

Berg, E. (2023). Samhandling om kroppsøving: Om betydningen av samarbeid for et inkluderende kroppsøvingsfag for elever som har en funksjonshemming. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 71–89). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230104>

Kapittel 4

Samhandling om kroppsøving

Om betydningen av samarbeid for et inkluderende kroppsøvingsfag for elever som har en funksjonshemming

Ellen Berg

Et glimt fra samhandling om kroppsøvingsfaget

«Hei, Ellen. Det er Turid, mamma til Andrine. Husker du oss? Vi møtte deg på skolestartkurset dere hadde på kompetansesenteret i fjor der vi snakket om gymmen. Andrine har bøyd og stive ledd og sitter til vanlig i rullestol, og er straks ferdig med første klasse.» Jeg bekrefter at jeg husker dem godt, ikke minst Andrine som jeg husker som en humørfyllt og aktiv jente som var med på alt det vi hadde av aktiviteter i gymsalen. Jeg erindrer at hun

trengte en del tilpasninger, men at hun var særdeles god på å løse bevegelsesoppgaver på sin egen måte. Hun varierte mellom å sitte i rullestolen og bevege seg nede på gulvet. «Vi er fortvilet, sier Turid. Vi har nettopp fått beskjed av Ane, fysioterapeuten til Andrine, at hun og skolen har bestemt at Andrine skal ha fritak fra gymmen i 2. klasse. Vi er jo ikke enig i det. Andrine har gledet seg til gymmen og vil absolutt være med de andre. Hva tenker du om det?» Jeg hører at Turid er opprørt, og jeg skjønner det godt. Dessverre er det ikke første gang jeg hører lignende historier. Jeg foreslår for mor at hun kan be kroppsøvingslærer eller fysioterapeut om å kontakte meg, så kan jeg drøfte muligheten for at Andrine likevel kan være med i gymmen. Et par dager senere ringer Ane, fysioterapeuten til Andrine. Ane forteller om hvorfor de har besluttet at Andrine ikke skal ha gym: «Andrine trenger å trene og klarer ikke å følge de andre i aktivitet. Motorisk er hun langt bak de andre, så det er nok best for henne å ha fysioterapi fremfor gym», sier Ane. Jeg prøver å si at kroppsøvingsfag er et læringsfag med egne læringsmål, og at faget kan tilpasses slik at Andrine kan være med. Likevel oppfatter jeg raskt at jeg snakker for døve ører. Etter at jeg har lagt på røret etter en lang diskusjon med fysioterapeuten, skjønner jeg at jeg ikke når frem. Jeg er spent på om kroppsøvingslæreren eller noen fra skolen ringer, men ingen tar kontakt. Etter et år møter jeg Turid og Andrine på et seminar. Da kommer Andrine trillende mot meg. Smilet går nesten helt rundt idet hun sier: «I år får jeg være med i gym, det er det morsomste jeg vet.» «Så bra», svarer jeg og ser på Turid og lurere på hva som har skjedd. Turid kan fortelle at Andrine har fått ny kroppsøvingslærer i 3. klasse, og læreren sa at Andrine selvsagt skal være med i kroppsøving. Fysioterapeuten er også ny, og de har hatt et samarbeidsmøte alle sammen, også med Andrine selv til stede. Etter å ha snakket med dem kjenner jeg at jeg blir glad på Andrines vegne, men tenker likevel tilbake til fjoråret der Andrine ikke fikk vært med i kroppsøving. Hva var det som skjedde? Hvorfor tok de den beslutningen, og hva var det som gjorde at Andrine selv og foreldrene ikke ble lyttet til når beslutningen skulle tas?

Innledning

Denne fiksjonsfortellingen om Andrine fra mine egne praksiserfaringer introduserer min narrative forskningstilnærming. I tillegg bringer historien frem noen kjernespørsmål som jeg skal belyse i dette kapittelet: Hvordan erfarer elev, lærer og foreldre samhandling om kroppsøvingfaget? Hvilke forståelser eksisterer om kroppsøvingfaget, inkludering og funksjonshemming, og hvordan påvirker det samhandlingen om elevenes deltagelse og læring i faget når elevene har en funksjonshemming? For å belyse disse spørsmålene tar jeg utgangspunkt i data fra eget doktorgradsarbeid (Svendby, 2013) og nyere forskning som bringer frem kunnskap om hvordan samhandling om kroppsøvingfaget erfares. Dette kapittelet bygger på en kritisk konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og praksis, der formålet er å løfte frem hva som påvirker samarbeidet og hvilken betydning dette har for elevens deltagelse og læring. Dette vil jeg utdype i metodedelen.

