

Elnan, I. & Vedul-Kjelsås, V. (2023). Kroppsøvlingslærerstudenters kompetanse om inkludering. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfelleskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 286–304). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230115>

## Kapittel 15

# Kroppsøvlingslærerstudenters kompetanse om inkludering

Ingrid Elnan & Vigdis Vedul-Kjelsås

## Innledning

Målet med dette kapitlet er å belyse hvordan kroppsøvlingslærerstudenter erfarer sin kompetanse om inkludering. Denne tematikken kan ses i sammenheng med forskning som viser at opplæringen mange elever får i skolen, ikke er i tråd med intensjonene om en inkluderende skole (Haug, 2017, s. 210). Gjennom lærerutdanningen skal studentene få ferdigheter til å skape inkluderende læringsmiljøer for sine elever (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7/5–10, 2016). Som undervisere i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen har vi mange møter med framtidige lærere. Ut fra ønsket om økt kvalitet på vår undervisning opprettet vi et forskningsprosjekt som søker større innsikt i studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering i kroppsøving.

I kapittelet vil begrepet inkludering bli brukt og diskutert. Inkluderingsbegrepet innhold gjør tematikken relevant for alle elever i skolen. Med bakgrunn i forfatterens interessefelt vil kapittelet særskilt ha fokus mot elever med ulike funksjonsvariasjoner. Personer med normbrytende funksjonsvariasjoner viser til personer med funksjonsvariasjoner som bryter med samfunnets rådende funksjonsnormer (Unge funksjonshemmede, 2021). I denne konteksten kan det være elever som har en kropp og fysiske forutsetninger som av andre blir vurdert å ikke passe inn i kroppsøvingfaget. En slik vurdering må ses i sammenheng med hvordan fagets innhold, mål og verdier forstås. Et inkluderende kroppsøvingfag forutsetter at faget kan romme elevmangfoldet som finnes i skolen.

Forskning vi har gjennomført med studentene, viser at kompetansen knyttet til inkludering er mangefasettert (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021, s. 248), og kan omfatte dimensjoner ut over temaer som typisk har fokus i lærerutdanningen. Kunnskap om hvordan undervisningsaktiviteter kan tilrettelegges for elever med ulike forutsetninger, er kun én del. Studentenes fortellinger viser at inkludering også handler om deg selv, og opplevelser knyttet til det å møte et elevmangfold og håndtere noe ukjent. I en intervjuundersøkelse vi gjennomførte, uttalte en av grunnskolelærerstudentene som deltok, om inkludering i kroppsøving:

*Jeg kjenner jeg er redd for å møte elever med diagnoser og på en måte for å tilrettelegge. Jeg føler at jeg har på meg silkehanskene når jeg møter de elevene, og er redd for å gå rett på sak og snakke om diagnosen liksom. Jeg er redd for i samtalen mellom oss å avsløre at jeg vet at det er noe spesielt med deg.*

Slike utsagn fra studentene er årsaken til at vi i kapittelet legger til grunn et bredt perspektiv som anerkjenner at ulike aspekter har relevans og betydning for opplevelsen av egen kompetanse om inkludering.

## Metode

Vi har skrevet dette kapittelet med utgangspunkt i et datamateriale der grunnskolelærerstudenter som har valgt kroppsøving i sin fagkrets er informanter. Denne forskningen pågår, og datamaterialet er samlet på ulike tidspunkt og med ulike studentgrupper. Metodene vi har brukt, er spørreundersøkelser og intervju. Forskningen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Dette kapittelet er skrevet med bakgrunn i datamateriale fra to intervjuundersøkelser. I den første intervjuundersøkelsen deltok 13 studenter fordelt på fire gruppeintervjuer. Varigheten på intervjuene var mellom 32 og 47 minutter. Intervjumaterialet består av 45 sider transkribert tekst. Ut fra dette datamaterialet har vi publisert et kapittel om betydningen av kroppslig læring for forståelsen av inkluderende kroppsøvingsundervisning (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021). I den andre intervjuundersøkelsen deltok ni studenter i etterkant av deres FoU-oppgave i tredje studieår innen tematikken inkludering i kroppsøvingfaget. På grunn av praktiske omstendigheter ble disse studentene intervjuet i to grupper på tre studenter, en gruppe på to studenter og én student ble intervjuet individuelt. Varigheten på intervjuene var 29 til 52 minutter, og intervjumaterialet består av 42 sider transkribert tekst. Alle studentene som har deltatt i intervjuene, har vært på tredje eller fjerde år i grunnskolelærerutdanningen.

