltakernes svar og hvor utfyllende beskrivelser de utga.

Intervjuguiden ble utformet på en slik måte at oppstarten av intervjuet innebar introduksjon av meg selv, informasjon om prosjektet og informert samtykke (se vedlegg 4), samt demografiske data som kjønn og alder til forskningsdeltakeren. Videre ble intervjuguiden utformet med en naturlig progresjon av tematikk, hvor det startet med bakgrunn og arbeidsoppgaver til forskningsdeltakeren, og videre mer faglig rettede spørsmål. Denne progresjonen av spørsmål og tema ble strukturert med nøytrale tema i starten, deretter mer faglig rettet fokus, og tilbake til nøytrale tema før avslutning. Ifølge

Thagaard (2018, s. 101) er denne typen struktur med på å skape tillit til forskningsdeltakeren og for å ufarliggjøre intervjusituasjonen. Min rolle som intervjuer var også avgjørende for forskningsdeltakernes opplevelse, og av den grunn gjennomførte jeg pilotintervjuer i forkant.

3.2.3 Pilotintervju

Kvale og Brinkmann (2018, s.88) hevder likevel at forskningsintervju krever trening gjennom å praktisere intervjuer, gjerne med erfarne intervjuere. I den forbindelse gjennomførte jeg et pilotintervju med utkastet av intervjuguidene i forkant av intervjuene. Dette pilotintervjuet lot seg ikke gjøre med en erfaren intervjuer, grunnet tilgang til ressurser. Jeg valgte derfor å gjennomføre pilotintervjuet med en medstudent, som har utdanning innen kroppsøving og tilpasset fysisk aktivitet, og er faglig trygg. På den måten fremsto pilotintervjuet mer ekte da intervjuet bar preg av mer faglig tyngde og detaljerte besvarelser, enn den ville ha gjort med en person utenfor fagområdet.

Under pilotintervjuet benyttet jeg meg av lydopptaker, og fremgangsmåten for intervjuet ble gjort på samme måte som jeg ville gjort dersom intervjuet var reelt. I etterkant av pilotintervjuet bemerket både jeg og medstudent noen ting som kunne endres i intervjuguiden, og rundt praktiseringen av intervjuet. Det kom frem at jeg burde revidere intervjuguiden noe ved å endre eller slette enkelte spørsmål, da flere fremsto like. Det kom også frem at jeg kunne øve på å stille flere oppfølgingsspørsmål underveis, og på en måte som gjør at svaret kan utbroderes i større grad. Thagaard (2018, s. 97) understreker viktigheten av å stille åpne spørsmål i intervjusituasjonen, da disse spørsmålene i større grad gir mulighet for svar om autentiske erfaringer og synspunkter.

Videre erfarte jeg under pilotintervjuet hvor viktig det er å lytte til intervjupersonen og ikke avbryte for å stille oppfølgingsspørsmål. Balansen mellom å lytte til intervjupersonens utsagn og finne ut av hvilke oppfølgingsspørsmål var utfordrende. Samtidig var det en nyttig erfaring i forkant av de opprinnelige intervjuene. Jeg ble også oppmerksom på hvordan jeg som intervjuer må fremtre under intervjuet i form av hvordan jeg ser på intervjupersonen, samt måten jeg uttrykker meg gjennom mimikk og gestikulering. For at jeg skulle klare å rette oppmerksomheten på intervjupersonen, og

det han eller hun legger frem, fikk jeg også erfaring fra pilotintervjuet at jeg måtte sette meg godt inn i intervjuguiden før de ordinære intervjuene. Da visste jeg at jeg ville være tryggere i intervjusituasjonen, og kunne endre rekkefølge på temaene og spørsmålene, uten at det forhindret flyten i samtalen.

Siden alle intervjuene var planlagt at skulle gjennomføres fysisk, ble også pilotintervjuet gjennomført fysisk. Grunnet endring i covid-19 situasjonen i løpet av forskningsprosessen, måtte jeg også endre intervjuform for det siste intervjuet med kroppsøvingslæreren. Intervjuet måtte gjennomføres via Zoom. Dette intervjuet ble avtalt én uke i forkant av gjennomføring, og jeg så meg nødt til å utføre et pilotintervju med et digitalt intervju i mellomtiden. Dette ble også gjort med en medstudent, og hovedsakelig med hensikt å bli trygg med bruk av Zoom som digitalt verktøy i intervjuet. Ved bruk av Zoom til innsamling av forskningsdata har NIH spesifikke retningslinjer, og disse tok jeg hensyn til også i pilotintervjuet. Dette gjaldt hensyn i forbindelse med personvern i forkant, underveis og etter samtalen (Norges idrettshøgskole, 2021). Under det digitale pilotintervjuet fikk medstudenten min problemer med lyd, og det tok tid før vi kom i gang. Jeg gjentok dermed oppstart og invitasjon et par for å bli sikker selv i hvordan jeg kan håndtere dersom det skulle oppstå senere.

3.2.4 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ved at et få antall forskningsdeltakere inkluderes i studien (Thagaard, 2018, s. 54). Utvelgelsen av forskningsdeltakere kan gjøres på ulike måter, blant annet gjennom strategisk utvelgelse (Thagaard, 2018, s. 54). Johannesen et al. (2010, s. 107) legger frem at utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser ofte baserer seg på hensiktsmessighet, fremfor representativitet. Videre legger utvalget også til grunn hvilke deltakere som er tilgjengelig for deltakelse, og utvalgsstrategien er i dette prosjektet basert på et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 56). Mye ligger til grunn for masteroppgavens omfang og tidsramme. Skjevheter i utvalg og etiske dilemmaer knyttet til denne type utvalg vil bli nærmere diskutert i *3.5 Vurdering av forskningskvaliteten*.

Utvalgsstrategien for rekruttering av forskningsdeltakere har i dette tilfelle blitt valgt ut strategisk ut fra gitte kriterier som tar utgangspunkt i forskningens problemstilling. Kriteriene for utvelgelse av informanter baserte seg på at idrettspedagogene måtte (1) jobbe på Beitostølen helsesportsenter og (2) ha fagutdannelse innen tilpasset fysisk aktivitet. Kroppsøvingslærerne måtte ha (A) fagutdannelse i kroppsøving og idrettsfag, og (B) ha/hatt elev på opphold ved Beitostølen helsesportsenter. Med dette som utgangspunkt for kriterier for deltakelse, ville det gi bedre forutsetninger for at informantene kunne besvare problemstillingen med utgangspunkt i yrkesfaglig bakgrunn og erfaringer fra egen praksis.

Utvalgsstrategien foregikk i form av at jeg sendte forespørsel til inntaks- og kommunikasjonseksjonen på Beitostølen helsesportsenter og forhørte meg om idrettspedagoger, som oppfylte rekrutteringskriteriene, kunne tenke seg å stille til intervju. Denne personen kan ses på som portvakt innenfor miljøet. Ifølge Thagaard (2018, s.65) har portvakter myndighet til å regulere hvem som har adgang til et miljø. Responsen fra senteret kom raskt, og tre idrettspedagoger viste tidlig interesse for å delta. Når det gjelder rekrutteringen av idrettspedagoger avhengte det av samtykke fra foresatte til barn eller ungdommer på brukergruppene, som idrettspedagogene jobbet med. Dette hadde bakgrunn i at idrettspedagogene skulle snakke om deres erfaringer med barn og ungdommer sine opplevelser med å delta på opphold ved senteret og dets nytteverdi for kroppsøvingsundervisningen. Idrettspedagogene jobbet på hver sin brukergruppe, totalt tre brukergrupper i et gitt tidsrom og for forskningsprosjektet problemstilling var det ønskelig å få samtykke fra foresatte til en til to barn eller ungdommer fra hver gruppe. Deltakerne fra barnegruppene fikk i begynnelsen av oppholdet informasjonsskriv om forskningsprosjektet, og samtykke fra foresatte måtte bli gjort ved mitt oppmøte på barnegruppene helgen før intervjuene skulle gjennomføres med idrettspedagogene.

Denne prosessen ble mer krevende enn forventet, da det var vanskelig å komme i kontakt med brukergruppene og tilpasse etter deres timeplan. Jeg fikk innhentet samtykke av totalt tre foresatte som var positive til idrettspedagogenes deltakelse og hensikt med prosjektet. Disse tilhørte riktignok to brukergrupper. Idrettspedagogen til siste brukergruppe snakket derfor generelt om sine erfaringer, og ikke til spesifikke barn

og ungdom på brukergruppene. Intervjuene med idrettspedagogene foregikk på Beitostølen helsesportsenter i slutten av november 2021.

Prosessen for rekruttering av kroppsøvlingslærere skulle i utgangspunktet skje via samtykkeinnhenting til foresatte av barn og ungdommene på brukergruppene på senteret. Jeg fikk kontaktinformasjon til barn eller ungdommenes kroppsøvlingslærer, og sendte direkte e-post med forespørsel om deltakelse. Jeg fikk respons fra to lærere, som ikke hadde mulighet til å delta grunnet tidsmangel. Rekrutteringsprosessen fortsatte derfor etter intervjuene med idrettspedagogene, og for å sikre forskningsdeltakere måtte jeg ta kontakt med Beitostølen helsesportsenter på nytt. De tok videre kontakt med en brukergruppe som var på opphold senere. Fra denne forespørselen meldte to foresatte seg interessert i forskningsprosjektet, og videre meldte én av to kroppsøvlingslærere interesse for å delta. Intervjuet med kroppsøvlingslærer foregikk i midten av januar 2022 via Zoom.

Ifølge Johannesen et al. (2010, s. 104) behøver ikke kvalitative studier nødvendigvis ha et metningspunkt på antall forskningsdeltakere som kan rekrutteres, men det avhenger ofte av tid og økonomiske ressurser til rådighet. Likevel bør studien ha nok forskningsdeltakere til at forskeren ikke lenger får innhentet ny informasjon (Johannesen et al., 2010, s. 104). I denne studien var planen i forkant av prosjektet å få gjennomført 4-6 intervjuer, gjerne jevnt fordelt mellom fagpersoner. Grunnet utfordringer knyttet til rekruttering underveis, ble det totalt fire forskningsdeltakere rekruttert i studien, hvorav tre idrettspedagoger og én kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslæreren oppfylte én av to rekrutteringskriterier, da læreren ikke har fagutdannelse i kroppsøving og idrettsfag. Dog har læreren jobbet 3,5 år i yrket og skal ta fagutdannelse i nærmeste fremtid. Grunnet utfordringer med å rekruttere flere kroppsøvlingslærere i studien, ble valget likevel å inkludere sistnevnte deltaker i studien. I neste delkapittel vil jeg presentere forskningsdeltakerne.

3.2.5 Presentasjon av forskningsdeltakere

Presentasjon av forskningsdeltakerne baserer seg på de opplysninger de oppga under intervjuet. Videre gis en kort forklaring om de ungdommene fagpersonene har arbeidet med og gitt eksempler til i intervjusituasjonen. Disse tas med i presentasjon da de kan gi

et inntrykk av de tilpasninger fagpersonene har gjort i sin pedagogiske praksis, eller de erfaringer fagpersonene har gjort seg rettet mot ungdommens funksjonsnedsettelse. Utover det vil ikke ungdommene fremstilles i studien. Siden idrettspedagogene arbeider ved Beitostølen helsesportsenter, vil det ikke gis flere opplysninger enn at de oppfyller kriterier for deltakelse, samt deres arbeidsoppgaver. Dette er for å bevare deres anonymitet.

Inger er idrettspedagog og oppfyller kriteriene for rekruttering av forskningsdeltakere. Som idrettspedagog beskriver Inger sine arbeidsoppgaver ved senteret med å ha ansvar for oppstart- og avreisesamtaler, koordinere timeplan og aktivitetsøkter, oppfølging og pedagogisk tilrettelegging av fysisk aktivitet, fylle ut aktivitetsrapporter, samt følge opp studenter i praksis. I intervjuet ga Inger både noen spesifikke eksempler fra én ungdom og generelle eksempler fra barne- og ungdomsgruppen hennes.

Oliver er idrettspedagog og oppfyller kriteriene for rekruttering av forskningsdeltakerne. Oliver har samme arbeidsoppgaver som Inger. Oliver ga generelle beskrivelser fra sine erfaringer med ungdomsgruppen, og ingen spesifikke eksempler fra én ungdom i denne presentasjonen av hovedfunn.

Anne er idrettspedagog og oppfyller samme kriterier for rekruttering av forskningsdeltakere som Inger og Oliver. Anne har gitt eksempler ut fra generelle erfaringer i arbeid med barn og ungdom på senteret tidligere, og har også gitt flere eksempler fra én spesifikk barne- og ungdomsgruppe. Hun har ikke gitt konkrete eksempler med én ungdom da ingen fra hennes barne- og ungdomsgruppe ønsket å delta i forskningsprosjektet.

Jakob jobber som kroppsøvingslærer på en ungdomsskole og har jobbet som kroppsøvingslærer i ca. 3 år. Han har bakgrunn innen årsstudium i idrett, men ingen formell utdanning innen kroppsøvingsfaget. Han skal ta pedagogisk utdanning innen kroppsøving- og idrettsfag.

Eleven til Jakob går i 8.klasse og blir beskrevet av Jakob som en svært engasjert, motivert og positiv elev i kroppsøving. Eleven er lett psykisk utviklingshemmet og bruker hofteprotese på begge bein. Han er stort sett gående i løpet av dagen, men bruker

rullestol som avlastning ved behov. I undervisningssammenheng er han som regel gående.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuer

Alle intervjuene ble gjennomført individuelt, enten fysisk eller via Zoom. Skilbrei (2019, s. 67) legger til grunn at individuelle intervjuer ikke bare opprettholder forskningsdeltakernes anonymitet, men at deres faglige ståsted kan komme lettere frem enn i et gruppeintervju. I dette tilfelle måtte intervjuene gjennomføres individuelt også med bakgrunn i at forskningsdeltakerne skulle snakke om barn og unge, der ungdommenes integritet også måtte ivaretas.

Det har blitt gjennomført totalt fire intervjuer i en periode på 2,5 måneder. Intervjuene med idrettspedagogene ble gjort samme dag og på et rom på deres arbeidsplass. Tidspunkt for intervjuene ble satt opp av dem i forkant etter deres timeplan, og ble fastslått én uke i forveien. Intervjuene ble estimert til å ta mellom 45-60 minutter, og dette ble de også informert om i informasjonsskrivet. Tre av intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter, mens ett intervju varte i 25 minutter. Grunnet tidsmangel for sistnevnte forskningsdeltaker, ble intervjuet kortere enn anslått. Jeg anså likevel ikke at varigheten til sistnevnte intervju hadde et negativt utslag for forskningsdataen da forskningsdeltakeren ga utfyllende beskrivelser. Under intervjuene med de to andre forskningsdeltakerne, ble spørsmålene stilt etter kategorisering av tema og spørsmål. Det ble likevel supplert med oppfølgingsspørsmål underveis der jeg oppfattet det som nødvendig å forhøre meg ytterligere om deres tanker og erfaringer knyttet til tema.

I gjennomføringen av intervjuene med forskningsdeltakerne, opplevde jeg at fysiske møter skiller seg fra digitale intervjuer. Intervjuet med kroppsøvlingslærer foregikk via Zoom, og jeg opplevde at noe av den mellommenneskelige interaksjonen ble svekket. Pilotintervjuet som ble gjort i forkant av intervjuet, skulle gjøre meg trygg i den tekniske gjennomføringen av intervjuet. Likevel oppsto det problemer ved tilkobling for forskningsdeltakeren og det tok noe tid før vi kom i gang. De tekniske problemene var annet enn i pilotintervjuet, men det løste seg raskt. Intervjuet varte i nærmere 60 minutter med noen få avbrytelser underveis grunnet uforutsette hendelser som dukket opp for forskningsdeltakeren. Det kan ha opplevdes noe distraherende for

forskningsdeltakeren, men det jeg erfarte at det ikke fremsto forstyrrende for intervjuet i sin helhet og svarene som ble utgitt. Intervjuguiden ble hovedsakelig fulgt i kronologisk rekkefølge, men det var samtidig nødvendig å avspore med oppfølgingsspørsmål enkelte steder for å følge opp besvarelsene.

For å kvalitetssikre at svarene og for å forenkle transkriberingsprosessen, benyttet jeg lydopptaker under intervjuene. Lydopptakeren ble lånt av NIH til bruk for innsamling av forskningsdata. Dette tillot meg også å rette full oppmerksomhet til forskningsdeltakeren under intervjuet, istedenfor å ta notater som kan virke distraherende for forskningsdeltakeren (Thagaard, 2018, s. 112). Thagaard (2018, s. 111) understreker at lydopptaker kan gi den mest fylldige informasjonen i form av forskningsdeltakerens svar, engasjement, stemmeleie og pauser underveis i dialogen. Forskningsdeltakerne ble informert om lydopptak i informasjonsskrivet. Under intervjuene startet jeg lydopptakeren etter å ha gitt informasjon om prosjektet og informasjonsskriv, og ble etter intervjuene overført direkte til PC for sikkerhetskopiering. Deretter ble alle lydopptak slettet fra lydopptakeren.

Intervjuguiden ble fulgt stort sett etter oppsatt rekkefølge i hvert intervju, og dette var hovedsakelig med bakgrunn for å sikre nok utfyllende svar innenfor samme tema. I starten av hvert intervju gjennomgikk vi informasjonsskrivet og samtykkeskjema, før jeg startet lydopptakeren og vi begynte på selve intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var utformet som et utgangspunkt i hvilke spørsmål jeg skulle stille, men i intervjusituasjonene omformulerte jeg ofte disse til å passe med forskningsdeltakerens tidligere svar. Basert på min bakgrunn som en uerfaren intervjuer, kan intervju effekten ha påvirket noe av svarene (Hellevik, 2002, i Johannesen og Christoffersen, 2012, s.83). Andre faktorer som kjønn, alder, etnisk bakgrunn og utseende kan påvirke relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, og videre forskerens erfaring med intervjuing (Johannesen og Christoffersen, 2012, s.82-83). Det er vanskelig å vite hvordan disse faktorene kan ha påvirket svarene til forskningsdeltakerne, men det må likevel tas i betraktning. Min rolle som masterstudent og relasjon til noen av forskningsdeltakerne i forbindelse med tidligere praksisopphold, som kan ha hatt en innvirkning. Dette blir nærmere diskutert i *delkapittel 3.4.1 reliabilitet*.

Underveis i intervjuene erfarte jeg at jeg ble noe uklar i formulering av oppfølgingsspørsmålene, og det hendte at forskningsdeltakerne hadde behov for at jeg gjentok spørsmålet. Det kan ha påvirket forskningsdeltakerne sine svar i form av at de falt noe ut, og trengte støtte for å komme seg inn på rett spor igjen. Noen av spørsmålene jeg stilte var også noe ledende, og min forforståelse kan ha preget spørsmålsformuleringene, og videre forskningsdeltakernes besvarelser. Selv om en i kvalitativ forskning må erkjenne at en som forsker påvirker kunnskapsproduksjonen, tok jeg meg likevel selv, i enkelte situasjoner, å formulere noen oppfølgingsspørsmål i de første intervjuene noe ledende. Dette ble lærdom jeg forsøkte jeg å unngå i de andre intervjuene.

3.3 Analyse

Analyseprosessen handler om å bearbeide datamaterialet ved å finne sentrale mønster og tolke de sett i lys av en større sammenheng (Johannesen et al. 2010, s. 164). I følgende delkapittel vil jeg gjøre rede for prosessen med transkribering og analysing av forskningsmaterialet, herunder valg av skriving som analytisk verktøy.

3.3.1 Transkribering

Etter intervjuene gjorde jeg meg noen notater om intervjusituasjonen og bemerket meg hvordan forskningsdeltakeren forholdt seg til spørsmålene. Spesielt med tanke på at tre av intervjuene ble gjort samme dag, var det viktig å notere mine umiddelbare tanker om intervjuene i etterkant, for å kunne bruke det videre i mitt arbeid med analysen.

Bruk av lydopptaker ga muligheter til å spole frem og tilbake under transkriberingen av datamaterialet, og gjorde at jeg fikk med nødvendige detaljer i forskningsdeltakerens ordbruk, tonefall og pauser (Kvale og Brinkmann, 2017, s.205). Gjengivelser av direkte intervjusamtaler fra taleform via lydopptaker til skriftform kan være noe svekkende i form av at en ikke får med seg forskningsdeltakerens kroppsspråk, gester og mimikk (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 205). Transkriberingen av lydopptakene ble gjort fortløpende etter gjennomføring, og i samme rekkefølge som de ble gjort. Jeg opprettet et Word-dokument til hvert intervju. De lengste intervjuene var omfattende å transkribere og svært tidkrevende. Grunnen til dette var at jeg ønsket å få med alle detaljer i transkriberingen, som «eh», «hmm» og «mhm». Korte opphold hvor

forskningsdeltakeren hadde tenketid ble også tatt med dersom jeg anså det som nødvendig å inkludere for besvarelsen til forskningsdeltakeren. I de tilfeller forskningsdeltakeren hadde merkbar endring i toneleie, ble det notert i parentes etter utsagn.

3.3.2 Analyse av datamaterialet

Det analytiske arbeidet kan ikke skilles fra gjennomføringen av intervjuene, og det spesifikke analytiske arbeidet i etterkant som gjøres gjennom utdyping og refleksjon rundt meningsinnholdet i dataen. Det vil si at det den analytiske prosessen allerede tok form i gjennomføringen av intervjuene, i transkriberingen og analyseringen av datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 216). I analyseprosessen blir datamaterialet bearbeidet. Målet er å finne interessante mønstre i datamaterialet, før en tolker de, og forsøker å finne en forklaring på forskningsdeltakernes meninger og handlinger. Funnene skiller seg fra tolkning av de, og gjennom analyseprosessen vil en stadig forflytte seg mellom dem både under og etter datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 171).