Opplæringsloven (1998) og nytt læreplanverk (L20) etter Fagfornyelsen legger klare føringer for at samarbeid er nødvendig for å utvikle et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. Skolen og lærerens profesjonelle arbeid skal legge til rette for at:

Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Videre betraktes skole–hjem–samarbeid som sentralt for å styrke elevenes muligheter for læring og utvikling, og det slås fast at:

Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

I de senere årene har behovet for samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren fått økt oppmerksomhet, spesielt knyttet til barn og unge som trenger samordnet bistand. Det er per i dag nedfelt i opplæringsloven (1998), der det slås fast at:

Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (opplæringsloven, 1998, § 15-8).

Disse utdragene fra overordnet del av læreplanverket og opplæringsloven levner ingen tvil om at skolen og lærerne skal involvere eleven, foreldre/foresatte og aktuelle kommunale tjenester i sitt arbeid for elevens læring, deltagelse og utvikling i skolehverdagen. I dette kapitlet er omdreiningspunktet for samhandling det obligatoriske faget kroppsøving.

Forskning nasjonalt og internasjonalt viser at elever med funksjonshemming erfarer en rekke utfordringer med deltagelse og læring i kroppsøving (Svendby, 2013, s. 214–218; Rekaa mfl., 2019, s. 51; Fitzgerald, 2005, s. 54–55; Fitzgerald & Stride, 2012, s. 290; Wilhelmsen, 2019, s. 56–57). For eksempel erfarer elever med funksjonshemming at de i varierende grad får mulighet til å delta i kroppsøving, at undervisningen ofte ikke er tilpasset deres forutsetninger, og at deres evner og bevegelseskompetanse ikke blir verdsatt i kroppsøvingsteksten. Det aktualiserer behovet for økt innsikt i samhandling om kroppsøving.

Nyere studier fra norsk kontekst viser at kroppsøving domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs, og en aktivitets- og helsediskurs. Det innebærer at aktiviteter som vektlegges i kroppsøving, ofte består av tradisjonelle konkurranseidretter med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og at faget bidrar til å reprodusere verdier som bygger opp under et bestemt prestasjons- og kroppsideal (Aasland, 2019, s. 75–79; Erdvik, 2020, s. 52–53; Moen mfl., 2018, s. 71–72). Dette fører til at en bestemt type evne (ability), bestemte ferdigheter og visse typer kropper marginaliseres og ekskluderes, mens andre favoriseres og verdsettes (Evans & Penney, 2008; Standal, 2021, s. 130–144; Säfvenbom mfl., 2015, s. 10–12). Måten faget konstrueres og reproduseres på, gjør det utfordrende å skape et inkluderende læringsmiljø. Barn og unge med funksjonshemming erfarer at de må pendle mellom å være innenfor og utenfor klassefelleskapet, og strever med å passe inn i faget (Svendby, 2013, s. 217). Elevenes erfaringer med kroppsøving står dermed i kontrast til Fagfornyelsen (L20) og politiske føringer om at skolene skal ivareta mangfold og skape et tilpasset og inkluderende læringsmiljø for alle.

Forskning har vist at en vi-holdning til samarbeid og en skolekultur

preget av kollektiv samhandling er viktig for å utvikle en inkluderende skole og et tilpasset opplæringstilbud (Bachmann & Haug, 2006, s. 53; Nordahl, 2015, s. 36–38; Westergård & Galloway, 2010, s. 106). Vi har per i dag lite forskningsbasert kunnskap om og på hvilke måter kroppsøvingfaget er en del av samhandlingen. Formålet med dette kapittelet er derfor å belyse hvordan elever, lærere og foreldre erfarer samhandlingen om kroppsøvingfaget, og hvilken betydning det har for elevenes deltagelse og læring når de har en funksjonshemming.

Metodisk tilnærming – fra et kritisk ståsted

For å belyse hvordan samhandling om kroppsøvingfaget erfares så bygger jeg på data fra min doktorgradsstudie som omhandler barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en fysisk funksjonshemming (Svendby, 2013). Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med dybdeintervju av elever, foreldre og lærere. Forskningstilnærmingen har en narrativ innretning og er tuftet på et kritisk fortolkende ståsted (Riessman, 2008, s. 105–107; Sparkes, 1992, s. 36–44). Det innebærer at det er fortellingene til elever, foreldre og lærere som står i sentrum for kunnskapsproduksjonen og at deres erfaringer med samhandling må forstås i lys av hva som verdsettes av verdier i skolen og samfunnet. En narrativ tilnærming er velegnet fordi den kan brukes som verktøy for å synliggjøre hvilke verdier som er dominerende i den kulturen vi utforsker (Polkinghorne, 1995, s. 7). Måten eleven, foreldre og lærere kommuniserer om samhandlingen på, vil kunne bidra med kunnskap om hva som kan sies, erfares og gjøres når det gjelder samarbeid om kroppsøvingfaget i skolen, og hva som ikke kan sies, erfares og gjøres, og av hvem, i skolekulturen.