Å gjennomføre forskning med egne studenter gjør det nødvendig å reflektere over betydningen av relasjonene mellom oss faglærere/forskere og studentene. Studentenes deltakelse var frivillig, og de kunne når som helst trekke seg fra datainnsamlingen. Vår refleksjon må gå kontinuerlig gjennom forskningsprosessen fra idéstadiet for prosjektene, til innsamling og analyse av datamateriale og når forskningen skal formidles. Et grunnleggende premiss har vært å gi studentene forståelse om at deres deltakelse i forskningen i form av delte meninger, erfaringer og kritikk er ønsket, og et viktig bidrag inn i en bedre lærerutdanning. Graden av nærhet til tematikken forskningen sentrerer rundt, har vært ulik for oss faglærere. Det er for eksempel større avstand til studentenes fortellinger om erfaring fra egen oppvekst, enn når det handler om undervisning i lærerutdanningen. En sentral motivasjon for å gjennomføre forskningen er å få mer innsikt i hvordan undervisningen av studentene kan utvikles. Slik kan deler av forskningen grense opp mot det som kalles selvstudier (Hamilton & Pinnegar, 2014). Hamilton

og Pinnegar (2014) beskriver Self-study of teaching and teacher education practices (S-STEP) som en metode som gjør det mulig for lærerutdannere å utforske og utdype praksis og egen kunnskap om undervisning og lærerutdanning, for å forbedre praksisen og bidra inn i diskusjoner om forskning på undervisning og lærerutdanning (s. 137). I en slik sammenheng er studentene informanter som gir innsikt i hvordan undervisning oppfattes og erfares. Hordvik mfl. (2021) beskriver at lærerutdannere er i en kontinuerlig endringsprosess, der det alltid vil skje endring på grunn av sammenfiltring av ulike relasjoner og måtene disse relasjonene produserer praksis, læringsopplevelser og måter å identifisere seg på (s. 1). Det å forske på egne studenter gir kontinuerlig mulighet til å endre på undervisning og videreutvikle forskningen med større innsikt. Ved å gjøre forskningen systematisk er det et mål å løfte funn ut av den lokale konteksten og skape kunnskap verdt å formidle, og som kan oppleves relevant også i andre sammenhenger og andre lærerutdanninger. Smith (2016) peker nettopp på at selvstudier bør bli vitenskapeliggjort og delt med et bredere fellesskap (s. 218).

## Inkludering i kroppsøvingsfaget

I Kunnskapsløftet 2020 møter vi begrepet inkludering i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i læreplan for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Inkludering kan defineres på ulike måter, men det savnes enighet om hva det faktisk innebærer i praksis (Haug, 2014, s. 12; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 25). Wendelborg og Paulsen (2014) diskuterer ulikhetene mellom begrepene integrering og inkludering, og viser til at inkludering representerer et skifte i perspektiv fra individets særskilte behov til skolens evne til å tilpasse seg alle barn. De peker på at ved full inkludering blir bruken av disse begrepene overflødig fordi det da ikke er behov for å skille mellom det allmenne og det spesielle (s. 61). Ser vi til Videnscenter om handicap (2021) i Danmark sin definisjon av inkludering i idrett og bevegelse, pekes det på tre forhold som skal være oppfylt samtidig: 1) Deltakerne skal være fysisk til stede sammen for å utgjøre et fellesskap, 2) Deltakerne i fellesskapet skal gjøre noe sammen. Et reelt fellesskap krever samspill og aktive relasjoner, men det betyr