Fremgangsmåten til analysen i denne studien er gjort med en veksling mellom induktiv og deduktiv analyse. Det innebærer at studiens hovedtemaer er sett i lys av datamaterialet (induktiv), og med bakgrunn i min forforståelse, tidligere forskning og teoretisk rammeverk (deduktiv) (Thagaard, 2018, s. 154). Den deduktive tilnærmingen startet med utforming av intervjuguiden, som tok for seg de temaer som jeg anså ville være relevant å sentrere spørsmålene rundt i forbindelse med problemstilling. Deretter vekslet tilnærmingen av analyse mot en induktiv retning i form av å kategorisere analysen og kode datamaterialet. Det innebærer å anvende begreper som forskningsdeltakerne benytter seg av, og benytte begrepene for videre forståelse av meningsinnholdet i dataene sett opp imot teoretisk rammeverk (Thagaard, 2018, s. 172). Som nevnt i delkapittel 3.1.1 kan denne forflytningen mellom induktiv og deduktiv tilnærming sammenheng med den hermeneutiske sirkelen.

I denne studien har jeg valgt å benytte en temasentrert tilnærming for å forstå meningsinnholdet gjennom kategorisering og koding av datamaterialet. En temaanalytisk fremgangsmåte gir rom for å sammenligne data på tvers av hverandre

(Thagaard, 2018, s. 171). Det vil si at en trekker ut interessante utsagn fra de ulike intervjuene og sammenligner de med hverandre. Som tidligere nevnt, skilles ikke transkriberingen og det rene analytiske arbeidet fra hverandre. I løpet av transkriberingsprosessen, tok jeg for meg hver transkripsjon til de fire intervjuene og fremhevet interessante utsagn, samt kommenterte utsagnene i en tekstboks ved siden av i Word-dokumentet. Kommentarene kan anses som en koding av meningsinnholdet, som er en viktig del av analyseringen for å redusere og forstå datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 155). Tanggaard og Brinkmann (2012, s. 39) fremhever at koding benyttes for å identifisere og sammenligne variasjoner i forskningsdeltakernes uttalelser. Det var gjennom denne kodingen jeg fikk en oversikt over interessante utsagn fra hver forskningsdeltaker, og kunne begynne å gjenkjenne hovedtemaer for analysen. Grønmo (2016, s. 267) forklarer koding som «... å finne et eller noen få stikkord som kan beskrive eller karakterisere et større utsnitt av teksten». Denne kodingen hadde som hensikt å forhindre at utsagnene skulle bli tatt ut av kontekst, men sett i sammenheng med helheten. Samtidig la jeg ved spørsmålet fra utsagnet til forskningsdeltakeren i analysen.

I videre kategorisering av tema opprettet jeg et nytt Word-dokument. Dokumentet strukturerte jeg med tre kolonner som «tema», «sitater» og «kommentarer». I radene under hadde jeg de sentrale hovedtemaene som var gjenkjennbare mellom forskningsdeltakernes utsagn fra kodingen. Hensikten med kategoriseringen av tema var å sortere utsagnene og kodingen fra alle forskningsdeltakerne i de temaene de tilhørte. Kategoriene ble fargekodet for å gi en tydeligere oversikt over hvilke utsagn som tilhørte temaene.

Videre ble utsagnene fra kategoriseringen fortolket. Fortolkning innen kvalitative studier innebærer å forstå de individuelle intensjonene personer har til sine handlinger i lys av relevant teori (Johannesen et al., 2010, s. 234). Med andre ord betyr det å forstå ulike meningssammenhenger. Under denne prosessen ble transkriberingene fra intervjuene brukt som et supplement i analyseringen for å unngå at utsagnene ble løsrevet fra konteksten de tilhørte. I denne fasen av analysearbeidet jeg har gjennomlest intervjutekstene flere ganger og stadig gjort notater for å få et helhetlig bilde av forskningsdeltakernes beretninger. Det vil si at jeg har benyttet skrijving som et

analytisk verktøy gjennom hele forskningsprosessen (Richardson og Pierre, 2017, s. 1410). Det innebærer at analysen av datamaterialet ble stadig endret ettersom sentrale mønstre i datamaterialet kom frem som interessante. Ifølge Braun og Clarke (2008, s. 92) er det viktig å få frem hovedtemaer fra analysen som samsvarer med problemstillingen, og at temaene samsvarer med hverandre. I begynnelsen av analyseprosessen inkluderte jeg data i fremleggelsen av funn som ble for stort for studiens omfang. I løpet av skriveprosessen og bearbeidelse med analysen innså jeg det som nødvendig å omstrukturere temaene, og inkludere hovedtemaer som belyste problemstillingen. Det vil si at skriving ble brukt som verktøy til å finne ut hovedfunn fra analysen.

I *kapittel 4 funn og diskusjon* vil relevant meningsinnhold fra forskningsdataen presenteres med hovedfunn som ble gjort i min analyse av forskningsmaterialet. I hvert tema vil relevante funn fra forskningsdataen framstilles, sammenlignes mot hverandre, og diskuteres underveis sett i lys av teoretisk rammeverk, tidligere forskning, politiske føringer og annen relevant forskning. Flere av hovedtemaene jeg kom frem til i analysen var gjenkjennbare med temaene fra intervjuguiden. Hovedsakelig kom det frem andre temaer som jeg anså som felles for forskningsdeltakerne, og disse har vært styrende for teoretiske perspektiver. Grunnet datamaterialets omfang og de tematikkene som kom frem i analysen, anså jeg det som nødvendig å redusere enkelte tematikker grunnet studiens omfang. Jeg valgte derfor å belyse de tematikkene som fremstilles som mest gjenkjennbart blant forskningsdeltakerne og interessante for forskningens tematikk. Med bakgrunn i dette er det teoretiske rammeverket benyttet til å utdype forskningsdeltakerens erfaringer.

3.4 Vurdering av forskningskvaliteten

Forskningens kvalitet må vurderes med et kritisk blikk i relasjon til reliabilitet, validitet, og overførbarhet. Formålet med kvalitetsvurderingen er å vurdere om forskningen er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). I delkapittelet videre vil jeg diskutere hvilke valg som er gjort, dens styrker og svakheter og hvordan valgene kan ha påvirket forskningsprosessen og forskningsdeltakerne i ulik grad.

3.4.1 Pålitelighet

Innenfor vitenskapsforskning er reliabilitet knyttet til datainnsamlingen og forskningsresultatenes troverdighet og reproduserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Med dette menes i hvilken grad en annen forsker kan komme frem til lignende resultater på et annet tidspunkt, og om hvorvidt forskningsdeltakerne ville gitt samme svar til andre forskere. I tilknytning til kvalitativ forskning er denne typen kvalitetsvurdering kontroversiell, i motsetning til kvantitativ forskning, fordi kvalitativ forskning fortrinnsvis er tuftet på forskerens egen erfaringsbakgrunn og forskningsteknikk (Johannesen et al., 2010, s. 229). For å styrke forskningens reliabilitet innen kvalitativ forskning bør forskningsprosessen gjøres transparent. Det vil si at alle deler av forskningsprosessen bør redegjøres i detalj, for at leseren skal få et troverdig bilde på fremgangsmåten. Dette gjelder i utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer, transkribering og i analyseringen.

I metodekapittelet har jeg forsøkt å tydeliggjøre og spesifisere mine metodiske valg med bakgrunn i forskningens gjennomsiktighet. Jeg har forsøkt å tydelig redegjøre for min førforståelse i kapittel 3.1.2, da min erfaringsbakgrunn og posisjon det til teoretiske rammeverket kan prege forskningskvaliteten (Johannesen et al., 2010, s. 230). Fremstilling til forskningsdata og metodevalg er forsøkt diskutert på en måte som muliggjør at leseren kan vurdere forskningens kvalitet.

3.4.2 Validitet

Validitet innenfor kvalitativ forskning knyttes opp til om studiens metode er gyldig i form av om den undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 357). Sett i tilknytning til forskningsspørsmål og valg av forskningsmetode, kan det ses som en styrke å benytte semistrukturerte intervjuer til denne studien for å få en dypere forståelse om forskningsdeltakernes erfaringer. Som forsker må en likevel være bevisst på at forskningsdeltakernes svar kan konstrueres av intervjukonteksten (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 124). I hvilken grad forskeren klarer å styre forskningsintervjuet i form av de spørsmålene som stilles er rettes mot forskningsspørsmålet, kan være med på å styrke eller svekke validiteten deretter. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å synliggjøre hvordan min førforståelse, erfaringer som forsker og forskerrolle kan ha preget forskningsdeltakernes sin formidling av egne erfaringer. Det kan ha vært

medvirkende faktor for forskningens validitet. Det samme gjelder mine tolkninger av forskningsdeltakernes svar og synspunkter, og hvordan jeg som forsker presenterer svarene, kan ha betydning for studiens validitet.

For å styrke forskningens validitet kunne studien benyttet metodetriangulering. Det vil si at en forsker benytter flere metoder under feltarbeidet, for eksempel å supplere observasjon med intervjuing (Johannesen et al., 2010, s. 230). På den måten kan det tenkes at observasjon, i denne studien, kunne underbygget de påstander og beskrivelser forskningsdeltakerne belyser i intervjuene. I forbindelse med studiens forskningsspørsmål kunne observasjon av forskningsdeltakernes pedagogiske praksis om hvordan de tilpasser aktiviteter for barn og unge over tid vært aktuelt. Det hadde dog stilt ytterligere ressurser og tid til prosjektet, som i dette tilfelle ikke lot seg gjøre. Covid-19 situasjonen i Norge satt også en stopper på besøkstilgang til skolene i deler av prosjektperioden.

Forskningkvaliteten kan vurderes ut fra forskerens relasjon til forskningsdeltakerne i studien og hvordan disse kontaktene kan ha bidratt videre til ny data (Thagaard, 2018, s. 188). Forskningsdeltakerne i denne studien ble rekruttert etter spesifikke kriterier hovedsakelig med bakgrunn i forskningsspørsmålets opprinnelse, og mine tidligere praksiserfaringer som student. To av forskningsdeltakerne hadde jeg kjennskap til fra før i forbindelse med praksisopphold ved (re)habiliteringsinstitusjonen. Det fremsto likevel ikke som et problem i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene og forskningsdataen som kom frem.

I forbindelse med rekrutteringsprosessen til denne studien ble forskningsdeltakerne rekruttert til ulik tid og på ulike måte. Optimalt sett skulle både kroppsøvlingslærere og idrettspedagogene som ble rekruttert til studien, ha relasjon til samme barn eller ungdom. En svakhet ved rekrutteringsprosessen kan være at kroppsøvlingslæreren som ble rekruttert, ikke er lærer til en eller flere av barna eller ungdommene som idrettspedagogene snakker om i sine forskningsintervjuer. Det kan fremstå som en feilkilde i videre analysering fordi fagpersonene ikke deler erfaringer om samme ungdom. Likevel ble dette tatt hensyn til i intervjuguidene før intervjuene, og tilpasset på en måte at fagpersonene dette gjaldt, kunne snakke ut fra en generell erfaring om

overordnet tematikk. Denne problemstillingen ble også videre tatt hensyn til i analysering og presentasjon av forskningsresultatene.

3.4.3 Overførbarhet

Forskningsstudiets overførbarhet innen kvalitative metoder retter seg mot studiens mulighet til å aktualisere begreper, fortolkninger, samt forklaringer og beskrivelser av fenomen som kan overføres til andre områder (Johannesen et al., 2010, s. 231).

Thagaard (2018, s. 193-194) spesifiserer at det er tolkningene forskeren gjør av resultatene som kan overføres til andre områder, og ikke mønstrene i dataene. Det innebærer at mine tolkninger av forskningsdeltakernes beretninger baseres ut fra min erfaringsbakgrunn og forståelse av teoretisk rammeverk. I lys av det er det viktig å påpeke at leseren inviteres til å gjøre seg sine egne tolkninger og refleksjoner om forskningens funn. Det betyr at forskningsdeltakernes beretninger må fremstilles med tykke beskrivelser, som gjør at en kan finne årsaksforklaringer på hvordan idrettspedagoger og kroppsøvingslærere samarbeider, og hvordan de erfarer at det har betydning for inkludering og tilpasset opplæring av elever med funksjonsnedsettelse.

Det kan dermed stilles spørsmål ved om tolkningene som er gjort knyttet til idrettspedagogene og kroppsøvingslæreren kan gjøre seg gjeldende for andre idrettspedagoger og kroppsøvingslærere i Norge. Utvalgets størrelse i studien baseres på et utvalg av idrettspedagoger fra ett (re)habiliteringssenter og én kroppsøvingslærer fra en skole i Viken. I dette forskningsprosjektet kan utvalget være noe lite for å kunne være gjeldende for alle idrettspedagoger og kroppsøvingslærere i Norge. Thagaard (2018, s. 195) holder likevel fast ved at det er spesifikke trekk ved utvalget som kan være argumenterende for overførbarheten. Det er likevel nærliggende å tro at tolkning av studiens funn gir mulighet for at andre kroppsøvingslærere og idrettspedagoger som arbeider med å tilrettelegge fysisk aktivitet for barn og unge med funksjonsnedsettelse, kan kjenne seg igjen i lignende tolkninger fra denne studien. Det samme gjelder tverrprofesjonelt samarbeid som skal inngå i begge instansenes arbeid.

3.5 Etiske overveielser

Forskerens nære interaksjon med forskningsdeltakere medfører flere etiske dilemmaer og overveielser som må tas i betraktning gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren står i en posisjon til å ha stor innflytelse på forskningsdeltakernes uttalelser og beskrivelser både underveis i intervjuene, og især under analysering og tolkning av forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s. 198). Av den grunn har jeg forholdt meg til normer og regler knyttet til min forskningspraksis utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2021). Disse retningslinjene er utarbeidet for å sikre at forskere overholder god etisk vitenskapelig praksis (NESH, 2021). Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata og er blitt vurdert og godkjent i september 2021, etter ønske om korrigerende for å innhente samtykke av foresatte og informere ungdommene. Etter denne korrigeringen ble prosjektet vurdert og godkjent av NIHs etiske komité. Idrettsvitenskapelige prosjekter knyttet til Norges idrettshøgskole må sørge for at egen forskning er korrekt og forsvarlig forskningsetiske normer og regler (Norges idrettshøgskole, 2020, s. 2). Prosjektet måtte bli godkjent av sistnevnte komité da ungdommene er indirekte involvert i prosjektet. Det ble ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK), da prosjektet ikke falt under helseforskningsloven. Med bakgrunn i NESH sine forskningsetiske retningslinjer vil jeg videre redegjøre og diskutere de etiske aspektene dette forskningsprosjektet har stått ovenfor knyttet til konfidensialitet og personvern, samt konsekvenser og nytteverdi for forskningsdeltakelse.

Konfidensialitet i forskningen er svært betydningsfullt for å begrense hvem som har adgang til informasjon som innhentes til forskningsprosjektet, samt å forhindre at personsensitiv informasjon blir misbrukt eller kommer på avveie (Fossheim, 2015a). Informantene som innhentes til dette forskningsprosjektet er idrettspedagoger fra Beitostølen helsesportsenter, som har jobbet med ungdommer på opphold ved senteret, samt kroppsøvingslærere som har hatt elever på opphold ved samme senter.

Konfidensialitet innebærer å beskytte forskningsdeltakernes personvern og anonymitet gjennom hele forskningsprosessen, og ivareta den enkeltes personlige integritet og menneskeverd (Alver, 2015). I forkant av intervjuene var det viktig at

forskningsdeltakerne, idrettspedagogene og kroppsøvingslærerne, fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet. På den måten kunne de ta en selvstendig vurdering om de ønsket å delta eller ikke. Fritt informert samtykke er en viktig betingelse for de aktuelle personene som deltar i forskningsprosjektet (NESH, 2021, pkt.31). Det vil si at samtykket til deltakelse skal være frivillig uten press om å samtykke, samt at de skal få tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet (Fossheim, 2015b). Dette ble gjort ved at de fikk tilsendt informasjonsskriv på e-post i god tid før intervjuene, samt muntlig informasjon av meg rett før intervjuet før de undertegnet samtykkeerklæring. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv til idrettspedagogene (vedlegg 3) og ett informasjonsskriv til kroppsøvingslærere (vedlegg 3). Informasjonsskrivene presenterte forskningens formål, ansvarlige personer for prosjektet og hvem som har tilgang til personidentifiserbare data, beskrivelse av metode og omfang, frivillighet til deltakelse, håndtering av personopplysninger og informantens rettigheter. Både i informasjonsskrivet og i den muntlige informasjonen tydeliggjorde jeg at deltakelsen er frivillig, og at de når som helst, uten grunn og medfølgende konsekvenser, kan trekke seg fra prosjektet.

Fagpersonene som deltok arbeider med barn og unge med funksjonsnedsettelse, som anses å være i en utsatt gruppe da de har særskilte utfordringer til å gi fritt informert samtykke (Solbakk, 2014). Det var ikke aktuelt å komme i direkte kontakt med ungdommene disse fagpersonene arbeider med. Likevel er ungdommene en del av forskningsprosjektet, og det ble nødvendig å innhente samtykke av foresatte til ungdommene og informere ungdommene i forkant. Av den grunn utarbeidet jeg også et eget informasjonsskriv til foresatte (vedlegg 3) og samtykkeerklæring (vedlegg 3), samt et eget tilpasset informasjonsskriv til ungdommene (vedlegg 3). I disse informasjonsskrivene og samtykkeerklæringen opplyses det om prosjektet og forespørsel om samtykke av foresatte om at fagpersonene kan snakke om deres barn i intervjusettingen (uten å identifisere de). Følgelig ble det spesifisert at de kunne når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Ungdommene blir i dette prosjektet tredjepersoner, og det har kun vært aktuelt å vite diagnose til ungdommene. Diagnoseinformasjon har vært aktuelt for å forstå helheten i fagpersonenes pedagogiske arbeid rundt tilrettelegging av bevegelsesaktiviteter. Dette ble også opplyst om i informasjonsskrivet til foresatte og ungdommene. Annen sensitiv og

personidentifiserbare informasjon om ungdommene er ikke nødvendig å opplyse om i prosjektet, og derav har denne informasjonen ikke blitt nevnt i forskningsprosjektet.

For å ivareta konfidensialiteten og identifikasjonen til forskningsdeltakerne gjennom hele prosjektet, har jeg sørget for å anonymisere forskningsdeltakerne ved bruk av pseudonymer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) foreslår at anonymiseringen gjøres både i transkriberingsstadiet og i analysedelen. Det vil si at alle personidentifiserbare opplysninger, som navn på personer og steder (ungdommenes hjemsted og skole, samt kroppsøvlingslærers arbeidssted) har blitt endret eller ikke blitt nevnt. Det gjelder også for presentasjon som gjøres av ungdommene forskningsdeltakerne snakker om, som ble nevnt under delkapittel 3.2.5. Idrettspedagogens navn og kjønn er erstattet med pseudonymer. Videre er idrettspedagogens arbeidssted oppført da studiens funn sentrerer rundt senteret. Samtidig har jeg sørget for at ingen andre opplysninger av idrettspedagogene er identifiserbare.

NESH (2021, pkt. 24) spesifiserer at lagring og oppbevaring av forskningsmateriale skal gjøres forsvarlig. Det er blitt benyttet lydopptaker under intervjuene. Bruken av lydopptaker og lagring av dataen vil foregå under NIHs egne sikkerhetskrav (Norges idrettshøgskole, 2022a). Forskningsdeltakerne ble opplyst i informasjonsskrivet at det ville bli benyttet lydopptaker under intervjuene. I den forbindelse lånte jeg lydopptaker tilhørende NIH, som ble brukt under intervjuene. Som nevnt i delkapittel 3.2.6 ble lydfilene slettet fra lydopptaker etter sikkerhetskopiering til PC. Lydfilene ble oppbevart på kryptert PC, som kun jeg hadde adgang til.

Avveining for nytte og risiko ved prosjektet innebærer å diskutere hvilke fordeler og ulemper forskningsdeltakelse innebærer. Jeg fikk inntrykk av at foresatte som valgte å samtykke til forskningsprosjektet var positive til forskningsprosjektet. Flere ga uttrykk for at dette var viktig tematikk å belyse til fordel for sine barns opplevelser med kroppsøvlingsfaget knyttet til tilrettelegging og inkluderende tiltak i kroppsøvlingsfaget. Både idrettspedagoger og kroppsøvlingslærer som deltok tydeliggjorde i sine intervjuer at forskningsprosjektets formål var viktig for å få innblikk deres tverrprofesjonelle samarbeid og videre muligheter for forbedring. Risiko for fysisk, psykisk eller praktisk skade underveis eller etter deltakelse i forskningsprosjektet anses som svært liten, da forskningsdeltakerne som deltok i prosjektet, ble anonymisert gjennom hele

forskningsprosjektet. Videre vil heller ikke forskningsprosjektet skape ulempe for forskningsdeltakerne i arbeidslivet underveis eller i etterkant av prosjektet, da det ikke har kommet frem sensitive opplysninger i forskningsmaterialet.

4.0 Funn og drøfting

I min analyse av forskningsdata ble følgende tre hovedfunn identifisert. Hovedfunnene presenteres i følgende rekkefølge: *ønske om tverrprofesjonelt samarbeid, ønskelig med samarbeid, men varierende praksis* og, *samarbeidsmuligheter for et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud*. Ut ifra dette vil hovedvekten av funn- og diskusjonskapitlet dreie seg om det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger, og hvilken betydning deres samarbeid kan ha for å utvikle et mer tilpasset og inkluderende kroppsøvingsfag for elever med funksjonsnedsettelse. Videre vil resultatene drøftes fortløpende sett opp mot teoretisk rammeverk, tidligere forskning, politiske føringer og annen relevant litteratur og forskning. Funn og drøfting er samlet i samme kapittel for å få et mer helhetlig bilde av forskningens datamateriale. Som nevnt i kapittel 3.2.5 sentrerer funn og drøfting fra Inger (idrettspedagog), Oliver (idrettspedagog), Anne (idrettspedagog) og Jakob (kroppsøvingslærer) sine erfaringer.