Narrativer om elevers, foreldres og læreres erfaringer med samhandling om kroppsøvingfaget er aktivert gjennom bruk av dybdeintervjuer (Mason, 2002, s. 62). Det ble gjennomført to dybdeintervjuer av 6 lærere, 16 foreldre (6 par foreldre og 4 mødre) og 10 barn og unge med fysisk funksjonshemming i alderen 10–19 år. Barna og de unge ble rekruttert via et kompetansesenter for sjeldne diagnoser, og med basis i et ønske om et mangfold av erfaringer og perspektiver. De går alle på nærskolen, har ulike typer funksjonshemming (ulik type og/eller alvorlighetsgrad, skjult/synlig), og har

behov for ulike former for tilrettelegging i skolehverdagen. Barna og de unge representerer også ulike demografiske variabler (alder, kjønn, bosted, sosial bakgrunn) og ulike skoleslag (barneskole, ungdomsskole og videregående skole). Foreldre/foresatte ble rekruttert som følge av at barna og ungdommene deres ville delta i studien, og de representerer ulik bakgrunn, alder, utdanning og yrke og har forskjellige erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett. De 6 lærerne representerer også stor variasjonsbredde med tanke på alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring. Alle underviser i kroppsøving og er lærer til en av elevene i prosjektet (Svendby, 2013, s. 32–37).

Analysen av datamaterialet ble i tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted betraktet som en kontinuerlig og hermeneutisk prosess, der gjentatte gjennomlesinger og det å aktivt ta i bruk det å skrive som en metode for analyse har vært sentralt (Coffey & Atkinson, 1996, s. 108–109; Richardson & St. Pierre, 2005, s. 967–976). Jeg transkriberte alle intervjuene selv fordi jeg anså transkripsjonen som en viktig del av analysearbeidet og for å bli godt kjent med datamaterialet. Datamaterialet er analysert med basis i en tematisk analyse som retter seg mot hva som blir sagt, og hvilke temaer som kan identifiseres i teksten om samhandling om kroppsøvingfaget (Riessman, 2008, s. 53). Videre har jeg foretatt en dialogisk performativ analyse som innebærer å analysere dataene om samhandling med utspring i den konteksten som fortellingene skapes i (Riessman, 2008, s. 105).

Representasjon av elevenes, foreldrenes og lærernes erfaringer med samhandling om kroppsøvingfaget bygger på en erkjennelse av at virkeligheten vi lever i, er kompleks, tvetydig, mangfoldig og kontekstuell. Det krever at vi tar i bruk nye måter å formidle kunnskap på (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 965). I dette kapitlet tar jeg i bruk etnografisk fiksjon (Clough, 2002, s. 7–10), dikt (Sparkes mfl., 2003, s. 154–155) og direkte sitat (Sparkes, 2002, s. 39). Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og forhåndsvurdert av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). For utdypning av metodiske aspekter og etiske vurderinger, se Svendby (2013, s. 23–60).

Hvordan erfares samhandlingen om kroppsøvningsfaget, og hvilken betydning har det for elevenes læring og deltagelse i faget?

Min analyse av elevenes, foreldrenes og kroppsøvningslærernes fortellinger viser at det er noen tema som er spesielt fremtredende og har betydning for samhandlingen om kroppsøvningsfaget, og som påvirker elevenes læring og deltagelse i faget. Av den grunn vil jeg rette søkelyset mot: 1) fraværet av kroppsøving på skolens agenda, 2) kroppsøving – et lærerstyrt og forutbestemt aktivitetsfag, 3) tilpasninger – i spennet mellom individ og fellesskap, og 4) oppfatninger om sårbarhet og annerledeshet. Funnene presenteres og diskuteres fortløpende i kapittelet.

Fraværet av kroppsøving på skolens agenda

Samhandlingen om kroppsøvningsfaget bærer preg av at faget i liten grad settes på agendaen fra skolens side. Det gis lite informasjon om hva kroppsøvningsfaget er, og hva elevene skal lære i faget. Følgende utsagn fra eleven Emilie illustrerer at det ikke blir vektlagt:

«Nei de (les: lærerne) de snakker ikke om det (...). Jeg synes ikke selv jeg har lært noe. Jeg har ikke lært noe. Jeg aner ikke, jeg ser ikke på det som et fag» (Emilie, elev).