ikke at alle skal gjøre det samme hele tiden, 3) Deltakerne skal oppleve at de har et gjensidig utbytte av deltakelsen. En slik definisjon rommer at kroppsøving er en sosial arena, der elevene skal lære seg å samarbeide og inkludere hverandre i ulike aktiviteter. Et sentralt punkt er at ikke alle trenger å gjøre det samme hele tiden. Et inkluderende kroppsøvingfag bør nettopp ha rom og aksept for å gjøre forskjellige aktiviteter på ulike måter. Definisjonen tar inn deltakernes egne opplevelser, og verdien av å anerkjenne hverandres måter å delta på. Slik vil inkludering handle om en subjektiv opplevelse og elevens følelse av å være inkludert, noe som belyses ytterligere av Berg i kapittel 11 i denne boka. Dette betyr at reell inkludering er mer enn strukturer, organisering, tilgjengelighet og retten til deltakelse. Dermed må også lærerutdanningen ta inn over seg at studentenes kompetanse om inkludering handler om mer enn evnen til å tilpasse aktiviteter i faget.

## Fra å være elev i kroppsøving til å bli kroppsøvingslærer

I løpet av lærerutdanningen går studentene gjennom en transformasjon fra å være elever til å bli lærere. Studentene har med seg mye erfaring fra skolekonteksten inn i lærerutdanningen. Kroppsøving er et fag der mange elever trives. Moen mfl. (2018) fant i sin kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget på 5.–10. trinn i grunnskolen at kroppsøving, sammen med mat og helse, er fagene som den høyeste andelen av elevene oppgir at de liker godt eller svært godt (ca. 90 prosent). Undersøkelsen viste at det er en høyere andel på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet som liker kroppsøving godt eller svært godt, og gutter liker faget bedre enn jenter. Det er en tydelig sammenheng mellom deltakelse i idrett på fritiden og hvor godt elevene liker faget (s. 33–37). Selv om kroppsøving er et godt likt fag i skolen, har forskning vist at faget ikke oppleves som inkluderende for alle elever. Det kan for eksempel være ulikheter knyttet til kjønn (Engebretsen mfl., 2020), etnisitet (Thorjusen, 2020), sosial klasse (Dowling, 2016) og funksjonsvariasjoner (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). For lærerutdanningen må et mål være å bidra til kroppsøvingslærere som er i best mulig i stand til å gjennomføre inkluderende kroppsøvingsundervisning for alle elever. I denne sammenhengen

kan det være relevant å reflektere over hvem den typiske kroppsøvingslærerstudenten er.

Når det gjelder rekruttering til grunnskolelærerutdanningen, har det vært bekymring rundt framtidig lærermangel, og en lav andel mannlige studenter, spesielt på trinn 1–7 (Myklebust mfl., 2019, s. 11). Lav rekruttering av studenter med flerkulturell bakgrunn har også blitt løftet fram som en utfordring (Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma, 2015, s. 20). I boka *Fremtidens kroppsøvingslærer* setter Vinje og Skrede (2019) søkelys på hvem som kan og bør bli kroppsøvingslærer. De har gjennomført en undersøkelse med lærerutdannere om deres syn på muligheter og hindringer for personer med fysiske funksjonsnedsettelse for å utdanne seg til kroppsøvingslærer. Fra undersøkelsen trekkes fram fire hovedtemaer som framstår som hindringer i utdanningen: krav til svømme- og livredningsferdighet, krav til aktiv deltakelse i deler av studiet, krav til tilstrekkelig idrettslige og motoriske ferdigheter, og krav til obligatoriske friluftslivsturer og ivaretagelse av elevers sikkerhet. Lærerutdannerne i undersøkelsen ønsket en mer mangfoldig kroppsøvingslærerrolle, og mente dette ville ha stor verdi ut fra ønsket om et mer inkluderende kroppsøvingsfag (Vinje & Skrede, 2019, s. 162, s. 167). Vår erfaring støtter opp under at det er et begrenset mangfold blant studentene både når det gjelder flerkulturell bakgrunn og funksjonsvariasjon. Slik grunnskolelærerutdanningen er organisert, er kroppsøving et fag studentene kan velge å ha i sin fagkrets (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7/5–10, 2016). Dette sannsynliggjør at studenter med negative erfaringer fra kroppsøvingsfaget eller som i liten grad liker fysisk aktivitet, velger andre fag. Det betyr at kroppsøvingslærerstudenter som gruppe innehar et begrenset mangfold, og har som fellestrekk positive erfaringer med kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet og idrett fra egen oppvekst.