4.1 Ønske om samarbeid for eleven i sentrum og for fagpersonenes faglige utvikling

Et gjennomgående funn fra analysen av datamaterialet indikerer at forskningsdeltakerne anser et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger som betydningsfullt, både for fagpersonenes pedagogiske praksis, og for elevenes utbytte i kroppsøvingsfaget. Det kommende kapitlet vil dreie seg om forskningsdeltakerens forståelse om hva som understøtter et samarbeid på tvers av instansene. Videre vil det spesielt vektlegges hvilke faktorer i det tverrprofesjonelle samarbeidet forskningsdeltakerne erfarer at kan ha betydning for fagpersonenes arbeid med å tilrettelegge den enkelte ungdom.

4.1.1 Samarbeid for økt inkludering

Ut ifra min analyse tyder funnene i den retning at kroppsøvingslærer ønsker at et samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger bør eksistere fordi det kan gi kroppsøvingslærer muligheter til å finne gode tilpasningsløsninger som fungerer for den enkelte elev i en mangfoldig klasse. I dette delkapitlet vil faktorene som fremlegges, presenteres med bakgrunn i erfaringer fra kroppsøvingslærer. Flere funn i

tilknytning til dette vil presenteres avslutningsvis i drøftingskapittelet, under delkapittel 4.3.

Det viser seg at de faglige vurderinger som idrettspedagoger erfarer at fungerer for den enkelte ungdom i fysisk aktivitet, kan være til nytte for kroppsøvlingslærer sine tilpasninger i kroppsøvlingsfaget. Jakob (kroppsøvlingslærer) la til grunne elevens muligheter for økt inkludering i faget dersom han kan få råd om hva som fungerer i ulike aktiviteter, samt å få råd om enkle tilpasninger fra andre fagpersoner. Han la til grunn følgende:

«Det muliggjør at han kan være med på mer. Enkelt og greit. Da slipper man flere av disse «oi, dette her passa ikke helt for din del». Da vet vi allerede det på forhånd. Sånn at vi kan snakke med andre som har mye mer med han å gjøre. [...] Og at vi har andre personer som følger opp tett. Det er veldig viktig. For da går det an å luften ideer ...». (Jakob, kroppsøvlingslærer).

For det første kan Jakob sin beretning *«det muliggjør at han kan være med på mer»*, tolkes i retning av at tilpasninger som Jakob kan gjøre i kroppsøvlingsstimene, vet både eleven og lærer at har fungert tidligere. Med det menes med at Jakob kan planlegge kroppsøvlings timer ut fra hva som har fungert for eleven tidligere, fordi erfaringer viser til at enkelte tilpasninger har fungert på andre arenaer. Eleven vil kunne ta med seg positive mestringsopplevelser og bevegelseserfaringer som kan foreslås av kroppsøvlingslærer i tilpasninger som gjøres i undervisning. Sett i lys av tilpasset fysisk aktivitet, understreker Bergkvist et al. (2020, s.117) at tilpasninger vil variere fra aktivitet til aktivitet, området, utstyr tilgjengelig, fagpersonens kreativitet og konteksten det foregår i (Bergkvist et.al., 2020, s. 117). Det er dermed ikke sagt at de tilpasninger som fungerer på Beitostølen helsesportsenter, vil fungere i kroppsøvlingsundervisningen, men det kan være til hjelp for lærer å vurdere hvilke tilpasningsmuligheter som kan være hensiktsmessige for eleven. Samtidig er det viktig at eleven tar del i tilretteleggingen og valg som gjøres for en selv.

For det andre tolkes Jakob sitt sitat dit hen at dersom han har et samarbeid med idrettspedagoger, kan Jakob unngå at eleven ekskluderes fra

kroppsøvningsundervisningen. Da slipper han situasjoner og aktiviteter som «*ikke passa helt*» for eleven. For Jakob kan det tolkes som at han ønsker et samarbeid med idrettspedagoger i de tilfeller han opplever å ikke finne gode løsninger selv. Videre benytte samarbeidet til å utveksle ideer med andre fagpersoner der hans egen faglige kompetanse ikke er tilstrekkelig. Samtidig er det opp til den enkelte fagperson å gjøre vurderinger i samråd med den enkelte om hvilke tilpasninger som passer for seg og i konteksten det foregår i (Bergkvist et al., 2020, s. 115). I en kroppsøvningskontekst er elevgruppen større og gruppesammensetningen er heterogen, som kan indikere at kroppsøvingslærer har flere personer å tilpasse for. Dersom eleven får større innpass i tilpasninger som passer for seg, med utgangspunkt i sine bevegelseserfaringer, kan eleven oppleve å bli inkludert i undervisningen. Dette samsvarer med én av fire faktorer som Haug (2014) legger til grunn, der elevmedvirkning og selvbestemmelse for egne valg og behov er avgjørende for å oppleve å bli inkludert i faget. Videre samsvarer dette med Bentzen og Malmquist (2021) som etterspør mer forskning om hvordan autonomi, det vil si medvirkning for egne valg, har betydning for barn og unge i fysisk aktivitet, samt hvordan et samarbeid mellom fagpersoner kan underbygge dette.

Videre tydeliggjør Bergkvist et al. (2020, s. 129) at kunnskap om didaktikk kan være avgjørende for å finne gode tilpassede løsninger. Jakob, som ikke er fagutdannet, kan tenkes å ha et godt utbytte av et samarbeid med idrettspedagoger, fordi de har relevant fagutdanning og skal ha utarbeidet seg en solid «aktivitetsbank», og kan bistå med forslag basert på sine erfaringer. Det å utvide egen faglige kompetanse ser ut til å spille en sentral rolle for hvorfor et tverrprofesjonelt samarbeid mellom idrettspedagoger og kroppsøvingslærere bør eksistere.

4.1.2 Utvide egen faglige kompetanse for barn og unges beste

Ut fra min analyse av datamaterialet kan det se ut til at et samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger kan bidra å utvide kompetanse om å skape gode tilpasninger for den enkelte ungdom i en kroppsøvningskontekst. Videre kan et samarbeid gi mulighet til å benytte metoder og tilnærminger som fungerer på en arena, videre til en annen. Utveksling av faglig kompetanse på tvers av instanser fremtrer som en viktig faktor for et ønske om samarbeid, både i en kroppsøvningskontekst, men også i en (re)habiliteringskontekst. Dette delkapittelet vil presentere forskningsdeltakernes

erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid seg imellom, og vektlegge hvilken betydning et samarbeid kan ha for å utvide egen faglige kompetanse til fordel for den enkelte ungdom. Ut fra min analyse viser det seg at alle forskningsdeltakerne er positivt innstilt til å inngå et tverrprofesjonelt samarbeid med hverandre, men i dette delkapittelet trekkes frem Anne og Jakob sine beretninger, da de utdypet mer hvilken betydning det kan ha for egen kompetanse.

Anne (idrettspedagog) sine erfaringer illustrerer at samarbeidet bør eksistere for å utveksle ulike pedagogiske metoder og tilnærminger for å oppnå et mål.

«Jeg tror det er det som er viktig, uansett hvem man er som fagperson, om det er fysio eller ergoterapeuter. Vi skal jobbe tverrfaglig, vi skal sparre med en annen, vi skal stille spørsmål, vi skal «okei, hvilke mål jobber vi for?». Ja, er det ulike mål, da er det ulike metoder for å nå dem, så jeg tenker dialog er hele tiden gull». (Anne, idrettspedagog).

Annes understreker viktigheten av å samarbeide med andre instanser. For det første viser analysen av Annes beretning at hun er bevisst over at idrettspedagoger skal arbeide tverrprofesjonelt med andre instanser, sett i lys føringer fra Specialisthelsetjenesten (§2-1e, 1999). I hvilken grad samarbeidet eksisterer vil diskuteres og utdypes nærmere i neste kapittel. For det andre ser det ut til at Anne forstår samarbeidet som mulighet for utveksling av ulike pedagogiske metoder mellom instansenes fagfelt, og kan anses som en fremtredende faktor som understøtter at et samarbeid på tvers av fagfeltene bør eksistere. Dette kan ses i sammenheng med Jakob (kroppsøvingslærer) sin oppfatning om å konferere med spesialister fra andre fagfelt, og han det berettet følgende:

«Da snakker vi om personer som spesialiserer seg i et felt, i disse tilfellene her. Som har mye mer kunnskap enn det hvert fall jeg sitter med, og som kan veilede oss [...] på ja gode gjennomføringer og de legger sikkert merke til hva særlig som motiverer han, hva er det vi kan gjøre bedre da». (Jakob, kroppsøvingslærer).

Basert på min analyse anser flere av fagpersonene at et samarbeidet kan være positivt fordi kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger kan benytte hverandres metoder og tilnærminger til ulike tilrettelegginger med hensikt om å gi et godt tilbud til det enkelte barn/ungdom. Samtidig tydeliggjør Oliver (idrettspedagog) sine beretninger at det eksisterer et forbedringspotensial knyttet til samordningen mellom idrettspedagoger og kroppsøvlingslærere med bakgrunn i at samarbeidet tidligere ikke har vært like aktivt. Dette baserer seg på flere faktorer som utfordrer samarbeidet, og vil bli diskutert nærmere i kapittel 4.2.

Et fellestrekk blant forskningsdeltakerne viser seg at de alle ønsker et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger. Dette bunner blant annet i Jakob (kroppsøvlingslærer) sin erkjennelse om at egen faglige kompetanse bør styrkes med formål om å utvikle egen undervisningskompetanse. Han anser idrettspedagogene, med sitt spesialfelt, som ressurssterke fagpersoner som kan bistå han i veiledning for gjennomføring av egen undervisning. Ifølge min analyse erkjenner Jakob og Anne (idrettspedagog) at et samarbeid kan være til nytte for å utvikle egen faglige kompetanse, og Jakob spesifiserer idrettspedagogene som en sentral fagperson å utveksle faglige vurderinger med. Ifølge Glavin og Erdal (2018, s. 42) fordrer det at fagpersonene stoler på den andres kunnskap og anerkjenner hverandres fagfelt av verdi. Videre tydeliggjør Kinge (2012, s. 18) at egen erkjennelse av å ikke ha tilstrekkelig faglig kompetanse, anses som en viktig forutsetning for å inngå et samarbeid på tvers av instanser. Ut fra Annes beretning, kan det forstås som at interessen for å søke kunnskap og kompetanse fra andre fagpersoner er en viktig forutsetning for et samarbeid, fordi instansenes metoder for å oppnå mål er ulike, og kan benyttes som nyttig verktøy i eget arbeid.

4.1.3 Samarbeid for kartleggingsarbeid

Basert på min analyse kan det indikere at et samarbeid på tvers av kroppsøvlingsfaget og Beitostølen helsesportsenter kan gi muligheter for kroppsøvlingslærere å finne gode pedagogiske tilnærminger for å tilrettelegge, basert på idrettspedagogenes erfaringer. Likeledes kan det indikere at idrettspedagogene kan benytte kroppsøvlingslærer sine erfaringer og vurderinger av ungdom som skal på opphold, videre inn i deres arbeid. Inger, som er idrettspedagog, finner verdi i å få forhåndsinformasjon om eleven fra

kroppsøvingslærer i forkant av (re)habiliteringsoppholdet, som fordelaktig videre i sitt kartleggingsarbeid av ungdommen.

«Det hadde jo selvfølgelig vært litt greit å fått en litt sånn kartlegging fra kroppsøvingslærerne om ... hvordan kroppsøving som fag fungerer for barnet, eller hva de ser er utfordrende, og hva de pleier å gjøre hjemme – det hadde selvfølgelig vært en fordel for oss og, for da kunne vi sett ... hvis vi hadde fått et par linjer da fra kroppsøvingslæreren med hva de pleier å gjøre, hva barnet liker å gjøre, og kanskje hva de ser er utfordrende for dem eller hva de trenger å øve med på. Så kunne vi brukt det inn i oppholdet til å kanskje øve litt mer på de ferdighetene» (Inger, idrettspedagog).

Dette sitatet kan tolkes i retning av at noen idrettspedagoger anser kroppsøvingslærers vurdering og erfaringer med elevens i kroppsøvingsfaget, som et nyttig utgangspunkt for idrettspedagogenes videre arbeid med eleven på (re)habiliteringsoppholdet. I analysen tolket jeg Inger (idrettspedagog) sin beretning som at hun ønsker å benytte elevens erfaringer fra kroppsøvingsfaget i videre arbeid på (re)habiliteringsoppholdet. Hun la til grunn å la eleven øve på ferdigheter som oppleves som utfordrende eller som kan være nyttig å utvikle i kroppsøvingsfaget, som viktig faktor for å ha kontakt med kroppsøvingslærer før oppholdet. Bergkvist et al. (2020, s. 127) underbygger at barn og unge med funksjonsnedsettelse har behov for å øve på ferdigheter for å bli trygg og for å oppleve mestring. På et (re)habiliteringsopphold får ungdommene mulighet til å bruke tid på de ferdigheter de ønsker å utvikle eller øve på, som kan tenkes kan være positivt overførbart til kroppsøvingsundervisningen. I Nyquist (2012, s. 311) sin forskning viser det seg at barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i fysisk aktivitet avhenger av i en viss grad av mulighet til å forbedre egne fysiske ferdigheter. I kroppsøving kan flere rammefaktorer (tid, ressurser, klassestørrelse osv.) være et hinder for at elever med funksjonsnedsettelse ikke får mulighet til å øve på ferdigheter i sitt tempo. Dersom de får tid til å øve på ferdigheter ved (re)habiliteringsoppholdet, som de opplever utfordrende i kroppsøving, kan de oppleve større trygghet i seg selv og sine ferdigheter når de møter ulike aktiviteter i kroppsøvingsfaget.

I likhet med Inger, anser også Oliver (idrettspedagog) verdien i å få kroppsøvingslærers tanker om eleven i forkant av oppholdet. Det kan tolkes som at denne forhåndsinformasjonen kan brukes videre i et tverrprofesjonelt samarbeid med kroppsøvingslærer etter idrettspedagogen har arbeidet med eleven. Følgende sitat fra Oliver illustrerer dette:

«Jeg tenker jo at det er fint at de [ref. kroppsøvingslærere] også kommer med sine erfaringer, hva de syns er utfordrende og hva.. hvordan vi kan komme med råd og tips til hvordan vi tilrettelegger for en hel gjeng her da. Så ... Ja, jeg tenker det er viktig at de også får snakket litt om hva de syns er utfordrende og hvor de syns skoen trykker hen» (Oliver, idrettspedagog).

Basert på Oliver sine beretninger, kan det tolkes i den retning at han ønsker å benytte forhåndsinformasjonen med hensikt å forstå kroppsøvingslærer sine erfaringer med å tilrettelegge undervisning. Deretter ønsker han å bruke det som utgangspunkt for å danne seg egne vurderinger av eleven som kan tas med i videre dialog med kroppsøvingslærer etter (re)habiliteringsoppholdet. I motsetning til Inger og Oliver, som tenker at samarbeidet bør skje med formål om å kartlegge eleven, har Anne har gjort seg noen erfaringer om at samarbeidet med kroppsøvingslærer bør foregå i etterkant av oppholdet. Anne (idrettspedagog) berettet det følgende:

«Så absolutt så tenker jeg det er viktig med den dialogen, men jeg tenker at uansett hvilken fagperson de kommer til hjem til, så hadde det vært fint og hatt en dialog, men kanskje ikke så mye i forkant for det kan være med å farge meg på en negativ side. Så det hadde vært lettere etter vi har blitt kjent med de og, for da kan vi komme med råd og tanker. Hvis jeg ikke har møtt de enda, så er det vanskeligere å komme med tips, for da vet jeg ikke hvor utgangspunktet er. Så jeg tenker en samtale til slutt er det beste for begge parter egentlig» (Anne, idrettspedagog).

Anne ønsker å danne seg sitt eget bilde av eleven under (re)habiliteringsoppholdet som utgangspunkt for videre samarbeid med kroppsøvingslærer. Sett i motsetning til Inger og Oliver sine ønsker, kan det på en side gi idrettspedagogenes mulighet til å forme

egne vurderinger, som videre kan sette føringer for pedagogisk kartlegging av eleven. Basert på dette, vil idrettspedagogene kunne starte med blanke ark i sin praksis om å tilrettelegge aktivitet under oppholdet, og ta utgangspunkt i ungdommen sin egen målsetting. Videre la Anne vekt på at denne løsningen gir rom for å bli kjent med ungdommen før hun gjør seg opp egne meninger rundt tilpasninger. Anne poengterte i tillegg at denne løsningen kan gi grunnlag for diskusjon med kroppsøvingslærer om hvilke tilpasninger som kan gjøres for eleven i kroppsøvingsfaget. Samtidig kan det stilles spørsmålstegn til hvem som får utbytte av denne løsningen å gjøre samarbeidet på. Dersom idrettspedagogene skal danne sine egne vurderinger først, vil da arbeidet sentreres rundt eleven og de tilpasninger som trengs å gjøres i kroppsøvingsfaget, eller sentreres arbeidet rundt arbeidet som gjøres ved (re)habiliteringsoppholdet?

Sett i lys av en kroppsøvingskontekst, er mine refleksjoner i den retning at dersom idrettspedagogen skal gjøre sine vurderinger i forkant av dialog med kroppsøvingslærer, kan det muligens forhindre at eleven ikke får arbeidet med de ferdigheter som kroppsøvingslærer anser nyttige for elevenes deltagelse i kroppsøvingsfaget. Det vil si at det kan bli færre muligheter til å øve på konkrete elementer, som eleven kunne hatt utbytte av å arbeide videre med, som i tidligere i kapittelet kom frem som en viktig faktor for å inngå et samarbeid.

Et interessant funn er at fagpersonenes ulike mål med samarbeidet, kan være styrende for hvilket fokus samarbeidet vil rettes mot. Oliver (idrettspedagog), Inger (idrettspedagog) og Jakob (kroppsøvingslærer) vektlegger i større grad at profesjonelle vurderinger fra eksterne fagpersoner (her: kroppsøvingslærere og idrettspedagoger) bør inngå tidlig i samarbeidet, men også underveis og etter, som et viktig redskap i ungdommens overgang fra en arena til en annen. Både fra en kroppsøvingskontekst til en (re)habiliteringskontekst og motsatt. Det innebærer at fagpersonene er åpne for at motsatt part sine vurderinger av ungdommen står i sentrum for de faglige vurderinger som gjøres til ny arena. Videre viser det seg at fagpersonene kan ta utgangspunkt i ungdommens ferdigheter, egenskaper, målsettinger og eventuelle utfordringer fra en arena, og arbeide målrettet med disse på en ny arena. Johannesen og Skotheim (2018, s. 361) spesifiserer at fagpersonenes forståelse for andres faglige vurderinger og blikk er en viktig forutsetning for et slikt samarbeid. Sett i lys av denne sammenhengen kan for

det første et samarbeid på tvers av instanser, der kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger erkjenner at egen faglige kompetanse bør utvides, være avgjørende for ungdommens bevegelsesmuligheter utvikles. Utviklingen skjer når eleven får mulighet til å jobbe med samme mål, ferdigheter og utfordringer på flere lignende arenaer og med større tidshorisont. For det andre vil et slikt samarbeid føre til at individet står i sentrum for det tverrprofesjonelle samarbeidet, og ikke kun de faglige vurderinger fra ulike fagprofesjoner.

Anne (idrettspedagog) sin beretning gir indikasjon på at fagpersonenes egne faglige vurderinger bør være fremtredende for valg som gjøres for individet. I denne analysen kan det se ut til at forskningsdeltakernes mål og intensjon med samarbeidet kan ses styrende for hvem samarbeidet sentreres rundt. I situasjoner der samarbeidsparter fra ulike instanser opplever domenekonflikt, anser Glavin og Erdal (2018, s. 40) at utydelige mål med samarbeidet kan være hindrende for et godt samarbeid. I dette tilfelle kan det se ut til at fagpersonene har samme intensjon om samarbeidet, der arbeidet som skal gjøres, sentreres rundt barnet/ungdommen. I dette tilfellet viser det seg at målet med samarbeidet utspiller seg ulikt med bakgrunn i arbeidet som gjøres på de ulike arenaene. Denne tilnærmingen til samarbeid kan gjøre at barn og unges utvikling fra en arena til en annen, vektlegges i mindre grad. Det er med bakgrunn i at fagpersonenes faglige vurderinger og kartleggingsarbeid er styrende for det arbeidet som skal gjøres på den enkelte instans og ikke er rettet mot overføringsverdi til andre arenaer. Et interessant anliggende rundt dette kan ses som motstridende rettet mot Beitostølen helsesportsenter sin overordnede intensjon med oppholdet. Nyquist (2012, s. 56) understreker at sentrale målsettinger rundt oppholdet kan være følgende «aktivitetsutprøving, å lære og forbedre ferdigheter, finne egnede fritidsaktiviteter, få ideer til deltakelse i kroppsøving på skolen, treffe jevnaldrende og å oppleve mestring og glede i aktivitet». Basert på dette, viser min analyse at det er varierende praksis rundt tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger.