At kroppsøving ikke betraktes som et læringsfag kan ifølge Larsson og Karlefors (2015, s. 584–586) forklares med at læringsdimensjoner av faget i liten grad uttrykkes eksplisitt. Det er altså ikke noe skolen eller læreren snakker særlig mye med elevene og foreldrene om. Studier viser i tillegg at både elevene og kroppsøvningslærerne er i tvil om hva elevene skal lære i faget (Larsson & Redelius, 2008, s. 381) og at læring kobles til teori og ikke til bevegelser og praksis (Larsson & Nyberg, 2017, s. 146–147). At elevene formidler at de ikke lærer noe i faget, kan også ses i lys av at kroppsøvningslærerne retter oppmerksomheten mot aktivitetene, og i liten grad mot læring og ulike arbeidsmåter (Svendby, 2013, s. 88–89). Det aktivitetscentrerte faget påvirker elevenes deltagelse og læring og får betydning for hvilke muligheter både eleven, læreren og foreldrene ser for seg av tilpasninger i kroppsøvningsfaget. Det vil jeg derfor beskrive nærmere under tilpasninger.

Foreldrenes og kroppsøvlingslærernes beretninger viser at informasjon og diskusjoner om kroppsøvlingsfaget heller ikke er særlig vektlagt i skole-hjem-samarbeidet (Svendby, 2013, s. 188–189). I tråd med utsagnet av Emilie over så erfarer foreldre at kroppsøving ikke oppfattes som et fag på lik linje med andre fag fra skolens side, og at når det gis informasjon, så er det av praktisk art (les: utstyr, dusjing o.l., og ikke hva de gjør i faget (Svendby, 2013, s. 188). Mangel på informasjon og fraværet av kroppsøving på agendaen for skole-hjem-samarbeidet underbygges også av nyere forskning av Wilhelmssen og Sørensen (2019, s. 833–836). Når behovet for samhandling i stor grad handler om kroppsøvlingsfaget for barn og unge med fysisk funksjonshemming, fører det til usikkerhet og gjør samhandlingen ekstra krevende for de av elevene og foreldrene som ikke har en tett og god relasjon til skolen og kroppsøvlingslæreren. På bakgrunn av at informasjon om kroppsøvlingsfaget fra skolen og lærerens side ser ut til å glimre med sitt fravær, preges samhandlingen i stor grad av elevenes og foreldrenes egne forestillinger om hva kroppsøvlingsfaget dreier seg om.

Kroppsøving – et lærerstyrt og forutbestemt aktivitetsfag
 Elevenes oppfatninger om hva kroppsøvlingsfaget er, baseres først og fremst på den erfarte læreplan, altså det elevene erfarer blir vektlagt i undervisningen. I likhet med nyere forskning (Erdvik, 2020, s. 52–53; Moen mfl., 2018, s. 71–72) viser elevenes, kroppsøvlingslærernes og foreldrenes fortellinger i denne studien at det er de tradisjonelle konkurranseidrettene, og spesielt ballspill og løping, som dominerer fagets innhold. Det aktivitetscentrerte faget illustreres her fra elevenes perspektiv:

*«Innebandy, fotball, basket, volleyball, ja sånne ting ... ballspill»
 (Emilie, elev).*

«Det er sinnssykt mye løping» (Daniel, elev).

At kroppsøvlingsfaget i så stor grad assosieres med idrett gjør at enkelte av elevene stiller spørsmål om kroppsøvlingsfagets plass i skolen. Det fremgår spesielt tydelig i Emilies beretning om faget:

«Jeg forstår ikke egentlig vitsen med gymmen. De har jo mer gym (les: idrett) i fritiden enn vi har på skolen. Hvis noen vil ha noe med idrett å gjøre ... foreldrene kan jo bare melde på barna på sånn idrettsgreier hvis de har lyst. Det er mange som sier at de elsker idrett i gymmen på skolen, men hvis de virkelig elsker gym, så får de det godt til i fritiden (...). Jeg ser ikke at det er et fag. Man kunne heller delt ut ark på skolen, hvis du vil være med på aktiviteter så kunne du melde deg på, og så er det aktivitet etter skolen. I stedet for å ha det i skoletiden. Det er ikke alle som liker gym (les: idrett)» (Emilie, elev).

Emilies fortelling preges nok av at hun ikke får mulighet til å delta i mange av de idrettene som vektlegges i faget, og at faget dermed ikke oppleves særlig meningsfylt. At kroppsøvingsfaget i så stor grad forstås og erfares som idrett gjør det utfordrende for barn og unge med funksjonshemming å delta i faget. En slik konstruksjon av kroppsøvingsfaget tuftet på en smal forståelse av idrett og bevegelse, bidrar til å begrense mulighetene til å skape et inkluderende kroppsøvingsfag, og kan derfor betraktes som en bremsekloss for inkludering (Svendby, 2013, s. 215). I fiksjonsfortellingen om Andrine innledningsvis kommer det til uttrykk ved at fysioterapeuten ikke anser det som mulig for Andrine å delta i kroppsøving. Lignende erfaringer kommer også frem i historien om Marion som presenteres senere i kapitlet, der Marions foreldre, fysioterapeut, rektor og ergoterapeut vurderer det som utfordrende og lite hensiktsmessig for Marion å delta i faget.