Mange studenter peker på at de i liten grad har opplevd innholdet i kroppsøvingsfaget som problematisk, eller har egne erfaringer der de har kjent på manglende inkludering. De sier de ikke har tenkt så mye på det, før tematikken blir problematisert i utdanningen.

*Jeg har alltid passet inn i skolen da, i form av at jeg har klart meg greit faglig og klart meg greit sosialt. Så jeg har liksom ikke noen spesielle tanker om hvordan skolene jeg gikk på har jobbet for å inkludere alle.*

*Jeg tenker det er bra vi har noe om det med tanke på bevisstgjøring, nå er det jo ingen av oss som liksom har vært så mye borti det. Og så skal man ut i skolen og så blir det litt sånn – oi, her var det noe jeg ikke har tenkt så mye på.*

Andre studenter sier imidlertid at en viktig motivasjon for å bli kroppsøvlingslærer er at de observerte klassekamerater som ikke fant seg så godt til rette i faget som dem selv. En grunnleggende faktor for å bli en inkluderende kroppsøvlingslærer er nettopp å få øynene opp for at alle er ikke som meg selv, og at alle elevene jeg vil ha i klassen min, er ulike. Der noen ulikheter er tydelig og synlig, som kroppens utseende eller ferdigheter vi kan observere elevene mestrer, er andre ulikheter i større grad skjult. Noen elever liker utfordringer, noen har behov for forutsigbarhet, noen liker å vise seg fram, noen kan samarbeide med hvem som helst i klassen, mens andre opplever aldri å bli spurt om å være sammen to og to. Vi kan få kjennskap til noen av disse ulikhetene når vi blir kjent med elevene. Andre ulikheter vil vi kanskje aldri få vite noe om. Det å være nysgjerrig på elevene, ønske å bli kjent med dem og prøve å finne ut hva som ligger bak den observerbare atferden i gymsalen, kan være en viktig inngang til et inkluderende fag. Moen mfl. (2019) har i en studie observert og intervjuet lærere for å se på betydningen av relasjoner og omsorgsfull pedagogikk i kroppsøvlingsfaget. Å utvikle relasjoner er komplekst, og forutsetter at lærerne utvikler kunnskap om elevene sine på ulike nivå. Lærerne må reflektere rundt hvordan elevene som ulike individer kan styrkes, legge til rette for gode læringsmiljøer og få kunnskap om relasjonelle aspekter mellom lærere og elever og mellom elevene i klassen. Omsorgsfulle undervisningsstrategier handler om god planlegging, omsorgsfulle handlinger og å gjøre små ting som bidrar til at elevene føler seg sett. For eksempel det å bruke navn, si hei og sitte på elevenes nivå i kommunikasjon. Slik kan læreres elevkunnskap sammen med omsorgsfulle undervisningsstrategier fremme inkludering (Moen mfl., 2019, s. 9–10). Gjennom lærerutdanningen kan studentene få øving i å iaktta, observere og vurdere hvordan undervisningen får utslag for sine elever. Hva er det som egentlig skjer når jeg gjennomfører aktiviteten på denne måten? Passer aktiviteten til målet jeg har satt? Hvordan opplever de ulike elevene undervisningen? Hvorfor er det en elev som ikke mestrer aktiviteten? Hva er årsaken til at det er to elever som ikke vil delta? Kompetansen blant stu-

dentene vil være ulik når det gjelder å analysere undervisningssituasjonen, og ulik når det gjelder evnen til å gjøre hensiktsmessige justeringer når det er behov.