4.2 Ønskelig med samarbeid, men varierende praksis

Et merkbart funn som kom frem i min analyse av datamaterialet er at alle forskningsdeltakerne ønsker et tverrprofesjonelt samarbeid, men at de har ulik erfaring med hvordan det fungerer i praksis. Den varierende praksisen om samarbeidet ser ut til

å være avhengig av flere faktorer. Basert på mitt analytiske arbeid kan det for det første se ut til at idrettspedagogenes oppfatning av ungdommens behov og forutsetninger, setter føringer for om de anser et samarbeid med kroppsøvingslærer som aktuelt. For det andre fremstår det at (re)habiliteringsinstitusjonens intensjon om et tverrprofesjonelt samarbeid ikke samsvarer med forskningsdeltakernes praksis. For det tredje tyder det i en retning at samarbeidet baserer seg på foresattes ønske med ungdommens opphold ved senteret, og som videre setter føringer for samarbeidet. Disse faktorene vil drøftes videre i følgende kapittel. Jeg vil derfor presentere fire sentrale faktorer som ser ut til å påvirke det tverrprofesjonelle samarbeidet, og som kan være med på å påvirke elevenes muligheter for økt deltakelse og inkludering når de har en funksjonsnedsettelse. Faktorene vil presenteres i følgende rekkefølge: oppfatning av barnets behov og forutsetninger, *foresattes rolle i samarbeidet, klarhet i ansvars- og rollefordeling og taushetsplikt som forutsetning for et tverrprofesjonelt samarbeid.*

4.2.1 Oppfatning av barnets behov og forutsetninger

I min analyse av datamaterialet kom det frem at fagpersonenes oppfattelse av elevenes behov og forutsetning for å være i bevegelse, er av betydning for om et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærer og idrettspedagog skal finne sted. Ut ifra Anne (idrettspedagog) sin beretning viste det seg at hennes oppfatning av barn og unge er som styrende for om hun anser et samarbeid med kroppsøvingslærer som aktuelt. Hun forklarte det følgende:

«Ikke for dem som har vært her nå, men så er det ingen av disse, hvert fall som jeg har vært kontaktperson for, som har problemer med å være med i gym. Og det er mange av de som har aktiviteter på kveldstid, så de fleste som kom hit de trengte bare en boost. Eller en intensiv uke for liksom «okei, jeg har lyst til å bli bedre til å svømme, men jeg klarer ikke å få det ofte nok til hjemme til at jeg kan komme på det nivået jeg vil». Og det å komme her å få den boosten og jobbe kjempemye mengde med svømming, så er de klare til de kommer hjem med et bedre utgangspunkt». (Anne, idrettspedagog).

Basert på Anne sin uttalelse kan det oppfattes som for det første at hun ikke har ansett en kontakt med kroppsøvingslærer som nødvendig, og begrunner det med at

ungdommen må ha utfordringer i kroppsøvfingsfaget for at et tverrprofesjonelt samarbeid skal være gjeldende. For det andre kan det forstås som at intensjonen for oppholdet til ungdommene i Anne sin gruppe, var med formål om å få flere mestringsopplevelser knyttet til ulike aktiviteter. Samtidig er det interessant at barna og ungdommene som deltok ikke ble ansett som aktuelle for å ha kontakt med kroppsøvfingslærer fordi «*de ikke har problemer i kroppsøving*», men samtidig så deltok de på aktiviteter «*for å komme hjem med et bedre utgangspunkt*». Dette kan igjen ses som motstridende hvis man ser på Beitostølen helsesportsenter sine visjoner og målsetninger for oppholdet.

Videre kan det stilles spørsmål om eleven må ha utfordringer i kroppsøvfingsfaget for at kroppsøvfingslærer skal ha kontakt med idrettspedagog. Ser en dette i sammenheng med Jakob (kroppsøvfingslærer) sine ønsker med å ha kontakt med idrettspedagog, bygger det på et ønske om at samarbeidet skal være til fordel for eleven, men også med hensikt om at han skal kunne få råd og veiledning videre inn i sitt pedagogiske arbeid for å tilrettelegge for eleven. Videre kan det stilles spørsmål om hvem som har mandat til å avgjøre om en kroppsøvfingslærer skal samarbeide med idrettspedagoger? For det første har mest sannsynlig ungdommen ikke grunnlag til å begrunne det selv, og skal ikke pålegges det ansvaret. Barn og unge skal kunne ta del om valg som gjøres om seg selv, men det er fagpersonene som besitter aktuell pedagogisk kunnskap. For det andre kan ikke idrettspedagogen vite om eleven har utfordringer i kroppsøving uten å ha snakket med kroppsøvfingslærer eller eleven selv. I dette tilfelle kan det se ut til at beslutningen om at kroppsøvfingslærer ikke skal involveres i arbeidet som gjøres ved Beitostølen helsesportsenter, er avgjort av de oppfatninger Anne (idrettspedagog) har av ungdommen. Det er viktig å understreke at dette må ses i sammenheng med flere faktorer, blant annet med foreldrene sin rolle. Dette vil bli diskutert nærmere i neste delkapittel.

Ut ifra dette kan det forstås som at samarbeidet mellom kroppsøvfingslærer og idrettspedagog baserer seg på elevenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Deretter kan det ses i sammenheng om fagpersonene anser samarbeidet som nødvendig utfra om elevene har positive eller negative opplevelser med deltakelse i ulike aktiviteter. Dette er i og for seg interessant da forskning av Wilhelmsen og Sørensen (2019, s.86)

tydeliggjør at det er nødvendig å legge til rette for et mestrings- og autonomistøttende læringsklima for å fremme et mer inkluderende kroppsøvingsfag. Ifølge Grue (gjengitt i Nyquist, 2012, s. 58) er det å legge til rette for gode mestringsopplevelser for elever med funksjonsnedsettelse, avgjørende for at de skal utvikle et positivt selvbilde og identitet med sin funksjonsnedsettelse. Det kan dermed tenkes at dersom elever med funksjonsnedsettelse får oppleve mestring på flere arenaer, uavhengig om hvordan de opplever kroppsøvingsfaget, kan de ta med de positive mestringsopplevelsene videre inn i kroppsøvingsfaget. Gode mestringserfaringer er førende for å styrke elevenes selvtillit og trygghet i aktivitet, og ikke minst for egen motivasjon til å prøve ut og bedrive ulike aktiviteter (Engebretsen, 2021, s. 135).

Ser en dette i sammenheng med Anne (idrettspedagog) sitt perspektiv på samarbeid med kroppsøvingslærer, behøver ikke eleven nødvendigvis ha utfordringer med kroppsøvingsfaget for at et tverrprofesjonelt samarbeid skal eksistere. Dersom målet med oppholdet er å få eller utvide mestringserfaringene til den enkelte eleven, er det behov for at idrettspedagoger kan få innsikt i hvilke erfaringer eleven har fra tidligere. Likeledes vil kroppsøvingslærer kunne gi faglige vurderinger om hva som har fungert og hva som må jobbes videre med i elevens mestringsutvikling. En sammenfatning legger til grunn at et tverrprofesjonelle samarbeidet kan se ut til å være betinget av fagpersonenes oppfattelse av barn og unges behov for å være i bevegelse. Foreldrenes rolle spiller videre en sentral rolle for om kroppsøvingslærer og idrettspedagog skal inngå et tverrprofesjonelle samarbeid.

4.2.2 Foresattes rolle i samarbeidet

Ut ifra min analyse av datamaterialet viser det seg at foresatte til elevene har en sentral rolle i avgjørelsen om det tverrprofesjonelle samarbeidet skal finne sted. Det innebærer at foresatte har innflytelse til å avgjøre om kroppsøvingslærer skal få delta på fagdager ved senteret, og om kroppsøvingslærer skal få tilgang til aktivitetsrapport av ungdommen, som utarbeides av idrettspedagoger etter endt opphold. Dette delkapittelet vil derfor vektlegge foresattes rolle i det tverrprofesjonelle samarbeidet og de beslutninger som foretas omkring samarbeidet.

På fagdager kan fagpersoner fra ulike instanser møte opp for å få innsyn i arbeidet som gjøres på institusjonen, samt utveksle erfaringer mellom fagpersoner i ansvarsgruppen og idrettspedagog (Beitostølen helsesportsenter, u.å.b). Inger hadde erfaringer med at noen kroppsøvlingslærere har kommet på fagdager tidligere og observert eleven sin. Hun la til grunn at det kan gjøres i de tilfeller foresatte ønsker at kroppsøvlingslærer skal få innsyn i arbeidet som gjøres ved senteret. I de tilfeller eksempelvis kroppsøvlingslærer ikke har mulighet til å delta, har Inger tilbudt å kontakte ansvarsgruppen til ungdommen via e-post. Sitatet av Inger (idrettspedagog) illustrerer det følgende:

«Vi tilbyr [kontakt med kroppsøvlingslærer] det hvis foreldrene ønsker det, så kan de sende oss en mail eller vi kan ta noe i etterkant. Så til dette oppholdet her, så har jeg.. da er det noen som ikke kunne komme hit på fagbesøk da, men hvor det er flere fagpersoner som sitter i ansvarsgruppen til barnet, som vi har planlagt at vi i etterkant, så skal vi ha et Teams-møte. Og gå igjennom hvordan oppholdet har vært og hvis de har litt spørsmål om hvordan de skal jobbe videre i ansvarsgruppen og hva vi tenker der da. Og der skal det være tverrfaglig med både noen fra skolen og fysioterapeut og lege og jaa ...». (Inger, idrettspedagog)

Selv om ingen av idrettspedagogene har hatt kontakt med kroppsøvlingslærer til noen av ungdommene i deres ungdomsgruppe under oppholdet, viser det seg at de likevel kan tilby kontakt i ettertid. Kontakten skjer hovedsakelig med ansvarsgruppen til barnet hvor flere fagpersoner er innblandet, blant annet skolen. Inger (idrettspedagog) nevnte kun at «noen» personer fra skolen vil ta del i dette, men spesifiserte ikke kroppsøvlingslærer. Det kan ligge til grunn at Inger ikke er ansvarlig for å kontakte fagpersonenes fra skolen til å ta del i ansvarsgruppemøtet.

Jakob (kroppsøvlingslærer) har ikke vært i direkte kontakt med idrettspedagoger ved Beitostølen helsesportsenter under eleven hans sitt opphold. I forkant av elevens (re)habiliteringsopphold fikk han en brosjyre som beskrev oppholdet. Dette ble utgitt av far til eleven. I etterkant av elevens opphold, fikk han innsyn i en aktivitetsrapport fra oppholdet i møte med elevens foresatte. Aktivitetsrapporten var skrevet av idrettspedagogene som sto ansvarlige for eleven ved oppholdet med de bemerkelser de hadde gjort seg underveis. Rapporten har ikke vært tilgjengelig for han i videre bruk for

sitt eget pedagogiske arbeid fordi foresatte har disponert hvem som har fått tilgang til rapporten. For Jakob hadde tilgang til denne aktivitetsrapporten vært nyttig av flere grunner, noe som kommer frem i følgende utsagn:

«Det hadde jo vært knallfint. For da har jo også de gjort.. ja, fått sett da – hva er det som funker for han og hva er det som ikke funker? Så å få en litt mer detaljert tilbakemelding, som kanskje da er rettet mot hva er det han kan ta med seg videre inn på skolen. Det hadde vært helt nydelig!» (Jakob, kroppsøvingslærer).

For det første kan det se ut til at dersom kroppsøvingslærer får tilgang til aktivitetsrapporten, for å se hva som har fungert og eventuelt ikke fungert for eleven i aktivitetene underoppholdet. For det andre det se ut til å være til nytte i kroppsøvingslærers videre arbeid med å tilpasse aktiviteter for eleven. Idrettspedagogenes erfaringer med eleven i ulike fysisk aktiviteter på (re)habiliteringsoppholdet, kan brukes som utgangspunkt for arbeidet som gjøres i kroppsøvingsundervisningen. Detaljerte tilbakemeldinger om hva som har fungert eller eventuelt ikke fungert i konkrete aktiviteter, samt metodebruk i tilpasningene, virker å være betydningsfullt for kroppsøvingslærers arbeid med tilpasset opplæring og inkludering. Sett i sammenheng med forskningsdeltakernes ønsker om å bruke tilbakemeldinger fra hverandres erfaringer inn i kartlegging- og vurderingsarbeid av barn og unge, er det dermed interessant at Jakob ikke har fått tilgang til en aktivitetsrapport. Basert på min analyse kan det se ut til at foresattes ansvar om å disponere hvem som får tilgang til rapportene, kan anses som en sentral indikator for det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger.

Videre har foresatt, grunnet taushetsplikt innvirkning på hvilke fagpersoner som skal ta del i elevens opphold på Beitostølen helsesportsenter. Samtidig kan de innvirke på hvilke fagpersoner som skal få tilgang til aktivitetsrapport og mulighet til å delta på fagdag. Årsaken til dette bunner i flere faktorer. Dette kan ses i sammenheng med skole – hjem – samarbeidet i kroppsøving. Forskning fra Svendby (2013, s.185) og Wilhelmsen og Sørensen (2018, s.58) viser at kroppsøvingsfaget ikke er en like stor del av skole – hjem – samarbeidet som andre fag. Grunnen til dette ser ut til å være

flersidig. Blant annet ligger det til grunn for at kroppsøvfingsfaget ses på som et lavstatusfag. Med det menes at kroppsøvfingsfaget ikke sidestilles med de teoretiske fagene, og at faget ikke inngår i foreldremøter, utviklingssamtaler, elevenes ukeplaner eller i oppfølging av elevens opplærings situasjon (Berg, 2021, s. 167). I de tilfeller kroppsøvfingslærer og foreldre har kontakt, er det i forbindelse med praktiske forhold, som utstyr og bekledning, og i mindre grad om faglige vurderinger som gjelder eleven (Svendby, 2017, gjengitt i Berg, 2021, s.170). Samtidig viser forskning fra Berg (2021, s. 167) at foresatte av barn med funksjonsnedsettelse erfarer at fagpersoner ikke anser kroppsøving som relevant for ansvarsgruppen til eleven.

Ut ifra mine refleksjoner, og sett i lys av forskningsdeltakerens beretninger, kan dette fremstå uheldig dersom kroppsøvfingsfaget ikke settes på agendaen i skole-hjem-samarbeidet og i ansvarsgruppemøtet. For at det i det hele tatt skal kunne eksistere et samarbeid mellom kroppsøvfingslærer og idrettspedagog, setter det krav til at kroppsøvfingslærer inviteres inn i slike møter. Eller at kroppsøvfingslærer seg etterspør mulighet til å delta i de tilfeller han eller hun er kjent med at slike møter eksisterer for det enkelte barn og ungdom. Det kan tenkes at et det gir mulighet til at kroppsøvfingslærer kan innvirke i avgjørelser og tiltak som gjøres for det enkelte barn, også i de tilfeller eleven skal ta del i et (re)habiliteringsopphold. Dersom kroppsøvfingslærer ikke kan ta del direkte i samarbeidet, må han eller hun involvere kontaktlærer til barnet/ungdommen, som kan videreformidle nødvendig informasjon enten direkte til foresatte eller ansvarsgruppen (jf. Forskrift til opplæringslova §22-2).

Sett i sammenheng med at skole-hjem-samarbeidet i kroppsøvfingsfaget allerede er svakt, er det kanskje ikke så overraskende at tverrprofesjonelt samarbeid mellom andre etater og instanser er utfordrende. Det kan tenkes være årsak til at foresattes oppfattelse av kroppsøvfingsfaget, har betydning for hvilke fagpersoner de tenker at bør få tilgang til aktivitetsrapport fra barn og unges (re)habiliteringsopphold. Foresatte av barn og unge med funksjonsnedsettelse opplever allerede koordinering og samarbeid mellom ulike etater og sektorer som utfordrende (Kittelsaa og Tøssebro, 2014, s. 178-179). Dersom foresatte ikke er kjent med hvilket utbytte kroppsøvfingslærer til sitt barn kan ha av å få innsyn i aktivitetsrapport eller å få delta på fagdager ved senteret, kan tenkes at forhindrer at nyttig kunnskap om elevens opplærings tilbud blir tatt hensyn til. Basert på

min analyse av fagpersoners beretninger i min studie kan det se ut til at det foreligger en utfordring om hvem som skal stå ansvarlig for samarbeidet og utveksling av informasjon til ungdommen selv og foresatte, da det ikke står spesifikt skrevet i politiske føringer. I dette tilfelle kan det tenkes at for foresatte skal kunne ta gode beslutninger for sitt barn, som i dette tilfelle å informere om hvilke fagpersoner som bør få aktivitetsrapport, bør idrettspedagogene informere og veilede foresatte om at kroppsøvingslærer kan få utbytte av å få innsyn i aktivitetsrapporten for videre arbeid med tilrettelegging i faget.

Ut ifra min analyse kan det se ut til at mye arbeid gjøres på et eksonivå. Det vil si beslutninger foretas av fagpersoner, men samtidig vektlegger fagpersonene at foresatte skal ha en sentral rolle i avgjørelser som gjøres rundt den enkelte ungdom. Avgjørelser som foretas på et eksonivå, kan ha innvirkning på barn og unges utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 237), også direkte rettet mot elevens læringsmuligheter i kroppsøvingsfaget. Da krever det at fagpersonene arbeider sammen med foresatte og gir eleven og foreldre nødvendig informasjon og støtte til å ta gode valg.

4.2.3 Uklarhet i ansvars- og rollefordeling om det tverrprofesjonelle samarbeidet

I min analyse av fagpersonenes beretninger synes det å være uklarhet i ansvars- og rollefordelingen i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Dette bunner i at forskningsdeltakerne har ulike meninger om hvem som skal ha ansvaret for kontakten, samt hvordan det skal gjøres. Skolen, kontaktperson (idrettspedagog) til ungdommen ved (re)habiliteringsinstitusjonen og foreldrene kommer frem som ansvarlige for samarbeidet. Dette delkapittelet vil belyse og drøfte hvordan fagpersonen erfarer at det eksisterer uklarhet i hvor fagpersonene kan innhente informasjon om tverrprofesjonelt samarbeid. Videre forskningsdeltakerens ulike meninger om det bør eksistere en gjensidig forpliktelse til samarbeidet.

Oliver (idrettspedagog) vektlegger at en kontaktperson til ungdommen ved (re)habiliteringsinstitusjonen, bør ha hovedansvar for å ta kontakt med kroppsøvingslærere.

«Det tenker jeg at kan være ganske relevant, ja. Så lenge man får samtykke fra foreldre at man tar kontakt med en kroppsøvingslærer og hører litt hvordan det er og hvordan de tilrettelegger. Det tenker jeg kanskje er den som har ansvar for pasienten, som i dette tilfellet her er meg, som idrettspedagog, som kan ta kontakt med de da». (Oliver, idrettspedagog)

Inger (idrettspedagog) ytret at et mulig samarbeid med kroppsøvingslærer bør avhenge av foresatte med bakgrunn i at et ønske om at kroppsøvingslærer skal delta på opphold, skal bunne i foreldrene og barnets vilje til å dele informasjon. Ifølge Inger er det foresatte som må stå ansvarlige for å kontakte relevante fagpersoner som kan bistå i samarbeidet med idrettspedagogen.

«Det er jo foreldrene som må ta ansvaret for, og så tar vi jo gjerne folk imot her. Hadde det vært et sånt register hvor vi kunne sendt de meldinger eller et eller annet sånt, så hadde det vært lettere. Ehhm, men det handler jo også om at foreldrene må ha et ønske om at de skal være her. Det er jo veldig dumt å invitere opp noen som de ikke ønsker å dele det vi gjør her med skolen. For det er jo tilfelle det og. Så det må være de som er litt delaktige der» (Inger, idrettspedagog).

I likhet med at foresatte skal være involvert i fordeling av aktivitetsrapporter og godkjenning av hvilke fagpersoner som skal delta på fagdager, vektlegger Inger også tydelig foreldreinvolvering i etablering av et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger. Dersom dette skal være gjeldende, tillegges foresatte til barn og unge som deltar på (re)habiliteringsopphold mye ansvar både før, under og i etterkant av et opphold. Det kan dermed stilles spørsmål om det kan fremstå problematisk for foresatte å tillegges ansvar for hvilke fagpersoner som skal være involvert i koordinering- og samarbeidstiltak for barnet sitt. Det er nærliggende å tro at enkelte foresatte ønsker å påta seg dette ansvaret for å ha kontroll og innflytelse på slike avgjørelser, mens for andre foresatte kan oppfatte det som utfordrende å tillegges en dobbeltrolle som foresatte og koordineringsansvarlig. Sett i sammenheng med Kittelsaa og Tøssebro (2014, 178-179) sine beretninger om at foreldre allerede opplever det utfordrende å koordinere kontakt mellom etater og sektorer, kan dette ansvaret tenkes å

bli enda større og krevende dersom foresatte skal stå ansvarlig som et bindeledd mellom kroppsøvingslærere i lokalmiljøet og idrettspedagoger i (re)habiliteringsinstitusjoner.

Jakob (kroppsøvingslærer) sin beretning tyder på at han opplever tilgangen til å innhente riktig informasjon om hvilke eksterne fagpersoner han kan kontakte som utfordrende. Videre uttrykte han at dersom et samarbeid med eksterne fagpersoner skal foregå, bør det være en gjensidig forpliktelse. Samtidig mente han at skolene har hovedansvar for å ta steget i å kontakte gjeldende instanser, og eksemplifiserte en kontaktperson tilknyttet kommunen. I motsetning til Inger, anser Jakob skolen som en sentral aktør for å igangsette og opprettholde et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger.

«Skolen vår er jo en del av kommunen. Så jeg tenker hvert fall at en eller annen som har en eller annen stilling i kommunen bare må ehh «sånn her er det, vi må bistå kroppsøvingslæreren på best mulig måte». Det er ikke snakk om å være i hver kroppsøvingstime og sånne ting, men å veilede, ikke sant. Få vedkommende i kontakt med de riktige folka» (Jakob, kroppsøvingslærer).

Jakob tydeliggjør at en person i kommunen skal ha ansvar for å etablere et samarbeid med idrettspedagoger. Samtidig tolkes hans beretning i den retning av at han ikke er bevisst over at koordinerende enhet i kommunen har en viktig rolle i et tverrprofesjonelt samarbeid mellom aktører. En koordinerende enhet i kommunen skal sikre at ulike aktører, som er involvert i den enkelte barn og ungdoms opplæring, samarbeider med hverandre (Bufdir, 2019). Hvorvidt en koordinerende enhet har vært involvert i eleven til Jakob sin situasjon, kom ikke frem i intervjuet. Videre kan PP-tjenesten være en aktuell aktør som kroppsøvingslærere kan støtte seg til for pedagogisk veiledning eller vurderinger om tiltak rettet mot den enkelte elev (Svendby, 2021, s. 187).