Både elevers og foreldres oppfatninger om kroppsøving som et fag der løping og ballspill vektlegges understøtter at de forestillinger vi har om kroppsøvingsfaget, påvirker hva vi anser som mulig for barn og unges deltagelse i faget når elever har en funksjonshemming. Et sentralt spørsmål blir derfor hva elevene, lærerne og foreldrene erfarer er styrende for innholdet i kroppsøvingsfaget. Beretningene viser at læreplanen brukes som begrunnelse for at det er utfordrende å skape et inkluderende fag. Og det til tross for at enkelte elever og lærere formidler at læreplanen i varierende grad er styrende for det som foregår i undervisningen (Svendby, 2013, s. 85–86). Forskning av Arnesen mfl. (2013, s. 9) underbygger at det ikke alltid er læreplanen som er styrende for kroppsøvingslærernes praksisutøvelse, men peker i retning av at enhver læreplan kan tilpasses det læreren selv ønsker å vektlegge

i undervisningen. Det betyr i praksis at læreren besitter mye makt til å bestemme hva kroppsøvingsfaget er uansett føringer i læreplanverket. I elevenes fortellinger kommer det også tydelig frem at de fleste mener at det er læreren som bestemmer hva som skal skje i undervisningen, og at elevene i liten grad har innflytelse og medvirkning på det som skal foregå i kroppsøving:

*«Det er læreren. Det er vel stort sett satt. Vi får vel ikke bestemme, det er vel kanskje de siste fem minutta at vi får lov å ha stikkball ...»
(Thomas, elev).*

Sitatet fra Thomas illustrerer at elevene erfarer at de ikke har noe særlig innflytelse eller medvirkning på innholdet i kroppsøvingundervisningen. Elevene kan komme med forslag eller ha innflytelse på hva de skal gjøre i oppstart eller avslutning av en kroppsøvingstime, men ut over det ser det ut til at de har lite påvirkning på hva som skjer i kroppsøvingsfaget. Det står i kontrast til føringer i lov- og læreplanverk der eleven skal kunne påvirke og ha reell innflytelse på det som skjer skolehverdagen. Beretningene til både elever, foreldre og lærere viser at det eksisterer en felles oppfatning av at «det er noe vi må gjennom» i kroppsøvingsfaget og at det får betydning for elevenes deltagelse. Følgende utsagn kan være illustrerende for dette:

«(...) Så du står mellom det de andre skal igjennom i fagplanen da ... og de tingene vi skal undervise i ... så er det jo ikke alltid disse aktivitetene passer handikaket til Marion (...)» (Gunnar, kroppsøvingslærer)

«De har jo argumentert fra skolens side ... de henviser til læreplaner (...). Når vi har kommet med forslag så har det bare vært sånn ... rullegardin ned, og de har mest fokus på lagidrett og ... jo for det står jo i planen» (Andreas, forelder)

Disse sitatene viser at læreplanen anses å være forpliktende og at læreplanen på ulike måter bidrar til «ekskludering» av elever i kroppsøvingsfaget. For eksempel blir innholdet i læreplanen (les: det vi må gjennom) ofte brukt som argument for at eleven ikke kan delta i hele eller deler av opplæringen i kroppsøving. Det ser ut til at dette ikke diskuteres i nevneverdig grad ut

over at det gis konkrete eksempler på bestemte aktiviteter som må gjennomføres, for eksempel lagidrett/balls spill. Det åpnes ikke opp for en diskusjon om alternative tolkninger av læreplanen og hva som kan bidra til en mer inkluderende opplæring. Flere av elevene opplever derfor at det er de selv som er «problemet», og at deres diagnose og situasjon er årsak til at de i varierende grad kan delta i faget. At kroppsøvfingsfaget ser ut til å ha et fastsatt innhold preger samhandlingen, og skaper usikkerhet om hva elever og foreldre kan bidra med for å skape et mer inkluderende kroppsøvfingsfag. Det medfører at elever og foreldre opplever å ha liten reell innflytelse og påvirkning på opplæringen. Det preger også hvilke muligheter både elever, foreldre og lærere ser for seg når det gjelder tilpasninger av faget.