Jakob (idrettspedagog) mener en gjensidig forpliktelse mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger er nødvendig for et fruktbart samarbeid. Det innebærer hvem som tar og opprettholder kontakt med motsatt part, både fra skolen og rehabiliteringssentret. Samtidig poengterte han at det er skolen som hovedsakelig skal ha ansvar for å kontakte

og opprettholde kontakten med aktuelle samarbeidspartnere. Følgende sitat fra Jakob illustrer dette:

«En gjensidig forpliktelse er jo alltid å foretrekke. Men i et sånt tilfelle så mener jeg skolene, som får denne typen eleven, at de bør ta steget da. For å kunne.. ja, for å hjelpe kroppsøvingslæreren, sånn at kroppsøvingslæreren kan ta med seg eller hjelpe eleven på best mulig måte. Så jeg mener egentlig det ligger litt på skolenes ansvar.. ja» (Jakob, kroppsøvingslærer).

Ut ifra disse sitatene over tyder min analyse av fagpersonenes beretninger at det eksisterer en uklarhet i ansvars- og rollefordeling om kontakt mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger. Dette samsvarer med NOU (2009:22, s.54) sin faktor om uklarhet i rolle- og ansvarsfordeling som kan virke hemmende for et produktivt samarbeid mellom instanser. Sett i lys av politiske føringer, skal PP-tjenesten og en koordinerende enhet i kommunen kunne henvise fagpersoner, eksempelvis kroppsøvingslærere, til andre fagpersoner som er en del av ansvarsgruppen til eleven (Berg, 2021, s. 186; Johannesen og Skotheim, 2018, s. 29). Ifølge Helsedirektoratet (2015b, s. 41) skal en koordinerende enhet være et sentralt sted for fagpersoner og privatpersoner å henvende seg til for å kartlegge og planlegge habiliterings- og rehabilitering for barn og unge. Det spesifiserer videre at den koordinerende enheten skal «ha en viktig rolle i å etablere og eventuelt formalisere samarbeidet med andre sektorer (Helsedirektoratet, 2015b, s. 41). Et interessant spørsmål er hvorvidt den koordinerende enheten har vært en del av situasjonen til eleven til Jakob. Ut ifra min analyse kan det tolkes i den retning at Jakob ikke har hatt kontakt med en koordinerende enhet eller andre koordinerende instanser (PP-tjenesten, HABU), for å etablere et samarbeid med (re)habiliteringstjenesten og Beitostølen helsesportsenter. I likhet med koordinerende enhet og PP-tjenesten, kan HABU også bistå i det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger. De kan blant annet delta på ansvarsgruppemøter og ha kontakt med lokale fagpersoner i helseforetaket i kommunen (Lerdal og Sørensen, 2018, s. 334). I Jakob sitt tilfelle kan det fremstå som at HABU heller ikke har vært involvert i prosessen.

Hva som er bakgrunnen for at koordineringsfunksjonen i dette tilfelle har vært utydelig mellom instansene, kan tenkes å være bunnet i utydelige retningslinjer fra politiske føringer om hvem som skal involveres når i et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærer og idrettspedagoger. Det kan også være usikkerhet om hvilke fagpersoner kroppsøvingslærere skal henvende seg til. Samtidig kan det tenkes at forskningsdeltakerne er usikre på politiske føringer knyttet til hvilke instanser de selv kan kontakte for å inngå et samarbeid. Ut ifra de faktorer NOU (2009:22, s. 54) presenterte som hemmende for et godt tverrprofesjonelt samarbeid, kan det se ut til at *uklarhet i rolle- og ansvarsfordeling, svak styring av ledelsen (i skolen), manglende kommunikasjonskanal og systemer for deling av informasjon*, er gjeldende i dette tilfellet.

Sammenfattet viser det seg at det eksisterer en uklarhet i ansvarsfordelingen av hvilke aktører og eksterne fagpersoner kroppsøvingslærere og idrettspedagoger kan kontakte for å etablere et samarbeid. Det kan bunne i utydelig retningslinjer fra politiske føringer. Videre er foresattes involvert i flere beslutninger som foretas om deres barn, blant annet taushetsplikt. I neste kapittel vil jeg derfor gjøre rede for hvilken betydning taushetsplikt har for et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger.

4.2.4 Taushetsplikt som forutsetning for et tverrprofesjonelt samarbeid

I analysen av datamaterialet kommer det frem at taushetsplikt er en avgjørende faktor for at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger skal eksistere. Utdeling av informasjon ser ut til å avhenge av oppheving av taushetsplikten fra foresatte for at kroppsøvingslærer skal bli involvert i arbeidet som gjøres ved senteret. Videre kan det indikere at idrettspedagoger står i et krysspress mellom ansvar og plikter fra politiske føringer på et systemnivå, og ønsker og behov for ungdommen og foresatte på et individnivå. Hvilke følger det har for ungdommers muligheter til å få tilpasset kroppsøvingsundervisning etter endt opphold, vil bli diskutert videre.

Anne (idrettspedagog) poengterte at idrettspedagogene må forholde seg til taushetsplikten i arbeid med barn og unge. Følgende sitat av Anne illustrerer dette:

«Vi er jo bundet til taushetsplikt for eksempel. Jeg kan ikke informere om en pasient om jeg ikke har samtykke til å informere om det» (Anne, idrettspedagog).

Både idrettspedagogene i helse- og omsorgssektoren, og kroppsøvlingslærere i utdanningssektoren er pliktige til å overholde taushetsbelagt informasjon med hensikt om å beskytte pasientens og elevenes integritet (jf. Forvaltningsloven, 1967, §13 og 13a-e). Videre er idrettspedagoger pliktige til å følge taushetsplikt fra Helsepersonelloven (1999, §21, 25 og 45). Det innebærer at samarbeid og overføring av informasjon mellom interne og eksterne forvaltningsorganer må følges etter lov om taushetsplikt, personvern, opplysningsplikt og opplysningsrett (Helsedirektoratet, 2020, s. 13). I videreføring av Annes innspill om taushetsplikt, la hun til:

«... men en skal jo hele tiden tenke på taushetsplikt og pasienten sitt beste, og hva er det en egentlig formidler og hva kan en formidle?» (Anne, idrettspedagog).

Ut ifra Annes beretning om taushetsplikt og de politiske føringer fagpersoner i helse- og omsorgstjenesten er underlagt, kan taushetsplikt i enkelte tilfeller erfares som en barriere for det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger. Handlingsrommet for å inngå et tverrprofesjonelt samarbeid ses å være gjeldende i de tilfeller idrettspedagog ikke etterspør samtykke fra foresatte. Hovedregelen i forvaltningsloven §13 sier at fagpersoner som utfører tjenester plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til personlig informasjon som deles for sitt arbeid. Taushetsplikten bortfaller, derimot, dersom det innhentes informert samtykke (Driscoll, 2019, s. 43). Det vil si at idrettspedagoger kan utveksle informasjon om faglige vurderinger og erfaringer de har med ungdommer som har deltatt på opphold ved Beitostølen helsesportsenter, og gi tilgang til kroppsøvlingslærer, dersom foresatte og/eller barn (over 15 år) samtykker. I motsetning til Anne (idrettspedagog), pekte idrettspedagogene Oliver og Inger sine meninger i den retning at de er villige til å etterspørre samtykke fra foresatte, for å kunne utveksle opplysninger mellom kroppsøvlingslærer og idrettspedagog.

Glavin og Erdal (2018, s. 47) legger til grunn at kommunikasjon og utveksling av opplysninger setter føringer for et forpliktende samarbeid. Idrettspedagoger og kroppsøvlingslærere besitter mye personlig informasjon om barn og unge, som må behandles på korrekt måte. Driscoll (2019, s. 44) opplyser at opplysninger kan gis til andre forvaltningsorganer enn ansattes eget forvaltningsorgan, dersom opplysningene er nødvendige for å fremme instansens videre arbeid. Dette underbygger ledd §13a i Forvaltningsloven (1967) og §23 1-6 i Helsepersonelloven (1999). Rettet mot et praktisk eksempel kan det bety at skoleetaten, som er et eget forvaltningsorgan, kan utgi opplysninger til spesialisthelsetjenesten dersom det kan ha betydning for å fremme en elevs rettigheter knyttet til opplæringsloven. Dette kan tyde på at kroppsøvlingslærere kan utgi informasjon om eleven sin opplæring i kroppsøving, så lenge samtykkeerklæring er underskrevet. Det vil si de at vurderinger kroppsøvlingslærer har av eleven, kan utveksles med idrettspedagog, dersom hensikten med opplysningene skal brukes til videre arbeid på (re)habiliteringsinstitusjonen. Likeledes gjelder samtykkeinnhenting for å utgi opplysninger til idrettspedagog, for videre arbeid i forbindelse med elevens opplæring i kroppsøvlingsfaget etter endt (re)habiliteringsopphold. Driscoll (2019, s.44) anbefaler likevel at fagpersonene innhenter samtykke av foresatte eller av barn og unge over 15 år, for å håndtere taushetsplikten på en ryddig måte. Det vil gi personen som taushetsplikten skal verne, mulighet til å ta eierskap til hvordan vurderinger som angår en selv, skal bli forvaltet og til hvem.

Samtidig viser min analyse av deres beretninger at de opplever utfordringer knyttet til dette. Idrettspedagogenes beretninger bringer frem en forståelse av at de erfarer å stå i et krysspress mellom ansvar og plikter fra politiske føringer på et systemnivå, og ønsker og behov for ungdommen og foreldre på et individnivå. Dette ligger blant annet til grunn fra Annes retoriske spørsmål om «*hva kan en formidle?*», og at det kan begrense handlingsrommet til fagpersonene. Det krysspresset idrettspedagogene opplever, med å ta hensyn til taushetsplikt på et system- og individnivå, står i strid med hensynet til foreldrene og ungdommens ønsker. Ut ifra idrettspedagogene Inger og Anne sine beretninger, tolker jeg deres erfaringer med å utveksle informasjon om barn og ungdom som deltar ved senteret, som utfordrende av to grunner. Den ene er idrettspedagogenes ansvar å overholde taushetsplikt i de tilfeller de bør videreformidle informasjon til

kroppsøvingslærer, og den andre er å etterspørre samtykke i de tilfeller i ungdommer og foresatte ikke ønsker å at idrettspedagogene videreformidler faglige vurderinger.

Inger (idrettspedagog) eksemplifiserte en utfordring med at ikke alle foreldre og ungdommer ønsker at kroppsøvingslærer skal besøke ungdommen under (re)habiliteringsoppholdet. Ut ifra dette tolker jeg det som at det kan bunne i at formålet med opphold ved (re)habiliteringsinstitusjonen ikke er eksplisitt rettet mot arbeid i skolevirksomheten, men på overførbarhet til ulike arenaer til barn og unges lokalmiljø på et generelt grunnlag. Dermed kan det være grunn til å tro at ikke alle foreldre og ungdommer er kjent med at kroppsøvingslærere og idrettspedagoger skal utveksle opplysninger og få innsyn i hverandres arbeid som angår den enkelte. Det kan videre antas at mange av ungdommene og foreldrene som deltar, er på opphold grunnet andre intensjoner enn for å styrke ungdommens muligheter for å være i fysisk aktivitet videre inn i kroppsøvingsfaget. Glavin og Erdal (2018, s. 57) tydeliggjør foreldresamarbeid som en viktig forutsetning for at et samarbeid på tvers av instanser skal være formålstjenlig. I dette tilfelle viser det seg at det er behov for at foreldre får opplysninger om hensikten med oppheving av taushetsplikt til kroppsøvingslærer, og hvordan samarbeidet mellom instansene kan være positivt for tilpasning- og inkluderingsmuligheter for eleven videre inn i kroppsøvingsfaget.

I tilknytning til dette kan en stille spørsmål om elevens beste ligger til grunn for de pedagogiske og faglige vurderinger fagpersonene foretar, og deres plikter til å videreformidle opplysninger. På en side er bestemmelser om utgivelse av opplysninger er forankret i lovgrunnlag og rammeverk for taushetsplikt. På en annen side kan det være at idrettspedagoger besitter verdifull kunnskap som bør videreformidles til kroppsøvingslærer. Så langt taushetsplikt-reglene oppheves med samtykke, kan det bidra til at handlingsrommet for den enkelte fagperson blir større. Sett i sammenheng med Bronfenbrenners sin utviklingsøkologiske modell, viser denne problemstillingen hvordan systemer på mikronivå (her: skolen og spesialisthelsetjenesten), og samarbeidet dem imellom på et mesonivå, påvirker ungdommen både i en (re)habiliteringskontekst og i en kroppsøvingskontekst (Helsedirektoratet, 2015a, s. 13). Spesielt viser modellen hvordan mesosystemet påvirkes av lovgrunnlag og politiske styringsdokumenter. Sammenfattet viser funn i min analyse at dersom fagpersonene etterspør samtykke fra

foresatte, og samtidig involverer foresatte i samarbeidsprosessen, kan det potensielt bidra til bedre inkludering- og tilpasningsmuligheter i kroppsøvingfaget.

Fagpersonenes erfaringer viser videre at de erfarer flere muligheter med det tverrprofesjonelle samarbeidet som kan bidra til å gi elever med funksjonsnedsettelse et bedre inkluderende og tilpasset opplæringstilbud. Neste kapittel vil utdype hvilke muligheter samarbeidet kan ha både for eleven, men også kroppsøvingslærers pedagogiske arbeid.

4.3 Hvilke erfaringer har fagpersonene om at et tverrprofesjonelt samarbeid kan gi muligheter for inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving?

Dette delkapittelet vil presentere faktorer som kom frem i mitt analytiske arbeid, og som jeg anser at står sentralt for at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger bør finne sted. Flere av disse faktorene har blitt nevnt tidligere i drøftingskapittelet, blant annet positive mestringsopplevelser og bevegelseserfaringer for barn og unge som deltar, og utvidelse av faglig kompetanse for kroppsøvingslærere. Videre vil jeg utdype disse faktorene, og trekke frem konkrete faktorer som kan gi muligheter for økt inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget. Først vil jeg gjøre rede for hvilke faktorer som trer frem som betydningsfulle for eleven, og deretter for kroppsøvingslærer sitt arbeid med å inkludere og tilpasse undervisningen. Hovedfunn vil presenteres i følgende rekkefølge: *elevens nytte av et tverrprofesjonelt samarbeid, betydningsfull ressursperson som ser muligheter, og differensiering, individuelle mål og aktivitetens hensikt.*

4.3.1 Elevens nytte av tverrprofesjonelt samarbeid fra fagpersoners ståsted

Et interessant anliggende i min analyse viser seg å være at forskningsdeltakerne anser et tverrprofesjonelt samarbeid som nyttig av flere grunner til tross for at det ikke eksiterte et samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger i denne studien. Inger (idrettspedagog) fremla viktigheten av å skape positive mestringsopplevelser for barn og unge kan få et utbytte fra et å delta på et (re)habiliteringsopphold og komme tilbake til kroppsøvingfaget.

«Jeg tenker både det å få være her og få en del gode opplevelser av leiker og aktiviteter som ungdom kan forbinde med kroppsøvingfaget, er positivt. For da

kommer de kanskje med en del mestringsfølelser, og kanskje litt økt selvtillit i faget, som kanskje kan spille litt inn på at de er litt tryggere på at de kan være med. For det er veldig mange som kommer hit som er usikre i kroppsøving. Som sier at de syns det går for fort og, at det ikke blir tilrettelagt og at ballene er for harde. Så at de er her, at de får litt økt selvtillit og trygghet for faget. Også er det kanskje, vi sier at det er viktig å inkludere barna også. Gi dem litt elevbestemmelse og elevmedvirkning, at han kanskje kan da kan få lov til å si til læreren sin at «jeg har en leik som vi gjorde på Beitostølen, kan vi ha den i kroppsøvingstimen?» og at det òg kan være veldig positivt for den kroppsøvingslæreren, og for hele klassen» (Inger, idrettspedagog).

Dette sitatet illustrerer at arbeidet som gjøres ved Beitostølen helsesportsenter baseres på barn og unges opplevelse fra kroppsøvingsfaget. Ut ifra Inger (idrettspedagog) sine erfaringer kan det se ut til at arbeidet på Beitostølen helsesportsenter kan bidra til å styrke deres selvtillit, i varierte bevegelsesaktiviteter på nye arenaer. Ut ifra idrettspedagogenes beretninger kan det tolkes som at et (re)habiliteringsopphold kan skape grobunn for mestringsopplevelser og mestringstro som kan overføres til kroppsøvingsfaget. Dette samsvarer med Engebretsen (2021, s. 135) som poengterer at elevenes mulighet til å tilegne seg positive mestrings erfaringer på ulike arenaer kan skape selvtillit og trygghet i å være i aktivitet. Videre kan det tolkes i den retning at ungdommen må være en viktig medspiller i samarbeidet, og må få mulighet til å ta del i tilrettelegginger og beslutninger som gjelder en selv. I likhet med Inger, poengterer Oliver (idrettspedagog) at ungdommens erfaringer med ulike aktiviteter fra (re)habiliteringsoppholdet kan bistå eleven til å komme med mulige tilpasninger eller forslag til aktiviteter for sin kroppsøvingslærer. Han utdypet det følgende:

«Jeg tenker at barna først og fremst får se noen aktiviteter hvor de bruker kroppen og blir slitne, og bruker hodet, men at det kanskje ikke er de aktivitetene som handler om å for eksempel løpe forttest da. At de kanskje kan ta med seg noe av det og gi noen tips til.. å komme med noen tips til kroppsøvingslærere for eksempel. Og si at «sånn og sånn har jeg gjort det, og dette har fungert godt for meg» (Oliver, idrettspedagog).

Sitatet fra Oliver er i tråd med Nyquist (2012, s.6) sin forskning som viser at barn og ungdommers opplevelse av å medvirke i valg og tilpasninger som angår en selv, er avgjørende for økt mestring og for å få positive erfaringer fra å være i aktivitet med andre. Mestringsorientert praksis er en overordnet tilnærming i tilpasset fysisk aktivitet, hvor en retter fokus mot hva som er mulig for den enkelte å kunne gjøre fremfor begrensningene (Morisbak, 2021, s.8). Sett i et inkluderingsperspektiv innebærer det at elever med funksjonsnedsettelse bør få mulighet til å dele de erfaringer de har med å være i aktivitet på Beitostølen helsesportsenter, med sin kroppsøvingslærer når han eller hun kommer tilbake til kroppsøvingsundervisning. Eksempelvis kan det være å la eleven dele erfaringer med bruk av aktivitetshjelpemidler og tips til ulike aktiviteter som har fungert godt for seg selv. Oliver (idrettspedagog) eksemplifiserte det med at elevene kan få erfaringer med ulike aktiviteter som innehar et annet formål enn å løpe fortest, og som de kan bruke til å gi tips til sin kroppsøvingslærer.

Basert på dette kan en stille spørsmål om elevene tillegges mye ansvar dersom overføringsverdien fra rehabiliteringsoppholdet til kroppsøvingsfaget avhenger av elevens evne til å videreformidle sine erfaringer? Nyquist et al. (2021, s. 159) poengterer at barn og unge ofte kjenner til hvilke krav aktiviteten har, innehar de ikke alltid kompetansen til å kunne finne de løsninger som skal til for å få aktiviteten meningsfull for seg selv. Videre er det heller ikke elevenes ansvar å disponere tid og krefter på å tilpasse seg aktivitetene selv. Det kan tenkes at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærer og idrettspedagog kan sikre at elever får det utbytte de har behov for, samt at idrettspedagog kan gi direkte forslag til kroppsøvingslærer om nyttige, pedagogiske løsninger og strategier som kan øke inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget. Dersom et tverrprofesjonelt samarbeid finner sted, kan en unngå at elevene tillegges mye ansvar for at de skal kunne dra nytte av arbeidet som gjøres ved (re)habiliteringsoppholdet til kroppsøvingsfaget.

4.3.2 En betydningsfull ressursperson som ser muligheter

Videre vil jeg trekke frem idrettspedagogenes erfaringer om hva de anser som betydningsfullt for at elever med funksjonsnedsettelse skal oppleve at kroppsøvingsundervisningen blir tilpasset. En fremtredende faktor som kom frem i min

analyse, for at elever med funksjonsnedsettelse skal oppleve å få nytte av å være på et (re)habiliteringsopphold og komme tilbake til kroppsøvingsfaget, var viktigheten av å ha en *betydningsfull ressursperson* i aktivitet. Først vil jeg presentere et eksempel fra Jakob (kroppsøvingslærer), som kan illustrere hans praktisering av tilpasset opplæring og inkludering av sin elev i kroppsøvingsfaget. Deretter vil jeg sammenligne hans forståelse av å være en ressursperson med Inger (idrettspedagog) sin oppfattelse. Videre vil jeg diskutere hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid kan muliggjøre at elever med funksjonsnedsettelse kan oppleve å få et mer tilpasset opplæringstilbud etter endt (re)habiliteringsopphold.

Innledningsvis illustrerer følgende sitat av Jakob hans forståelse av tilpasset opplæring og inkludering:

«Jeg syns akkurat den biten der er kjempevanskelig. Særlig når det har.. nå har jeg fått denne eleven da, så er det.. det eneste riktige jeg føler på, er jo å kunne legge til rette sånn at han alltid har jeg mulighet til å delta på de aktivitetene, men samtidig så fins det jo aktiviteter som vil være mye vanskeligere å gjennomføre for hans del. Og det er egentlig bare det samspillet du har med eleven, skape den tryggheten med eleven så dere hele tiden kan kommunisere «hva er det som funker for deg? Hva er det som ikke funker?». Vi må ha disse læringsmåla som alle må igjennom. Og noen ganger så er det sånn: «gjerne bli med på det du.. det du får til», og når det ikke rekker langt nå, eller at han føler seg ukomfortabel, så har vi et tilpasset opplegg, som vi har fått av hans fysio, som han da kan kjøre. Men det er kun etter eget ønske. Så har vi også med en egen assistent i alle kroppsøvingstimer, som kun er der for hans del, og som bistår i det han trenger hjelp til» (Jakob, kroppsøvingslærer).