Tilpasninger – i spennet mellom individ og fellesskap

Samhandlingen om kroppsøvfingsfaget foregår i det jeg vil betegne som et spenningsfelt mellom individ og fellesskap, altså mellom tilpasninger for den enkelte elev med funksjonshemming og det som foregår av undervisning i kroppsøving innen rammen av fellesskapet. Elevenes, lærernes og foreldrenes forståelser av kroppsøvfingsfaget preges som nevnt tidligere av at innholdet oppleves som fastsatt og ikke kan endres. Det påvirker hvordan tilpasset opplæring i faget forstås og praktiseres. Det aktivitetssentrerte- og lærerstyrte kroppsøvfingsfaget der alle elever skal utføre de samme aktivitetene med bestemte og riktige bevegelser, bidrar til at det skapes segregerte og ekskluderende løsninger for de elevene som har en funksjonshemming. Flere av elevene opplever derfor å bli satt utenfor klassefellesskapet. Følgende utsagn fra Annes fortelling illustrerer dette:

«Det var sånn at hun (les: læreren) prøvde jo å få det tilrettelagt, men det ble litt dumt sånn at jeg skulle sitte i et hjørne å gjøre noe helt annet (...). Det ble sånn at jeg trente kanskje i et hjørne, trente litt styrke eller balanse. I et lite rom ved siden av gym salen (...). Men jeg ble lei, og ville bare ha fritak. Og det har jeg fått» (Anne, elev).

Annes erfaringer og fiksjonsfortellingen om Andrine i innledningen av kapitlet viser at barn og unge som har en funksjonshemming, opplever å ikke passe inn i det eksisterende opplæringstilbudet i kroppsøving. Tilpas-

ninger og mulige tiltak rettes mot enkelteleven fremfor å utvikle og endre kroppsovingsfaget slik at det blir en læringsarena der alle elever kan delta i fellesskapet. Det medfører at det skapes segregerende løsninger for enkelteleven der tiltakene som iverksettes, handler om å sitte og se på undervisningen, bli sendt opp på et styrketreningsrom, sitte oppe på tribunen og sykle og ha fysioterapi fremfor kroppsoving (Svendby, 2013, s. 115–121). Slike tilpasninger erfares av de fleste elevene som frustrerende og lite meningsfylte, og det er derfor grunn til å hevde at opplæringen ikke er i tråd med de utdanningspolitiske føringene om at skolens opplæringstilbud skal være likeverdige og inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Årsaken til manglende deltagelse tillegges i stor grad diagnosen og elevens funksjon og ikke måten opplæringen i kroppsovingsfaget praktiseres. Aktivitetene betraktes også som årsak til manglende deltagelse, men siden innholdet tas for gitt, erfares likevel enkeltelevens funksjon og diagnose som hovedgrunnen til at eleven ikke kan delta i klassefellesskapet.

Elevenes historier viser tydelig at de alle ønsker å ta del i kroppsovingsfaget sammen med jevnaldrende, men at de oppfatter og erfarer at det ofte er vanskelig å få til. De tilpasninger som gjøres, er rettet mot at elevene skal passe inn i det eksisterende opplæringstilbudet og kan betraktes som en smal forståelse av tilpasset opplæring og inkludering (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Det skapes lite rom for dialog og diskusjoner om undervisningen, og innholdet i faget kan endres for å skape en god læringsarena for alle. Det oppstår som følge av spenningsforholdet mellom individet og fellesskapet (Svendby, 2013, s. 9).

Elevenes fortellinger viser imidlertid at elevene har god kjennskap til hva som er mulig å gjøre med utgangspunkt i egne forutsetninger, og de løfter frem mulige bevegelsesløsninger som kan bidra til økt deltagelse i kroppsoving (Svendby, 2013, s. 214). Videre viser elevenes beretninger at det å bli møtt med forståelse, bli trodd på, bli lyttet til og at deres erfaringer og kompetanse blir etterspurt, er essensielt for deres opplevelser med kroppsovingsfaget. En slik ressursorientert tilnærming til samhandling erfares som viktig fordi det bringer frem kunnskap om at elevene med funksjonshemming både har kompetanse og ressurser til å være fysisk aktive. Studier av Walseth mfl. (2018, s. 246) og Beni mfl. (2017, s. 667–668) viser at både økt læringsfokus, sosiale interaksjoner og det å involvere elevene i hva de skal gjøre i kroppsovingsfaget, er viktige faktorer som har betydning for at elever opplever

kroppsøvningsfaget som meningsfylt. I tillegg understrekes det som sentralt at elevene opplever at kroppsøvningsfaget har relevans ut over skolekonteksten. Å samhandle med elever som har funksjonshemming, er derfor helt avgjørende for at skolen og lærerne skal kunne tilpasse opplæringen og utvikle et likeverdig og meningsfylt opplæringstilbud i kroppsøving. I tillegg er det viktig å utfordre de forestillinger som eksisterer om sårbarhet og annerledeshet når det gjelder elever med funksjonshemming.

Oppfatninger om sårbarhet og annerledeshet

Beretningene til enkelte av lærerne og foreldrene viser at oppfatninger om annerledeshet og sårbarhet påvirker deres beslutninger om elevens deltakelse i kroppsøving. De fleste av elevenes beretninger tyder på at de ikke opplever seg annerledes i det daglige, men at de i kroppsøvningskonteksten kjenner på følelsen av å være annerledes. Det skyldes at kroppsøvningsfaget erfares å ikke i særlig grad gi rom for å bevege seg eller utføre oppgaver på ulike måter. Det gjør at elever utsettes for hverandres blikk, vurderinger og at det blir til dels tydelig hvem som faller innenfor og utenfor det kroppsøvningsfaglige læringsrommet.

I tillegg viser enkelte av lærernes og foreldrenes fortellinger at de tillegger elevene en identitet som annerledes og sårbar i kroppsøving. Det fører til at elevene tilbys og/eller påtvinges tilpasninger i faget som bringer dem bort fra klassefelleskapet gjennom segregerte praksiser. Det blir spesielt tydelig i fortellinger om Marion, her illustrert fra foresattes ståsted:

«Jeg tenker på sånn som situasjonen til Marion er. Jeg føler at det er så vanskelig å finne måter som fungerer (...) Jeg kan ikke forstå hvordan man kan få satt hun sammen med, i samme bås som de andre i klassen. For det er mye gøy og lek og ball (...). Hun kan være med på en del av det, men (...) hun blir så passiv» (Vidar).

«Og når hun hadde kroppsøving, så hoppet hun på rumpen. Når de skulle løpe frem og tilbake, så fikk hun kortere distanse, men likevel så er det hun som sitter der nede (ved gulvet), og de andre løper her oppe. Og da ser du forskjell med en gang. Og den er ikke veldig gøy» (Rita).

«Så nå har hun ikke kroppsøving lenger (...). Kun svømming med fysioterapeut (...). Hele den kroppsøvingsdelen synes jeg ble litt vanskelig for Marion. Vi kontaktet ledelsen på skolen. Vi hadde et møte med ergoterapeuten, fysioterapeuten og rektor. Og så besluttet vi at hun skulle ha svømming i skoletiden. Altså som en del av treningen sin (...) (Vidar).

Enkelte av lærernes og foreldrenes beretninger tyder på at deres oppfatninger om annerledeshet og sårbarhet er basert på deres egne observasjoner av elevene og i liten grad er basert på hva elevene selv tenker om seg selv, sin identitet og situasjoner de står oppe i. Marion ble for eksempel ikke involvert i beslutningen om at hun ikke lenger skulle ha kroppsøving, og ingen spurte hvordan hun opplevde situasjonene beskrevet over. Det er derfor viktig at både lærere, foreldre og andre aktører i større grad direkte etterspør hva barn og unge selv erfarer i kroppsøvingsfaget, hva de opplever som meningsfylt, og at de gis innflytelse på det som angår dem. Det innebærer at makten over beslutninger som dreier seg om barns deltagelse og læring i kroppsøving, ikke kun forbeholdes læreren og skolen og ev. foreldre, men at det legges til rette for at barn og unge selv får medbestemmelse over beslutninger som tas. Å lytte til elevene og skape rom for elevmedvirkning anses som helt avgjørende for å oppnå utdanningspolitiske ambisjoner om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle i dagens skole. Det er i tråd med FNs barnekonvensjon der det fremgår tydelig at barn har rett til medvirkning og det å bli hørt (Barne- og familiedepartementet, 2003).

Foreldre og elever etterlyser at skolen og lærerne i større grad tar initiativ til samhandling, og at de innhenter kompetanse fra andre aktører når de selv ikke klarer å skape et inkluderende kroppsøvingsfag. De formidler også et ønske om at den kompetansen som både eleven og foreldre har, anerkjennes og tas i bruk til det beste for eleven (Svendby, 2013, s. 206–210). Fortellingene til elevene og foreldrene kan derfor betraktes å være i tråd med politiske føringer og forskning som viser at elevmedvirkning, samhandling og en kollektiv kultur er sentralt for å utvikle et inkluderende og tilpasset læringsmiljø i skolen og i kroppsøvingsfaget (Bachmann & Haug, 2006, s. 53; Westergård & Galloway, 2010, s. 106). Studien viser at det er behov for å rette blikket mot å endre kroppsøvingsfagets innhold. Fagfornyelsen (L20) og ny læreplan i kroppsøving (KRO01-05) gir håp om et mer inkluderende

kroppsøvingsfag. Selv om det ikke er gitt at læreplanen tas i bruk (Arnesen mfl., 2014), gis det klare føringer for et fremtidig kroppsøvingsfag der vektleggingen av idrett tones ned. Kroppslig læring, utforskning og samspill står i sentrum for det «nye» faget og kan gi lærerne et større pedagogisk handlingsrom (Berg, 2021, s. 107–110). Det kan forhåpentligvis bidra til at elever med funksjonshemming erfarer fremtidens kroppsøvingsfag som likeverdig, inkluderende og meningsfylt.