Basert på min tolkning av Jakob sin beretning, kan det tyde i den retning at han ønsker å legge til rette undervisningen på en slik måte at eleven hans har muligheter til å delta, men hans forståelse at elevens sine muligheter til å delta er snevret inn til kun enkelte aktiviteter. Min analyse av Jakob sine beretninger illustrerer at han praktiserer en smal tilnærming til tilpasset opplæring av flere grunner.

Et interessant anliggende er Jakob sin forståelse av utdanningspolitiske føringer og dokumenter. Ut ifra sitatet hans ovenfor, tolker jeg Jakob sin forståelse av overordnet del og læreplan, som styrende for hvilke valg av metoder og innhold han tillegger faget. Det tolkes som at han organiserer undervisningen på en så måte at elevene må gjøre samme aktiviteter likt. Dette samsvarer med Moen et al. (2018, s. 80) sin kartleggingsstudie, som viste at lærere ofte styrer innhold og læringsmetode, og at faget lite preges av elevmedvirkning. Det gjør at elevene ofte møter samme innhold i faget, spesielt grunntrening og ballspill (Moen et al., 2018, s. 80). Det kan dermed tenkes at lite metodevariasjon og innhold i faget er hemmende for elever med funksjonsnedsettelse sin opplevelse i faget, dersom de ikke faget organiseres på så måte at de får tid til å være seg selv i aktivitet og mulighet til å medvirke (Nyquist, 2012, s. 6), eksempelvis om innhold og metode.

Denne forståelsen av læreplanen samsvarer med Svendby (2013, s. 99) sin forskning. I hennes forskning kom det frem at kroppsøvlingslæreres tolkning av kompetansemål blir styrende for valg kroppsøvlingslærer gjør av innhold og undervisningsmetoder. Det betyr videre at kroppsøvlingslærers tolkning av læreplanen, kan skille seg fra hvordan elevene erfarer og opplever kroppsøvlingsfaget (Svendby, 2013, s.99). Dersom eleven hans «ikke rekker langt nok», kan det tolkes som at han må i samråd med eleven finne alternative løsninger. Videre kan det se ut til at de alternative løsningene innebærer at eleven hans må, i enkelte situasjoner, gjennomføre fysioterapiopplegg med sin assistent. Jakob ga uttrykk for at fysioterapitreningen foregår i samme rom som ordinær kroppsøvlingsundervisning, men utenom felles aktivitet med resten av klassen. Videre tolkes det som at Jakob sin holdning til å «bli med på det du får til» legger ansvaret over på eleven, der eleven må selv ta stilling til om hvordan han skal kunne ta aktivt del i undervisningen.

Videre kom det frem at eleven til Jakob, i enkelte situasjoner, selv etterspør muligheten til å gjøre fysioterapiopplegg isteden for å delta i ordinær undervisning. Årsaken til at eleven velger bort muligheten til å være aktivt deltakende i fellesskapet blir utfordrende å tolke uten elevens eget innspill. Det er likevel nærliggende å tro, ut ifra mine tolkninger av Jakob sine erfaringer, at eleven ikke opplever å få aktivitetene tilrettelagt for sine forutsetninger. I de tilfeller eleven ikke opplever å strekke til i aktiviteten, heller

i stedet elevens valg i en retning av å velge det trygge og forutsigbare, som i hans tilfelle er treningsopplegget fra fysioterapeut. Det kan fremstå som et «naturlig» valg fremfor en ekskluderende kroppsøvingsundervisning i fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med Wilhelmsen et al. (2018, s. 23) sin studie som viser at barn og unge med funksjonsnedsettelse ofte tyr til ulike unngåelsesstrategier i de tilfeller de opplever å ikke bli inkludert eller å få tilpasset aktiviteter eller situasjoner i kroppsøvingsfaget. Det kan innebære å bevisst ekskludere seg selv fra fellesskapet, som i eksempelet hos eleven til Jakob, velger fysioterapitrening fremfor å delta i aktiviteter med sin klasse.

Sett i lys av tilpasset fysisk aktivitet som verktøy i planlegging og gjennomføring av fysisk aktivitet, spiller en ressursperson en sentral rolle for at det enkelte individ skal få mulighet til å delta i fysisk aktivitet og å oppleve mestring (Bergkvist et.al, 2020, s. 115). Det vil si at ressurspersonen, enten idrettspedagog eller kroppsøvingslærer, må i samråd med den enkelte avgjøre hvilke tilpasninger som må til for at personen skal få delta (Bergkvist et.al, 2020, s. 115). Inger tydeliggjorde hvilken rolle fagpersoner [her: kroppsøvingslærere og idrettspedagoger] har i dette settingen, og utbroderte det følgende:

«Du må både ha litt kjennskap til det medisinske hos barnet – hvilke utfordringer har det? Hva er det som er vanskelig for dem, eller hva er det som stopper dem fra å delta i vanlig aktivitet, hvis man kan kalle noe vanlig ... Så det syns jeg, så det må man ha litt kjennskap til. Og så må du ha litt erfaring innenfor feltet, for har du opparbeidet deg litt erfaring, så har du også en litt sånn idebank på hvilke tilrettelegginger og tilpasning som passer for barnet. Og så må du også en litt sånn genuin tankegang om at alle barna skal få lov til å være med, og at det er viktig at vi finner disse løsningene. I den jobben her så går det ikke an å tenke at «ja men, hvis atte han ene bare ... det passer ikke helt for han, men det passer for resten av gruppa, så går det greit». Altså her skal alle med, atte det er litt ... hvert fall det som jeg føler er litt grunnlaget for den tilpasningen vi gjør da, og hele tiden ha i fokus hvordan skal vi få denne aktiviteten til å passe best for barnet, og da for hver enkelt» (Inger, idrettspedagog).

Ut ifra min analyse av Inger sin beretning, praktiserer hun en relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse. Dette står i motsetning til Jakob, som viser til å ha en smal forståelse og praktisering av tilpasset opplæring og en medisinsk forståelse av funksjonshemming. Min analyse av Inger sin beretning trekker frem fire sentrale elementer, som en fagperson bør inneha for å kunne gjøre gode tilpasninger for den enkelte: forståelse av funksjonsnedsettelse og diagnosekjennskap, yrkeserfaring, og mulighetsorientert tankegang. Sett i lys av ulike perspektiver på funksjonsnedsettelse, kan det tolkes som at Inger praktiserer tilpasset fysisk aktivitet ut ifra en relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse med en bred forståelse av tilpasset opplæring. Ut ifra Rugseth (2021, s. 91) betyr det at kroppsøvingslærers interaksjon med eleven og dens tilpasninger, samt lærerens pedagogiske tilrettelegginger, har betydning for elevens mulighet til å bli inkludert og få det opplæringstilbudet skal. Det innebærer at kroppsøvingslærer som arbeider med den enkelte elev, bør ha en pedagogisk tilnærming til elever med funksjonsnedsettelse som vektlegger vilje og interesse for å inkludere alle elever uavhengig av dere forutsetninger. Det er i tråd med Inger sine beretninger der hun understreker at alle bør «ha en genuin tankegang om at alle barna skal få lov til å være med», men at aktiviteten samtidig er tilpasset det enkelte elev. Det betyr at kroppsøvingslærere bør praktisere en bred forståelse av tilpasset opplæring, som tar hensyn til individet og fellesskapet i sin helhet.

Dette kan ses i sammenheng med en relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse må ressurspersonen til ungdommen, enten kroppsøvingslærer eller idrettspedagog, ha kjennskap til det medisinske rundt eleven, ergo diagnosen. Det betyr at kroppsøvingslærere må være i stand til å se hva eleven er i stand til å gjøre rettet mot et mulighetsperspektiv, som TFA vektlegger (Morisbak, 2021, s. 8). Det innebærer å være bevisst over egen holdning til at personer med funksjonsnedsettelser ikke er funksjonsnedsettelsen sin, men at de har eksempelvis andre forutsetninger for å bevege seg i samme tempo som sine jevnaldrende. Videre må kroppsøvingslærer være klar over at muligheten til å være i fysisk aktivitet er betinget av samspillet med medmennesker rundt seg, omgivelsene det foregår i og tilgang til aktivitetshjelpemidler (Rugseth, 2021, s. 92).

Det er nærliggende å anta at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom idrettspedagoger og kroppsøvingslærere vil kunne skape rom for å endre kroppsøvingslærers holdninger og praksiser rundt tilrettelegging og inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Spesielt i de tilfeller kroppsøvingslærer utvikler eller skaper et inkluderende opplæringstilbud, som elevene har krav på i kroppsøvingsfaget. I Svendby (2013, s. 101) kom det frem at fagets konstruksjon, med rammebetingelser som tid, rom og utstyr, regulerer kroppsøvingslærers oppfatning av hva han eller hun er i stand til å kunne gjøre for tilrettelegging. Det kan dermed tenkes et tverrprofesjonelt samarbeid kan endre hvordan faget konstrueres på, hvor kroppsøvingslærere får råd og veiledning fra idrettspedagoger om gode tilpasningsmuligheter, og det videre kan forhindre at elever med funksjonsnedsettelse fortsetter å ekskluderes i faget. Idrettspedagogene presenterte videre andre faktorer som kroppsøvingslærer bør vektlegge i sin pedagogiske praktisering for at elevene skal oppleve mestring, og for å tilby et tilpasset og inkluderende kroppsøvingsfag.

4.3.3 Differensiering, individuelle mål og aktivitetens hensikt

Dette delkapittelet synliggjør hvilke faktorer idrettspedagogene har presentert som betydningsfulle for å gjøre gode tilpasninger for elever med funksjonsnedsettelse etter endt opphold på (re)habiliteringsopphold og videre inn i kroppsøvingsfaget. Faktorene som fremtrer viser seg å være felles for idrettspedagogene sine erfaringer: *differensiering, individuelle målsettinger og aktivitetens hensikt*. Først vil jeg ta for meg og belyse hver komponent. Deretter vil jeg sammenligne idrettspedagogene og kroppsøvingslærer sine erfaringer og diskutere de fortløpende for hvilken betydning det kan ha i et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger.

Et fellestrekk i min analyse viser at idrettspedagogene erfarer det samme om hvilke faktorer som har betydning for å oppnå positive mestringserfaringer i møte med å tilrettelegge fysisk aktivitet i (re)habilitering. En kan dermed anta at disse erfaringene er av betydning for videre arbeid med å tilrettelegge undervisning for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsundervisningen. *Å få lov til å være på sitt nivå med sitt utgangspunkt* poengterte idrettspedagogene som en betydningsfull faktor i tilrettelegging i fysisk aktivitet både i en rehabiliteringskontekst og i en kroppsøvingskontekst. Følgende sitat fra Anne illustrerer det følgende:

«De får lov til å være på sitt nivå der de alle er. Og selv om alle er på ulikt nivå så får de lov til å være på det nivået uten å bli stressa over at du skal på neste. Og når de får lov til å være på det nivået, så skjer det så mye mer, og så plutselig er du på det trinnet som du kanskje tenker at «du bør være der, så da begynner oss der». Så ta tar vi oss heller ned, og vi ser jo at de får så utrolig god mestringsfølelse – at de får lov til å ta et hakk ned, for ofte så kan vi voksne være litt for ambisiøse» (Anne, idrettspedagog).

I min analyse tolket jeg det din hen at eleven må få lov til å få tid til å øve på ferdigheter ut fra sine behov og forutsetninger i sitt tempo, og at ungdommens ressursperson må ta dette i betraktning i tilrettelegging. I en kroppsøvingsskontekst kan det bety at elevene får lov til å være seg selv i ulike aktiviteter, uten at de nødvendigvis må gjøre det samme som alle andre til enhver tid (jf. Jakob sitt eksempel i forrige kapittel). Dette underbygger Bergkvist et. al (2020, s. 136) sin redegjørelse for sentrale prinsipper for å tilpasse fysisk aktivitet for den enkelte, der tid fremstår som en viktig indikator for at elever med funksjonsnedsettelse skal oppleve mestring. Bakgrunn for dette er at barn med funksjonsnedsettelse, dog avhengig av funksjonsnedsettelse, beveger seg på andre måter enn sine jevnaldrende, og har behov for at aktiviteter foregår i deres tempo Nyquist et.al (2021, s. 165; Nyquist et.al, 2019, s. 18) poengterer at å organisere aktiviteter som gir mulighet til å prøve ut og øve på tilpassede aktiviteter i trygge omgivelser og i samspill med jevnaldrende, kan øke barn og unges med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i fysisk aktivitet. Dette står i samsvar med pedagogiske prinsipper fra tilpasset fysisk aktivitet. I en kroppsøvingsskontekst vil det si at organiseringen av undervisningen bør tilrettelegges på en slik måte at elevene får mulighet til å øve på bestemte ferdigheter eller aktiviteter, eksempelvis gjennom stasjonsarbeid.

I likhet med Anne (idrettspedagog), vektla også Inger (idrettspedagog) betydningen av å la ungdommen arbeide ut ifra sitt nivå og utgangspunkt. Hun påpekte videre nødvendigheten av å la ungdommen få *øve på individuelle mål og å endre aktivitetens hensikt* som sentrale komponenter for å oppleve mestring.

Inger eksemplifiserte det med en situasjon fra en ungdom fra gruppen hennes som fikk klatre under (re)habiliteringsoppholdet:

«Han prøvde å klatre her om dagen. Og han er ikke så høy og ville ikke klatre så høyt opp i veggen, og det kan jeg si at det er ikke det som er målet å komme til toppen av veggen, men å prøve å klatre litt oppover. Og da hadde vi heller fokus på at vi la noen erteposer i klatreveggen, og at han skulle klatre opp, prøve å få tak i dem og kaste de ned. For da blir ikke målet å ... da blir det ikke så tydelig «åja, men jeg klarte jo ikke å komme til toppen» som er lett å sette seg som et mål, men at målet var heller å få ned de tre erteposene som jeg hadde satt opp. At jeg da satt de opp på en høyde som jeg tenkte at jeg tror han klarer å komme helt opp dit» (Inger, idrettspedagog).

Inger beskrivelser viser at det å endre hensikten med aktiviteten kan gjøres med små justeringer og minimalt med utstyr, men det fordrer at ressurspersonen til den enkelte er kreativ og evner å se ulike løsninger. Samtidig viser det seg at ved å endre hensikten med aktiviteten mot et mer mestringsrettet enn prestasjonsrettet formål, kan det gjøre opplevelsen av å delta mer meningsfull for den enkelte. Dette underbygger Wilhelmssen et al. (2018, s. 20), som spesifiserer nødvendigheten av å legge til rette for et mestrings- og autonomistøttende læringsklima, da disse læringsklimaene fremmer et inkluderende kroppsøvingsfag. Inger sin illustrasjon om å la ungdommen tilpasse aktivitet ut ifra sitt individuelle mål og utgangspunkt, skiller seg fra Jakob sin forståelse om å tilpasse aktivitet til den enkelte elev og for fellesskapet i klassen. Han påpeker utfordringer med å tilrettelegge undervisning for klassen som helhet, og presiserer ballspill som spesielt utfordrende å tilpasse for eleven sin. Følgende sitat illustrerer Jakob sine erfaringer med å tilpasse basketball i undervisningssammenheng:

«Hvis vi finner ut at vi har.. vi skal ha basketball. Han får vært med på deler av det, men selvfølgelig det vil jo bli problematisk både for han og for medelever når det kommer til spill. Og da ser vi på ting i ettertid. Fins det noen muligheter her som gjør at alle kan stille likt? Om det er at alle prøver sånn der innerullestol. Dette er jo tips som jeg har hørt om, men som jeg ikke har fått gjennomført for det er jo vanskelig å få oppdrive til en hel klasse. Eh da ser vi

alltid på muligheter på hvordan vi kan gjøre kroppsøvfingsfaget likt for alle, men de skal klare å gjennomføre de samme læringsmålene. Og det er jo.. til tider er det jo utfordrende, så ærlig skal jeg være!» (Jakob, kroppsøvfingslærer).

I min tolkning av Jakob fremtrer to faktorer som utmerker seg i hans erfaring med å tilrettelegge for ballspill i undervisningen. For det første kan det tolkes som at hans oppfatning av elevens funksjonsnedsettelse er styrende for hva eleven får deltatt i og underbygger det med at *«det vil jo bli problematisk for både han og for medelever når det kommer til spill»*. Videre kan det tolkes om at Jakob opplever det som utfordrende å tilrettelegge undervisningen for å ta hensyn til hele elevgruppen. Dette kan ses i sammenheng med Svendby (2013, s. 9) som belyser hvordan tilpasset opplæring står i et spenningsfelt mellom å ta hensyn til fellesskapet og individet. Lagidrett viser seg å erfares som mer utfordrende å legge til rette for enn individuelle aktiviteter for barn med bevegelsesbegrensninger (Nyquist et al., 2021, s. 154). Samtidig påpeker (Nyquist et al., 2021, s. 155) viktigheten av å justere spilleregler og ytre forhold som betydningsfullt for at elevens opplevelse av deltakelse, der tilpasninger gjøres innen rammen av fellesskapet i kroppsøvfingsfaget. Sett i sammenheng med Inger sine erfaringer om å endre aktivitetens hensikt, kan det tenkes at dersom målet med målet med basketballøkten hadde blitt endret fra at elevene skal spille basketball, til at de skal øve på ferdigheter i basketball i samspill med andre, ville det endret elevens muligheter til å delta. Dette er videre i tråd med fagfornyelsen LK20 og læreplan i kroppsøving, som vektlegger en opplæring med fokus på praktisering og refleksjon om samspill, medvirkning, likestilling og likeverd med medelever (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 2).

For det andre kan det forstås som at Jakob sin tolkning av læreplanen regulerer hvilke mål elevene skal jobbe ut ifra og hvordan. Kroppsøvfingslærer forståelse av læreplanen styres i den retning av at læreren opplever å være forpliktet til å følge planen i praksis (Svendby, 2013, s.100), og det styrer fagets innhold og valg av metoder. Ut ifra Jakob sin fremstilling, legger han til grunn ønske om å bruke aktivitetshjelpemidler for at elevene skal stille likt. Det kan derfor stilles spørsmål om elevene er nødt til å arbeide med de samme metodene med de samme aktivitetene til enhver tid? Denne tankegangen og praktiseringen kan tolkes å være begrensende for ideen om å tilrettelegge

undervisning i et mulighetsperspektiv, som benyttes i tilpasset fysisk aktivitet. Dersom elevene skal få mulighet til å arbeide med individuelle mål, fordrer det at kroppsøvingslærere må tenke annerledes omkring hvordan faget kan praktiseres og organiseres på, samt støtte opp under tanken om at elevene kan arbeide med ulike mål til ulik tid med ulike metoder for å nå målene. Sett i lys av denne situasjonen, kan det tenkes at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger, kunne gi Jakob ideer og veiledning om hvilke tilpasninger som fungerer for eleven i ulike aktiviteter, i samråd med idrettspedagog og eleven selv for å kunne tilby et mer inkluderende og tilpasset kroppsøvingsfag.

5.0 Oppsummering

Studien viser at kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger har et ønske om at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvlingslærer og idrettspedagog skal foregå. Basert på min analyse tyder det i en retning at forskningsdeltakerne forstår at et samarbeid kan være nyttig for å få veiledning om hvilke metoder og tilnærminger for det enkelte barn og ungdom, som fungerer på arena, kan ha betydning på en annen. Hovedsakelig rettet mot muligheter for barn og unge med funksjonsnedsettelse med tilpasset opplæring og inkludering. Faktorer som forskningsdeltakerne har lagt vekt på er å bruke hverandres faglige kompetanse i eget yrkesfaglige arbeid. Noen av idrettspedagogene anså det nyttig å få forhåndsinformasjon om kroppsøvlingslæreres erfaringer med eleven i kroppsøvlingsundervisning før ankomst ved (re)habiliteringsoppholdet, for videre kartleggingsarbeid. Likeledes anså kroppsøvlingslærer det nyttig å få informasjon både underveis og i etterkant av oppholdet ut fra idrettspedagogers erfaringer med eleven, som kroppsøvlingslærer kan bruke for å tilrettelegge for et mer tilpasset og inkluderende kroppsøvlingsfag.

Studiens funn viste et skille mellom forskningsdeltakernes ønsker om et tverrprofesjonelt samarbeid og det som foregikk i praksis. Ingen av forskningsdeltakerne hadde inngått et samarbeid med motsatt part i løpet av studien. Idrettspedagogene, Anne og Inger, hadde erfaringer med et samarbeid med kroppsøvlingslærer til barn og unge som har deltatt på opphold tidligere. Dette kan se ut til at erfaringene de har fra tidligere, ligger til grunn for ambisjonene og ønskene om samarbeid med fremtidige kroppsøvlingslærere. Kroppsøvlingslærer, Jakob, hadde ikke erfaringer med et samarbeid tidligere, men ønsket sterkt kontakt med spesialister på fagfeltet for å bistå i pedagogisk veiledning. Med bakgrunn i idrettspedagogenes erfaringer, viser studien at det eksisterer faktorer som kan stå i veien for at et velfungerende samarbeid skal finne sted.

Flere faktorer indikerte utfordringer knyttet til praktiske løsninger, intensjoner med samarbeidet og politiske føringer. For det første viste det seg at oppfatning av barnets behov styres av instansens intensjon og målsetting. For det andre er samtykkeinnhenting av foresatte og ungdom avgjørende for samarbeidet. For det tredje er foreldreinvolvering og utgivelse av nødvendig informasjon til foresatte som avgjørende

for prosessen videre i et samarbeid. For det fjerde indikerte funn i studien at forskningsdeltakerne opplevde uklarhet i rolle- og ansvarsfordeling i oppgaver og praktiske løsninger.