Oppsummerende refleksjoner med et fremoverlent blikk

Samhandlingen om kroppsøvingsfaget preges av at faget glimrer med sitt fravær på skolens agenda, og at kroppsøvingsfaget erfares som et forutbestemt aktivitets- og lærerstyrt fag. Det medfører at tilpasninger retter seg mot enkelteleven fremfor å utvikle og endre kroppsøvingsfaget til en mer inkluderende og likeverdig læringsarena. Det skaper usikkerhet om hva som forventes og hva som er mulig med tanke på å skape en arena der elever med funksjonshemming kan være fullverdige medlemmer av klassefelleskapet i kroppsøving. Elever med funksjonshemming erfarer at de må pendle mellom å være innenfor og utenfor klassefelleskapet.

For å utvikle et mer inkluderende og meningsfylt fag er det nødvendig å sette kroppsøving på sakskartet i samhandlingen om elevens læring og utvikling i skolen, og at det utvikles en kollektiv skolekultur som inkluderer kroppsøvingsfaget i skolens arbeid. En kollektiv skolekultur har vist seg å være avgjørende for å lykkes med å utvikle et tilpasset og inkluderende læringsmiljø. Skoleledelsen og kroppsøvingslærerne må ta i bruk det pedagogiske handlingsrommet som eksisterer, i tett samspill med elever, foreldre og andre involverte aktører. Det er viktig at skolen og kroppsøvingslærerne inntar et kritisk blikk på hvordan læreplanen tolkes og iverksettes i kroppsøvingsfaget, og at ambisjonene om samhandling i læreplanverket følges opp i praksis. Et inkluderende kroppsøvingsfag krever at lærerne tar i bruk ulike pedagogiske tilnærminger som setter eleven i sentrum, og som gir elevene medinnflytelse på egen læring og deltagelse i kroppsøvingsfaget. Det kan bringe frem kunnskap som kan bidra til å utfordre forestillinger om at elever som har en funksjonshemming, er generelt sårbare og ikke innehar en be-

vegelseskompetanse som kan tas i bruk og utvikles videre i kroppsøvningsfaget. Samhandling mellom elev og lærer og mellom lærer og foreldre er derfor av avgjørende betydning for at elever med funksjonshemming skal kunne delta og oppleve kroppsøvningsfaget som inkluderende og meningsfylt.

Elevenes beretninger om hva de ønsker skal vektlegges i samhandlingen, kan sies å være i tråd med de politiske føringene, både når det gjelder å bli lyttet til, at de skal ha reell innflytelse og at de skal kunne påvirke det som angår dem når det gjelder opplæringen i kroppsøvningsfaget. Elevene uttrykker med andre ord eksplisitt en forventning om å være en viktig aktør i samhandlingen om kroppsøvningsfaget for at faget skal oppleves meningsfylt og være tilpasset elevenes forutsetninger. Jeg avslutter derfor kapittelet med diktet «Snakk med meg», som i korthet oppsummerer hva elevene mener er viktig for et mer inkluderende kroppsøvningsfag:

Snakk med meg

Jeg kan.

Jeg vil.

Snakk med meg!

Hør på hva jeg har å si!

Tro på meg!

Prøv å forstå

hvordan jeg har det.

Spør meg

hvordan det går.

Jeg vet

hva jeg kan!

Vi finner

en løsning.

Snakk med meg!

Jeg vil!

Jeg kan! (Berg, 2021, s. 76)

Referanser

- Arnesen, T.E., Nilsen, A.K. & Leirhaug, P.E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje»: Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9–32.
- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (bd. 62). Høgskulen i Volda.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Open University.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Sage.
- Erdvik, I.B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Evans, J. & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical «ability» in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/17408980701345576>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283–293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordna del – Verdier og prinsipp forgrunnopplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO 01-05)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing & learning? *Sport, Education and Society*, 20, 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). «It doesn't matter how they move really, as long as they move.» Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – Current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/17408980802353354>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1) Høgskolen i Innlandet. https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: J.A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 5–23). Falmer.
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education – Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Richardson, L. & St. Pierre, A.E. (2005). Writing. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg, s. 959–978). Sage.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Sparkes, A. (1992). The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. I: A. Sparkes, *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions* (s. 9–60). Falmer.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. Human Kinetics.
- Sparkes, A., Nilges, L., Swan, P. & Dowling, F. (2003). Poetic representations in sport and physical education: Insider perspectives 1. *Sport Education and Society*, 8(2), 153–178. <https://doi.org/10.1080/13573320309256>
- Standal, Ø. (2021). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 130–144). Cappelen Damm.
- Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn. En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Westergård, E. & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: A study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 97–107. <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.481309>

- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830–846. <https://doi.org/10.1177/1356336x18777263>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsoving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktorgradsavhandling). OsloMet – storbyuniversitetet.