Til tross for praktiske utfordringer, viser studiens funn at et tverrprofesjonelt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og idrettspedagoger kan bidra til et økt tilpasset og inkluderende kroppsøvingsfag for barn og unge med funksjonsnedsettelse, og for kroppsøvingslærerens pedagogiske arbeid. Selv om ingen av forskningsdeltakerne samarbeidet med motsatt part i denne studien, anså de likevel et samarbeid som betydningsfullt. Fremtredende funn i studien viser at et tverrprofesjonelt samarbeid kan ha betydning for barn og unges muligheter i kroppsøvingsfaget fordi det arbeidet som gjøres ved Beitostølen helsesportsenter anses å ha overføringsverdi til kroppsøvingsfaget. Dette er fordi instansene arbeider mye likt i arbeidet med å tilrettelegge for bevegelsesglede. For barn og unge viser det seg at de som deltar på (re)habiliteringsopphold, får økt mestringsopplevelser og mestringstro på seg selv i aktivitet. Dette bunner i flere faktorer både på individnivå for det enkelte barn/ungdom, samt for den enkelte fagperson.

Sett ut ifra et individperspektiv får barn og unge på et (re)habiliteringsopphold mulighet til å være seg selv. Det innebærer at de får bedrive en aktivitet på sitt nivå, med sine ønsker og mål uten å føle at de må følge andres progresjon i aktiviteter. Basert på forskning viser det seg at barn og unge med funksjonsnedsettelse opplever kroppsøvingsfaget som ekskluderende (Wilhelmsen et al., 2018, s. 10; Svendby 2013, s. 117), med bakgrunn i lærerens pedagogiske tilrettelegginger, men også planlegging av undervisning. Med utspring i mine refleksjoner fra analysearbeidet, viser kroppsøvingslærer sin forståelse av læreplanen og kompetansemål, alle elever skal arbeide med samme kompetansemål til enhver tid. Dette kan være hemmende for den enkeltes muligheter i faget fordi de ikke får tid til å arbeide med kompetansemål ut ifra sine behov. En annen viktig faktor er at barn og unge som deltar på et (re)habiliteringsopphold får medvirke i valg som angår en selv. Både når det gjelder tilpasninger i enkelte aktiviteter, metoder for å nå målene og ønsker ungdommen har for egen utvikling. I læreplanverket slås det fast at elever skal medvirke i egen faglige utvikling og valg som gjøres for seg selv og fellesskapet i en klasse

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Sett i lys av kroppsøvlingslærere sitt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering kan det se ut til at et samarbeid med idrettspedagoger gir muligheter for kroppsøvlingslærer å få veiledning om muligheter for den enkelte elev. Likevel må samarbeidet være gjensidig, forpliktende, konkretisert av mål og styrt med tydelig ansvars- og rollefordeling av oppgaver (NOU 2009:22, s.54; Glavin og Erdal, 2018, s. 40-41). Det innebærer at skoleledelsen, kontaktlærer er involvert i de prosesser som angår det enkelte barn i møte med (re)habiliteringsinstitusjoner, og følgelig at kroppsøvlingslærer initierer til samarbeid med (re)habiliteringstjenesten.

5.1 Implikasjoner for praksis og veien videre

Denne studien dreier seg om hvorvidt kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger erfarer at deres samarbeidsmuligheter kan gi et mer inkluderende og tilpasset opplæringstilbud for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Hovedfunnene i denne studien viser at det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom kroppsøvlingslærere og idrettspedagoger ikke er velfungerende slik det er i dag, grunnet ulike strukturelle og politiske faktorer som påvirker samarbeidet. På et eksonivå, kan forskning om samspillet mellom koordinerende enhet, HABU, kroppsøvlingslærere, skoleledere og foresatte være en aktuell innfallsvinkel til videre forskning. Eksempelvis praktisk metodeutprøving om hva som fungerer og ikke fungerer i samspillet mellom instansene. Dersom det foretas en mer omfattende forskning som involverer flere aktuelle aktører i samarbeidet, kan det tenkes å ha betydning for å utvikle en samarbeidsmodell, som kan gi konkrete føringer om ansvars- og rollefordeling i samarbeidet. Videre kan det ha betydning for Beitostølen helsesportsenter sitt overordnede mål om å skape grunnlag for økt deltakelse og mestringsopplevelser for barn og unge i møte med ulike arenaer i deres lokalmiljø. Likeledes kan det være betydningsfullt for skolevirksomheten og kroppsøvlingsfagets formål om å tilby et mer inkluderende og tilpasset opplæringstilbud for alle elever.

Litteraturliste

- Alver, G. B. (2015). Ansvar for den enkelte. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/ansvar-for-den-enkelte/>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen Volda.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barne- og ungdomsdirektoratet (Bufdir, 2019). Individuell plan (IP).
[https://www.bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/Samarbeid mellom helse og barnevern/Tilbud og tjenester/Individuell plan/](https://www.bufdir.no/Barnevern/Fagstotte/Samarbeid_mellom_helse_og_barnevern/Tilbud_og_tjenester/Individuell_plan/)
- Barne- og ungdomsdirektoratet (Bufdir, udatert). Hva er nedsatt funksjonsevne?
https://www.bufdir.no/nedsatt_funksjonsevne/hva_er_nedsatt_funksjonsevne/hva_er_nedsatt_funksjonsevne/
- Beitostølen helsesportsenter (u.å.a). Lokalmiljømodellen. <https://www.bhss.no/barn-og-ungdom/lokalmiljoemodellen/>
- Beitostølen helsesportsenter (u.å.b). Fagdager. <https://www.bhss.no/barn-og-ungdom/fagdager/>
- Beitostølen helsesportsenter (u.å). Barn og ungdom. <https://www.bhss.no/barn-og-ungdom/>
- Bentzen, M. & Malmquist, K., L. (2021). *Differences in participation across physical activity contexts between adolescents with and without disability over three years: a self-determination theory perspective*. Norwegian School of Sport Science.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1894489>
- Bergkvist, P.T., Gjessing, B., & Jakobsen, H. (2020). Tilpasset fysisk aktivitet. I Bergkvist, P.T, Gjessing, B., Kissow, A.M. og Midsundstad, A. (red) (2020). *Barn og unge med funksjonsnedsettelse. Aktivitet og deltakelse i fellesskap*. Fagbokforlaget.

- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, DOI [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Experiments by nature and design. Harvard University Press
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Driscoll, P. H. (2019). *Taushetsplikten som utfordring for samarbeid i skolen*. I Bedre skole (2019, 1). Tidsskrift for lærere og skoleledere
- Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E.E. Vinje (red) (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s.123- 146). Cappelen Damm Akademisk.
- Forvaltningsloven (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. (LOV-1967-02-10). <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Fossheim, J. H. (2015a). Konfidensialitet. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fossheim, J. H. (2015b). Samtykke. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge* (2.utg.). Kommuneforlaget.

- Grønmo, S. (2016). Samfunnsvitenskapelige metoder. (2.utg). Fagbokforlaget.
- Hagland, H. & Solvang, P.K. (2012). Tverrprofesjonelle praksisfellesskap. I Solvang, P.K. og Slettebø, Å. (Red.), *Rehabilitering. Individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester*. (s. 251 – 265). Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. (2014). Dette vet vi om inkludering. Gyldendal Norsk Forlag.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*, s. 15-38. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Helse Nord-Trøndelag (u.å). *Habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU)*.
<https://hnt.no/avdelinger/klinikk-for-kvinne-barn-og-familie/barne-og-habiliteringsavdelingen/habiliteringstjenesten-for-barn-og-unge#innholdsoversikt>
- Helsedirektoratet (2015b). *Veileder om barn og unge med habiliteringsbehov. Samarbeid mellom helse- og omsorgstjenesten og utdanningssektoren om barn og unge som trenger samordnet bistand*.
https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/barn-og-unge-med-habiliteringsbehov/Barn%20og%20unge%20med%20habiliteringsbehov%20-%20Veileder.pdf/_attachment/inline/ab46edad-6c58-4c23-9115-9d77893d9cad:051362bf85ad243bdab308e68c52d3d4e1633e67/Barn%20og%20unge%20med%20habiliteringsbehov%20-%20Veileder.pdf
- Helsedirektoratet (2015a). *Trivsel i skolen*. (Rapport IS-2345). Helsedirektoratet
- Helsedirektoratet (2015a). *Veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator [nettdokument]*. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 02. desember 2020). Tilgjengelig fra
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator>

Helsedirektoratet (2020). Forholdet mellom habilitering og rehabilitering. I veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator.

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator/malgrupper-og-virkeomrade-for-veilederen/forholdet-mellom-habilitering-og-rehabilitering>

Helsepersonelloven (1999). *Lov om helsepersonell m.v. (helsepersonelloven)*. (LOV-1999-07-02-64). <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-64>

Helse- og omsorgsdepartementet (2011). *Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator*. (FOR-2011-12-16-1256). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2011-12-16-1256>

IFAPA (u.å). *Definition*. <https://ifapa.net/definition/>. Lastet ned 17.3.22.

Johannessen A, Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt.

Johannesen, B., & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (red.), *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 18- 43). Oslo: Gyldendal akademisk.

Johannesen, B., Skotheim, T. & Erstad, I. (2018). Barn og unge i midten. I B. Johannessen & T. Skotheim (red.), *Barn og unge i midten: tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s.358-364). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kinge (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.

Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2014). Foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet. I J. Tøssebro og C. Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s.153-179). Gyldendal Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving – KRO01-05*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 2019. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Lerdal, B. & Sørensen, K. (2018). Hele barnet – god bistand på veien. Habilerings-tjenesten for barn og unge (HABU). I Johannesen, B. & Skotheim, T. (red), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s.309-335). Gyldendal norsk forlag.
- Loland, S. & McNamee (2016). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities. 17:1, 63-69, DOI: 10.1080/17461391.2016.1210238
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Moen, M. K., Westlie, K. Bjørke, L. & Brattli, H., V. (2018). Når ambisjoner møter tradisjon. *En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsslaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Høgskolen i Innlandet.
- Molden, H, T., Kittelsaa, A. og Tøssebro, J. (2017). *Geografiske levekårsvariasjoner for personer med funksjonsnedsettelse. Et kunnskapsgrunnlag*. NTNU Samfunnsforskning.
- Morisbak, I. (2021). *En beskrivelse av tilpasset fysisk aktivitet som praksis og fysisk aktivitet og funksjonshemming som fagfelt*. Beitostølen Helseportsenter <https://www.bhss.no/media/4123/tfa-faf-inge-2021.pdf>

- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring – et ideologisk mistak i norsk skole? I Aamotsbakken, B (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* Universitetsforlaget. <https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-oppl%C3%A6ring-2.pdf>
- Norges idrettshøgskole (2022a). Rutine for bruk av Zoom til innsamling av forskningsdata ved NIH. <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/rutine-for-bruk-av-zoom-til-gjennomforing-av-intervjuer-i-forskningsprosjekter-ved-nih-.pdf>
- Norges idrettshøgskole (2022). Lagringsguide NIH. <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/prosjektadministrasjon/gjennomforing/lagringsguide-nih/>
- NOU 2005:8 (2005). *Likeverd og tilgjengelighet. Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne*. Bedret tilgjengelighet for alle. Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e2361e34e995496589470336829751cc/no/pdfs/nou200520050008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009:22 (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>
- NOU 2016:17 (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/sec1>
- Nyquist, A. (2012). *Jeg kan delta! Barn og unge med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet – en multimetodestudie i en habiliteringskontekst*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih->

[xmlui/bitstream/handle/11250/171340/Nyquist2012.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://xmlui/bitstream/handle/11250/171340/Nyquist2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[y](#)

- Nyquist, A., Berg, E. & Jahnsrud, R. (2021). Fritiden – å etterspørre barns kompetanse. I Bergkvist, P.T, Gjessing, B., Kissow, A.M. og Midtsundstad, A. (red) (2020). *Barn og unge med funksjonsnedsettelse. Aktivitet og deltakelse i fellesskap*. Fagbokforlaget.
- Nyquist, A., Jahnsrud, R., Moser, T., & Ullenhaug, A. (2019). The coolest I know – a qualitative study exploring the participation experiences of children with disabilities in an adapted physical activity program. *Disability and rehabilitation*, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09638288.2019.1573937>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. LOV-2021-06-11-81. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Reeka, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International journal of disability, development, and education*, 2019(1), 36-55/66. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Richardson, L. & St.Pierre, A. E. (2017). Writing: A method of Inquiry. I Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (2017). *The sage handbook of qualitative research* (5.utg). Sage Publications Inc.
- Rugseth, G. (2021). Ett kroppsøvingsfag – mangfoldige kropper. I Ø.F. Standal og G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving (87-105)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

- Solbakk, H, J. (2014, 10. oktober). Sårbare grupper. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Solvang, K. R. & Slettebø, Å. (red.) (2012). *Rehabilitering. Individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester*. Gyldendal Akademisk.
- Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). *Lov om spesialisthelsetjenesten m.m. (spesialisthelsetjenesteloven)*. (LOV-1999-07-02-61). <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-61>
- Standal, Ø. (2021). Inkludering og kroppsøving. I Ø.F. Standal og G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving (14-26)*. Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Svendby, B. E. (2013). 'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn'. *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingssfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* [Doktorgradsavhandling]. Norges idretthøgskole.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.) (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Hva er nytt i kroppsøving? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet (2021a). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Wilhelmsen, T. (2019). Inclusion of children with disabilities in physical education. *Current knowledge base and the experiences of children disabilities and their parents*. Norwegian school of sport science.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). *Inclusion of children with disabilities in physical education: a systematic review of literature from 2009 to 2015*. Norwegian school of sport science.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2018). “Inclusion is a nice word but...”: Physical education as experienced by children with disabilities and their parents. In Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children disabilities and their parents*. Norwegian school of sport science.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2018). Physical education-related home-school collaboration: the experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830-840. DOI: 10.1177/1356336X18777263
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M., & Seippel, Ø. N. (2018) Motivational pathways to social and pedagogical inclusion in physical education. In Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children disabilities and their parents*. Norwegian school of sport science.
- Willis, C., Elliot, C. Ried, S., Nyquist, A., Jahnsen, R., Bölte, S., Rosenberg, M. & Girdler, S. (2021). “Capturing the magic”: identifying the active ingredients of a physical activity participation intervention for children and youth with disabilities, *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.1080/09638288.2021.1907458

Østensjø, S. & Øien, I. (2012). Habilitering av barn. Deltakelse og hverdagsliv. I Solvang, K. R. & Slettebø, Å. (red.) (2012). *Rehabilitering. Individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av NSD

Vedlegg 2: Vurdering fra NIH's etiske komitè

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguider

Vedlegg 1: Vurdering av NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

08.09.2021, 19:00



Meldeskjema 433348

Sist oppdatert

08.09.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Type opplysninger

Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Arbeidssted, arbeidsstilling, alder, kjønn.

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Overføringsverdi fra rehabiliteringstjenesten til kroppsøvningsfaget

Prosjektbeskrivelse

Forskningsprosjektet vil ta for seg idrettspedagoger ved Beitostølen Helseportsenter (BHSS), og kroppsøvningslærere som har eller har hatt elever på opphold på re-/habiliteringsopphold. Gjennom intervjuer vil det komme frem hvilke tanker/erfaringer fagpersonene har om det eksisterer et samarbeid på tvers av disse instansene, og om et samarbeid kan være til nytte i deres pedagogiske arbeid med å tilrettelegge for aktivitet for ungdommer med funksjonsnedsettelse. Hovedsakelig vil tematikken ta for seg om det eksisterer en nytte/overføringsverdi kroppsøvningslærere kan få ut av re-/habiliteringstjenesten sitt arbeid med å tilrettelegge for fysisk aktivitet, som videre kan være til fordel for elever med

funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsfaget.

Det vil også belyses hvilken forståelse disse fagpersonene har av evner og bevegelsesmuligheter for personer med funksjonsnedsettelse, og deres pedagogiske arbeid kan ha innvirkning på ungdommer i aktivitet i kroppsøving og rehabilitering.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Fagpersonene som intervjues har/har hatt pasienter/elever i sine instanser som prosjektet baseres på. Det vil ikke være behov for å identifisere noen av ungdommene, men det vil være aktuelt å oppheve taushetsplikten i rekrutteringsprosessen for at foreldre til ungdommene kan godkjenne at idrettspedagogen og kroppsøvingslæreren kan snakke om sitt barn. Det samme gjelder for at lærere skal kunne snakke om sine erfaringer og tanker med den aktuelle ungdommen i sitt pedagogiske arbeid.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ina Syvertsen, ina_syvertsen95@hotmail.com, tlf: 90191034

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Svenby Bergh, ellenbe@nih.no, tlf: 23262253

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Idrettspedagoger

Rekruttering eller trekking av utvalget

Kontaktperson på BHSS vil assistere i rekruttering av deltakere.

Alder

20 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Kroppsøvlingslærere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Kontaktperson ved BHSS vil assistere i rekrutteringen av informanter.

Alder

20 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Ja

Beskriv tredjepersoner

Tematikken i intervjuene av fagpersonene baseres på ungdommer med funksjonsnedsettelse. Fagpersonene har taushetsplikt, og det er nødvendig å få samtykke av ungdommene med deres foreldre/foresatte om at fagpersonene kan snakke om dem i intervjusituasjonen. Av den grunn skal prosjektet også behandles av NIHs etiske komite, da ungdommene kan bli berørt i rekrutteringsprosessen og taushetsplikten.

Typer opplysninger om tredjepersoner

Hvilke utvalg avgir opplysninger om tredjepersoner?

- Utvalg 1: Idrettspedagoger
- Utvalg 2: Kroppsøvingslærere

Samtykker tredjepersoner til behandlingen av opplysningene?

Ja

Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av opplysningene?

Ja

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Ta kontakt med masterstudent, prosjektansvarlig eller høgsolen direkte. All kontaktinformasjon ligger i informasjonsskrivet.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Ta kontakt med masterstudent, prosjektansvarlig eller høgsolen direkte. All kontaktinformasjon ligger i informasjonsskrivet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

- Annen godkjenning

Annen godkjenning

NIHs etiske komite

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene krypteres under forsendelse
- opplysningene krypteres under lagring

Varighet

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vurdering

Referansenummer

433348

Prosjekttittel

Overføringsverdi fra rehabiliteringstjenesten til kroppsøvfingsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektperiode

01.08.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

23.09.2021

Type

Standard

Kommentar

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 23.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 31.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1 og 2

Utvalg 1 er idrettspedagoger og utvalg 2 kroppsøvlingslærere. 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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG TREDJEPERSONER

Tematikken i intervjuene av fagpersonene baseres på ungdommer med funksjonsnedsettelse. Ungdommer som fagpersonene har arbeidet med vil slik være tredjepersoner i prosjektet. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der ungdommene er under 16 år vil prosjektet også innhente samtykke fra deres foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/den registrertes foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/den registrertes foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen 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

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

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

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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

Lykke til med prosjektet!

OSLO 15. september 2021

Ellen Berg
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

Søknad 202 – 020921 – Overføringsverdi fra re- /habiliteringsopphold til kroppsøvingsfaget

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

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

Vurdering

Det fremgår av søknaden at det skal samles inn opplysninger om tredjepersoner, dvs ungdommer, som henholdsvis idrettspedagogene og krø-lærerne har hatt til behandling/oppfølging mv. Gitt at dette er yrkesgrupper som er underlagt taushetsplikt i sin yrkesutøvelse, så er det nødvendig med samtykke fra deltakerne/foresatte, om nevnte yrkesutøvere skal ha mulighet til å gi informasjon om ungdommen og der det er mulighet for å identifisere den enkelte. I informasjonsskrivet til de foresatte og ungdommene bør det presiseres at prosjektleder og masterstudent har taushetsplikt. Komiteen vil videre minne om krav til konfidensialitet som ledd i publisering og annen formidling i studien.

Komiteen anbefaler at avkrysningspunkt 2 i informasjonsskrivet til foresatte/ungdommen

- *At jeg er kjent med at sensitiv informasjonen som blir innhentet, anonymiseres og slettes etter prosjektslutt*

Endres til

- *At jeg er kjent med at informasjon om diagnose vil bli innhentet. Dersom det skulle fremkomme annen personidentifiserbar informasjon vil dette bli aidentifisert med pseudonymer i transkribering- og analyseprosessen for å ivareta og beskytte ungdommenes personvern. Informasjonen slettes etter ferdigstilling i 31.05.2022.*

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*

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.

Komiteen forutsetter videre at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte i tråd med de til enhver tid gjeldende tiltak ifbm Covid-19 pandemien.

Med vennlig hilsen



Professor Anne Marte Pensgaard
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Vil du delta i forskningsprosjektet «overføringsverdi fra re-/habiliteringsopphold til kroppsøvlingsfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt, Ina Syvertsen, masterprosjekt ved Norges idrettshøgskole. Formålet er å forstå hvilke tanker og erfaringer idrettspedagoger og kroppsøvlingslærere har om overføringsverdien mellom et re-/habiliteringsopphold og kroppsøvlingsundervisning for ungdommer med funksjonsnedsettelse og omvendt.

Jeg kontakter deg fordi du er en relevant informant til dette forskningsprosjektet, enten du jobber som idrettspedagog eller kroppsøvlingslærer. Det er ønskelig å få vite mer om dine erfaringer og tanker om det eksisterer en overføringsverdi fra et re-/habiliteringsopphold til kroppsøvlingsfaget for ungdommer med funksjonsnedsettelse, og hvordan fagpersoner arbeider for å oppnå en betydningsfull overføringsverdi for ungdommene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål med prosjektet

I dag vet vi lite om det eksisterer en overføringsverdi fra et re-/habiliteringsopphold til kroppsøvlingsfaget for barn og unge. Med overføringsverdi menes hvor vidt et re-/habiliteringsopphold kan bidra til kompetanse som gjør at en kan gi et bedre kroppsøvlingsstilbud ungdommer med funksjonsnedsettelse. Det er derfor aktuelt å undersøke hvordan fagpersoner i re-/habiliteringstjenesten og kroppsøvlingslærere samarbeider eller om de bør samarbeide tverrprofesjonelt for å gi et tilfredsstillende tilbud til ungdommer med funksjonsnedsettelse på sin instans.

For å forstå det tverrprofesjonelle arbeidet mellom re-/habiliteringstjenesten og kroppsøvlingsfaget er det ønskelig å snakke med idrettspedagoger og kroppsøvlingslærere sine tanker og erfaringer om overnevnte tema. Videre er det ønskelig å frembringe mer kunnskap om hvordan arbeidet på tvers av disse instansene, kan bidra til å øke og bedre tilrettelegging for ungdommer med funksjonsnedsettelse i kroppsøvlingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, som står ansvarlige for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av meg, Ina Syvertsen, som er masterstudent ved høgskolen i samråd med min veileder.

Hva innebærer deltakelse for deg?

Jeg ønsker å gjennomføre et muntlig intervju tiltenkt å ta ca 45-60 minutter. Intervjuene vil gjennomføres på Zoom, og tidspunkt avtales internt. Under intervjuene vil du blant annet bli spurt om dine erfaringer og tanker om å tilpasse og tilrettelegge for bevegelsesaktiviteter for ungdommer med funksjonsnedsettelse på din yrkesarena, samt inkludering og tverrprofesjonalitet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan når som helst ta kontakt med Norges idrettshøgskole eller NSD om du vil melde ifra om noe i tilknytning til prosjektet og gjennomførelsen.

Ditt personvern

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.

Det vil bli benyttet båndopptaker under intervjuene, og lydopptaket vil kun være tilgjengelig for personene som er ansvarlig for prosjektet. All informasjon og opplysninger vil anonymiseres og behandles konfidensielt. Det vil si all informasjon som lagres i forbindelse med intervjuet, vil ikke kunne spores tilbake til deg. Det er kun jeg og min veileder ved Norges idrettshøgskole som vil ha tilgang til all personidentifiserbar informasjon som samles inn. Informasjon og personopplysningen avidentifiseres, og vil lagres kryptert til den slettes etter ferdigstilling i 31.05.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Min veileder og jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. NIHs etiske komité har også godkjent prosjektet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Har du spørsmål om deltakelse eller om prosjektet, ta gjerne kontakt!

- Ina Syvertsen (masterstudent) på epost (ina_syvertsen95@hotmail.com) eller på telefon: 90 19 10 34
- Ellen Berg (veileder/prosjektansvarlig) på epost (ellenbe@nih.no) eller på telefon: 23 26 22 53

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.
- Personvernombud ved Norges idrettshøgskole – NIHs etiske komité Rolf Haavik på epost (personvernombudet@nih.no)

Med vennlig hilsen,

Student

Ina Syvertsen

Prosjektansvarlig/veileder

Ellen Berg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *overføringsverdi fra et re-
/habiliteringsopphold til kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg
samtykker til:

- Å delta i forskningsprosjektet.
- At jeg er kjent med at informasjonen som blir innhentet anonymiseres og slettes etter
prosjektslutt.
- At jeg er kjent med informasjonen som innhentes kan benyttes i et forskningsprosjekt
til en masteroppgave.
- At jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig, og jeg kan når som helst trekke meg fra
prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjon om forskningsprosjektet «Overføringsverdi fra re-/habiliteringstjenesten til kroppsøvingsfaget»

Hei! I høst vil det foregå et forskningsprosjekt i forbindelse med mitt, Ina Syvertsen, masterprosjekt ved Norges idrettshøgskole. I prosjektet ønsker jeg å snakke med idrettspedagoger ved Beitostølen Helse- og idrettsenter og kroppsøvingslærere som har pasienter/elever på opphold ved senteret. Målet er å forstå hvilke erfaringer og tanker fagpersonene har om barn/ungdommer med funksjonsnedsettelse kan få en overføringsverdi mellom et re-/habiliteringsopphold og kroppsøvingsfaget.

Jeg kontakter deg fordi kroppsøvingslæreren og idrettspedagogen til ditt barn skal delta i forskningsprosjektet. I den forbindelse er det ønskelig å forstå om hvordan disse fagpersonene erfarer og tenker om å tilrettelegge undervisningen for ungdommer som skal eller har deltatt på re-/habiliteringsopphold. Dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva dette prosjektet innebærer for dere.

Formål med prosjektet

I dag vet vi lite om det eksisterer en overføringsverdi fra et re-/habiliteringsopphold til kroppsøvingsfaget for barn og unge. Med overføringsverdi menes hvor vidt et re-/habiliteringsopphold kan bidra til kompetanse, som gjør at kroppsøvingslærere kan gi et bedre tilbud i kroppsøvingsfaget for ungdommer med funksjonsnedsettelse. Jeg ønsker å forstå hvordan fagpersoner i re-/habiliteringstjenesten og kroppsøvingslærere samarbeider eller om de bør samarbeide tverrprofesjonelt, for å gi et tilfredsstillende tilbud på sin yrkesarena. Blant annet gjennom å styrke tilpasning og tilrettelegging av aktiviteter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, og høgskolen står ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av meg, Ina Syvertsen, som er masterstudent ved høgskolen i samråd med min veileder.

Hva innebærer prosjektet for dere?

Dette informasjonsskrivet er ikke en forespørsel til dere om å delta i prosjektet. Det er et spørsmål om kroppsøvingslæreren og idrettspedagogen til ditt barn, kan snakke om hvordan de tilrettelegger undervisning og aktiviteter for barnet i sitt pedagogiske arbeid (alle opplysninger anonymiseres, les «ditt personvern»). Fagpersonene vil opplyse om diagnose, overføringsverdi, målsetningsarbeid, aktivitetshjelpemidler, tilpasset opplæring, inkludering, deltakelse og gi eksempler på tilrettelegging i sin praksis. Hovedsakelig vil intervjuene dreie seg om hvordan de samarbeider med hverandre for å gi deg et tilstrekkelig aktivitetstilbud i re-/habilitering og i kroppsøvingsundervisningen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig om dere ønsker å gi samtykke til at fagpersonene kan snakke om deres barn.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke ønsker at fagpersonene skal snakke om barnet i intervjusituasjonen. Dere kan når som helst ta kontakt med meg, prosjektleder, Norges idrettshøgskole eller NSD om du vil melde ifra om noe i tilknytning til prosjektet og gjennomførelsen.

Ditt personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektleder og masterstudent har taushetsplikt gjennom hele forskningsprosjektet og all sensitiv informasjon vil anonymiseres. Det vil si at navn, alder, bosted, skole og andre identifiserbare opplysninger vil bli anonymisert gjennom hele studien til prosjektslutt. Etter prosjekt slutt, 31.05.2022, vil all informasjon slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Min veileder og jeg behandler opplysninger om deg basert på deres samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. NIHs etiske komité har også godkjent prosjektet.

Dine rettigheter

Dere har rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnet sine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Har du spørsmål om deltakelse eller om prosjektet, ta gjerne kontakt!

- Ina Syvertsen (masterstudent) på epost (ina_syvertsen95@hotmail.com) eller på telefon:
90 19 10 34
- Ellen Berg (veileder/prosjektleder) på epost (ellenbe@nih.no) eller på telefon:
23 26 22 53

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Personvernombud ved Norges idrettshøgskole – NIHs etiske komité

- Rolf Haavik på epost (personvernombudet@nih.no).

Med vennlig hilsen,

Student

Ina Syvertsen

Prosjektansvarlig/veileder

Ellen Berg

Samtykkeerklæring

Jeg, som forelder/foresatt, har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *overføringsverdi fra et re-/habiliteringsopphold til kroppsøvfingsfaget*. Jeg samtykker til:

- At mitt barn og jeg som forelder/foresatt gir aksept for at kroppsøvfingslærer og idrettspedagog kan snakke om barnet i intervjusituasjonen med overnevnte temaer.

- At jeg er kjent med at informasjon om diagnose vil bli innhentet. Dersom det skulle fremkomme annen personidentifiserbar informasjon vil dette bli avidentifisert med pseudonymer i transkribering- og analyseprosessen for å ivareta og beskytte ungdommenes personvern. Informasjonen slettes etter ferdigstilling i 31.05.2022.

- At jeg er kjent med at informasjonen som innhentes, kan benyttes i et forskningsprosjekt til en masteroppgave.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Vedlegg 3: informasjonsskriv og samtykkeerklæring – ungdom

- Vi sørger for at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikkelen. Da finner vi et annet navn når vi referer til deg.
- Vi følger loven om personvern.

Etter prosjekt slutt, 31.05.2022, vil all informasjon om deg slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Min veileder og jeg behandler opplysninger om deg basert på deres samtykke. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. NIHs etiske komité har også godkjent prosjektet.

Dine rettigheter

Du rett til:

- se hvilke opplysninger vi har om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

Har du spørsmål om deltakelse eller om prosjektet, ta gjerne kontakt!

- Ina Syvertsen (masterstudent) på epost (ina_syvertsen95@hotmail.com) eller på telefon: 90 19 10 34
- Ellen Berg (veileder/prosjektleder) på epost (ellenbe@nih.no) eller på telefon: 23 26 22 53

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Personvernombud ved Norges idrettshøgskole – NIHs etiske komité

- Rolf Haavik på epost (personvernombudet@nih.no).

Med vennlig hilsen,

Student

Ina Syvertsen

Prosjektansvarlig/veileder

Ellen Berg

Vedlegg 4: intervjuguide – idrettspedagoger

Før intervjuet		
Sjekkliste før intervju -Informasjon og oppklaringer	Presentasjon: Takke for deltakelse Litt om meg selv, og formålet med prosjektet og nevnt barnet Fremme at personen er ekspert, ingen gale svar	
	Informasjonsskrivet og informert samtykke Informert samtykke (formål, taushetsplikt, anonymisering, rettigheter, behandling av data)	
	Lydopptak Lydopptaket starter etter info	
Demografisk data	Kjønn? Alder?	
Intervjuet		
Tema	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn og arbeidsoppgaver	1.Kan du fortelle litt om din utdanning og bakgrunn som idrettspedagog. Grunnen til at jeg ønsker å snakke med deg er fordi ... Men først.. 2.Kan du fortelle litt om dine arbeidsoppgaver som idrettspedagog for barnegruppene dere har her?	
Tilpasset fysisk aktivitet	Si noe om at jeg vet litt om hvordan de jobber på senteret og er positiv til det.	

	<p>1.Hvilken forståelse har du av tilpasset fysisk aktivitet?</p> <p>2.Hvordan jobber du for å innhente info om pasientene før de kommer?</p> <p>Du sa du har jobbet som idrettspedagog i x år...</p> <p>3. I hvilken grad føler du at du har kompetanse til å tilrettelegge aktiviteter for pasientgruppen og den enkelte pasient?</p>	<p>På hvilken måte har forhåndsinformasjon om pasientene å si for tilrettelegging av aktiviteter?</p> <p>Har du noen tanker om det hadde vært gunstig om kroppsøvingslæreren til barnet kunne gitt forhåndsinformasjon?</p> <p>Hva opplever du at du mestrer ved dette?</p> <p>Hva er utfordrende?</p>
<p>Evner og bevegelsesmuligheter</p>	<p>Alle barn og unge som kommer hit har ulike forutsetninger og evner for å delta i ulike aktiviteter.</p> <p>1.Hvordan forstår du begrepet evner?</p> <p>2. Hvilke tanker har du om dette barnet sine</p>	<p>Hvordan kartlegger du for barnet?</p>

	<p>bevegelsesmuligheter for å delta i ulike aktiviteter?</p> <p>3. Hvordan arbeider du med å legge til rette for bevegelse ut ifra den enkeltes forutsetninger?</p>	<p>Kan du gi eksempler fra egen praksis</p>
Overføringsverdi	<p>Vi kan gå litt videre – nytt tema om krø</p> <p>1. Har du noen formening om hva kroppsøvingsfaget er i skolen i dag?</p> <p>Si noe om mangfoldig elevgruppe..</p> <p>2. Hvilke tanker har du om at denne barnegruppen kan delta i kroppsøvingsfaget, og evt. hvordan??</p> <p>Formålet er å forstå overføringsverdi fra re-/hab til krø..</p> <p>3. Hva legger du i begrepet overføringsverdi?</p> <p>4. Hvilke tanker har du som idrettspedagog om å bidra til å gi barna som deltar en overføringsverdi fra re-/habiliteringsopphold til kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Eksempler</p>

<p>Tverrprofesjonelt arbeid og samarbeidsaktører</p>	<p>1.For deg som idrettspedagog- hvordan er din relasjon/kontakt med kroppsøvingslærere som har elever på opphold hos dere?</p> <p>2.I hvilken grad opplever du at kroppsøvingslærere tar kontakt for veiledning fra dere som de kan benytte i sin kroppsøvingsundervisning?</p> <p>5.Hender det at dere som idrettspedagoger tar kontakt med kroppsøvingslærere for å få informasjon eller veiledning som kan være til <i>nytte i arbeidet dere</i> gjør for å tilrettelegge aktivitetene eller øktene?</p> <p>6.Har du noen tanker om at et samarbeid på tvers av re-/hab</p>	<p>Hvordan foregår kontakten? Hvorfor er det ikke kontakt, tror du? Tenker du at dette kan være fordelaktig for deres arbeid og omvendt, og hvorfor?</p> <p>Hvordan foregikk denne kontakten og veiledningen? Hvorfor tror du kroppsøvingslærere ikke oppsøker veiledning hos dere?</p> <p>Hvem tenker du har ansvar for å kontakte fagpersoner lokalt? - Hvem på bhss?</p> <p>På hvilken måte? Hvordan fungerer det?</p>
---	---	---

	<p>og skolevirksomheten kan være til nytte for barn?</p> <p>Skole og kroppsøving</p>	<p>Hvis ikke samarbeid: hvordan bør dette fungere?</p> <p>Hvilket utbytte kan det ha for barna?</p> <p>Hvilket utbytte kan det ha for deres arbeid?</p>
Aktører	<p>1.Hva betyr det at dere jobber etter lokalmiljømodellen?</p> <p>2. Hva tenker du innebærer barnas lokalmiljø hjemme? (fritid, ... ?)</p> <p>3.I hvilken grad følger dere opp målsetninger som blir formidla om barnet?</p> <p>4.Hvem sender dere rapporter til? Og hender det at dere blir kontaktet av fagpersoner etter dere sender rapporter. - Til krø/skole</p>	<p>Og i hvilken grad er kroppsøving med i dette?</p> <p>Er det aktuelt at kroppsøvingslærere kan få tilgang til denne rapporten? Har krø-lærere etterspurt en slik rapport?</p>
Andre samarbeidsaktører	<p>1.Hvilke samarbeid har dere med andre instanser?</p>	<p>Er det et samarbeid? Enveiskommunikasjon eller gjensidig? Hvem er ansvarlig for å at dette samarbeidet skal skje?</p>

	3. I løpet av din arbeidstid som idrettspedagog– hvor mange eksterne fagpersoner har du samarbeidet med?	Hvordan foregår/foregikk dette? Evt. har du som pedagog kontakt med andre pedaogoger utenfor bhss?
Annet	1. Er det andre ting du mener som kan påvirke et samarbeidet positivt eller negativt mellom skole og re-/habiliteringstjenesten? 2. Hvem mener du har ansvar til at dette samarbeidet skal eksistere? 3. Hvilke (politiske) føringer har dere for et tverrprofesjonelt samarbeid med andre instanser?	Ledelsen deres, fagpersoner (idrettspedagoger), foresatte, rektor og kontaktlærere.
Andre spørsmål	Er det noe annet du ønsker å ta opp som ikke har blitt nevnt?	

Vedlegg 4: Intervjuguide - kroppsøvingslærere

Før intervjuet		
Sjekkliste før intervju -Informasjon og oppklaringer	Presentasjon: Takke for deltakelse Litt om meg selv, og formål med prosjektet og nevne eleven. Fremme at personen er ekspert, ingen gale svar	
	Informasjonsskrivet og informert samtykke Informert samtykke (taushetsplikt (meg og veileder), anonymisering, rettigheter, behandling av data)	
	Lydopptak Start lydopptak etter dette	
Demografisk data	Kjønn? Alder? Diagnose til elev	
Intervjuet		
Tema	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn, arbeidsoppgaver, kompetanse	1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn som kroppsøvingslærer. Utdanning, erfaring. Bakgrunnen for at jeg ønsker å snakke med deg er at du har en elev som har vært på opphold på BHSS. 2. Hvilke tanker har du om at eleven har vært på opphold der?	Hvilket utbytte tror du eleven vil få av oppholdet videre inn i kroppsøvingsfaget?

	<p>2. Hvordan forstår du kroppsøvfaget i dag og i relasjon til fagfornyelsen?</p>	<p>Hva føler du deg trygg på?</p> <p>Hva føler du eventuelt er utfordrende?</p>
<p>Tilpasset fysisk aktivitet</p>	<p>1. På hvilken måte forstår du tilpasset opplæring og inkludering?</p> <p>2. Hvordan arbeider du for å tilrettelegge for aktivitet for eleven din kroppsøving?</p> <p>3. I hvilken grad føler du at du har kompetanse til å tilrettelegge undervisningsøkter for elevmangfoldet og denne eleven?</p> <p>4. Hvordan jobber du for å tilrettelegge aktivitet for denne eleven? (forkant, underveis og etter økter)</p>	<p>Har du noen spesifikke eksempler?</p>
<p>Evner og bevegelsesmuligheter</p>	<p>1. Hvordan forstår du begrepet evner?</p> <p>2. Hvilke tanker har du om eleven sine bevegelsesmuligheter for ulike aktiviteter?</p>	<p>Oppfølging</p> <p>Kan du gi eksempler fra egen undervisningspraksis?</p>

	<p>3. I hvilken grad får eleven deltatt i undervisningen?</p> <p>3.Får eleven din mulighet til å medbestemme i valg av aktiviteter? Eller får hun medbestemme på lik linje med andre?</p>	
Overføringsverdi	<p>Vi kan gå litt videre, også her begrepsforståelse.</p> <p>1.Hva legger du i begrepet overføringsverdi?</p> <p>2. Har du noen tanker om at eleven kan få et utbytte av å ha deltatt på opphold ved BHSS?</p> <p>2. Hvilke tanker har du om din rolle som lærer for at eleven skal dra nytte av oppholdet i etterkant og videre inn i kroppsøvingsundervisningen?</p> <p>3. Er du eller har du vært i kontakt med re- /habiliteringssenteret din elev deltar eller har deltatt på?</p> <p>4.Får du eller oppsøker du veiledning eller informasjon fra idrettspedagoger eller andre</p>	<p>Hva tenker du at du kan gjøre for at eleven skal få nytte, eventuelt ikke nytte?</p> <p>Hvis ja, hvem har du vært i kontakt med? Hvordan foregikk kontakten? Hvis nei, hvorfor ikke?</p> <p>Hvilket utbytte får du som lærer av dette og</p>

	fagpersoner fra re- /habiliteringssentre?	hvilket utbytte mener du eleven kan få ut av dette? Er det en spesiell grunn til at du evt. ikke oppsøker de at du ikke får veiledning fra denne instansen?
Tverrprofesjonelt arbeid og samarbeidsaktører	<p>1.Hvordan var din relasjon idrettspedagoger eller andre fagpersoner som hadde ansvaret for eleven din da h*n var på opphold ved bhss?</p> <p>2.I hvilken grad føler du at du blir involvert i tverrprofesjonelle team til den enkelte eleven?</p> <p>3.Har du noen tanker om at et samarbeid på tvers av re-/hab og skolevirksomheten kan være til nytte i arbeidet i din pedagogiske praksis?</p> <p>4. Hvilke tanker har du om at et samarbeid med idrettspedagoger kan være til nytte for eleven din?</p> <p>3.Har du tatt kontakt med idrettspedagog selv eller har du blitt kontaktet for et samarbeid/få opplysninger?</p>	<p>Er det bra/dårlig? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvis ja, hvordan foregikk dette? Hvordan fungerte det? Hvis nei, hvorfor tror du ikke blir involvert i dette?</p> <p>Har du fått tilsendt rapporter fra foreldre om elevens opphold på BHSS i etterkant?</p>

	<p>4. Hvis du har vært i kontakt med fagpersoner fra re/hab, hvordan foregår/foregikk samarbeidet? Hvis det ikke er et samarbeid, hvilke tanker har du om hvordan et slikt samarbeid bør foregå?</p> <p>6.Har det vært et tema at du kan komme opp på slutten av oppholdet og observere eleven din?</p> <p>7. Hvordan tenker du at du som kroppsøvingslærer har mulighet til å kontakte idrettspedagoger?</p>	<p>Hvilke tanker har du om å evt. få innsyn i dette etter din elevs opphold?</p> <p>Hvilket utbytte kan du som krøl-lærer få av dette i ditt pedagogiske arbeid? Hvilket utbytte tror du din elev kan få ut av dette? Har du noen tanker om eventuelle utfordringer som kan oppstå i dette samarbeidet? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvem har hjulpet til for å få til dette?</p>
<p>Aktører</p>	<p>1.Hvilke andre aktører samarbeider du med? (PPT, psykologer, leger osv). Evt. samarbeidet med andre kroppsøvingslærere?</p> <p>2.Hvem tar kontakt for å få til et samarbeid? Du eller andre instanser?</p>	<p>Hvordan foregår samarbeidet?</p>

	<p>3.På hvilken måte har et samarbeid med andre instanser vært til fordel for ditt arbeid og for eleven selv?</p>	
Annet	<p>1.Er det andre ting du mener som kan påvirke et samarbeidet mellom skole og re- /habiliteringstjenesten?</p> <p>2.Hvem mener du har beslutningsmyndighet og makt til å ha dette samarbeidet?</p> <p>3.Hvilke (politiske) føringer har dere for et tverrprofesjonelt samarbeid med andre instanser? -kommunale tjenester</p>	
Andre ting.	<p>Er det andre ting du mener er viktig å nevne, som du ikke har fått sagt enda?</p> <p>Takker for deltakelse og at ... tok seg tid.</p>	