## Betydning av innsikt i læreplan

En del studenter blir i kroppsøvingstudiet overrasket over hva som er fagets mål og innhold. Det kan ses i sammenheng med at faget har vært i endring over tid, men kan også kobles til at mange ufaglærte underviser i faget. Statistisk sentralbyrås (2019) kartlegging av lærerkompetanse i grunnskolen fant at blant lærere som underviser i kroppsøving på rene barneskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler, har omtrent halvparten studiepoeng i faget. 77 prosent av lærere som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen, har studiepoeng i kroppsøving. Mange studenter har derfor med seg erfaringer fra et kroppsøvingsfag drevet av ufaglærte. En typisk uttalelse fra studentene er oppdagelsen av at kroppsøvingsfaget handler om mye mer ut over det som de har tenkt er kjernen i faget, gjerne forstått som de ulike aktivitetene og idrettene de fikk presentert som elever i undervisningen. Ser vil til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), skal det blant annet være fokus på samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Elevene skal anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Faget skal utfordre eleven til å tøye egne grenser og fremme refleksjon og kritisk tenkning. I en intervjustudie vi gjennomførte, fant vi at måten studentene forstår fagets innhold og mål på, har sammenheng med tanker om inkludering (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021, s. 244). Studenter som er opptatt av dannelsesperspektiver ved faget, er også mer opptatt av at alle elevene skal inkluderes. Det kan være språk blant studentene om de tenker at inkludering av alle er noe som gagnar alle elevene i klassen, eller om det vil gå på bekostning av noen. Dette kan for eksempel handle om at hvis alle skal med, så blir konsekvensen at det må velges vekk enkelte aktiviteter. Andre studenter mener verdien av at elevene lærer seg å samarbeide og ta hensyn til alle i klassen er like så viktig som at elevene får gjennomført bestemte aktiviteter.

*Vi kan ha en ordentlig mulighet til å gi elevene noe som vi føler vi mangler selv, kunnskapen om ulike diagnoser og håndteringen av*



*det. Hvis vi klarer å tilrettelegge på en god måte, da kan vi gi de andre elevene en unik mulighet til å lære noe.*

I læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020) er det tydelig at inkludering handler om læringsprosessen til alle elevene i klassen. Læreren skal ikke bare evne å inkludere alle elevene, men kompetansemålene har også innhold som omhandler at elevene skal lære å delta sammen, samarbeide og inkludere hverandre uavhengig av forutsetninger. Hvis vi ønsker lærere bedre i stand til å gjennomføre inkludering i praksis, kan det se ut som forståelsen av faget og innsikt i læreplanen er viktig. Det gir grunn til å tro at mer fagkompetanse generelt blant kroppsøvingslærere gir bedre forutsetninger for et inkluderende fag. Kunnskap om læreplan, kroppsøvingsfaget og mulighetsrommet som finnes, vil være avgjørende slik at det ikke er egne forestillinger som stenger for mulighetene for elevers deltakelse. I forbindelse med innføring av ny læreplan har det vært enkelte utspill med bekymring om at den nye læreplanen gir en uønsket teoretisering av faget. Forhåpentligvis erfarer studentene i sin utdanning at læreplanens fokus på refleksjon, kritisk tenkning og inkludering, ikke betyr at faget beveger seg vekk fra den fysiske aktiviteten. Målet må være kroppsøvingslærere som evner å ha flere tanker i hodet samtidig; at kompetansemålene gir retning for innholdet, men at undervisningsmetodene som velges, setter kroppen i bevegelse og gir alle elever meningsfulle kroppslige erfaringer. Fordi læreplanen i kroppsøving gir stor frihet i valg av aktiviteter og innhold, vil læreren ha mulighet til å velge den inngangen til faget som gir best mulig forutsetning for arbeid med kompetansemålene for sin klasse. Undervisningserfaring vil sannsynligvis bidra til trygghet i å velge det innholdet som er mest hensiktsmessig, og også for å gjøre justeringer når det er nødvendig. I løpet av utdanningen er det først og fremst i praksisperiodene i skolen studentene får disse erfaringene.

## Erfaring fra skolen som elev og som student i praksis

I løpet av grunnskolelærerutdanningen skal studentene ha minst 80 dager praksis på 1.–3. studieår og minst 30 dager praksis på 4. og 5. studieår (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7/5–10, 2016). Det

skal være en nær kopling mellom innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningsfagene og praksisstudiet (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018a, 2018b). Erfaringene fra skolen kan støtte opp under tematikker som undervises i studiet, men kan også gi opplevelser som er motstridende til det studentene har hørt og lært i undervisningen i lærerutdanningen.

Når det gjelder erfaringer fra praksis, har vi gjennom våre intervjuer fått inntrykk av at det er tilfeldig hva studentene får se, høre og erfare når det gjelder inkludering i kroppsøvingsfaget. Ulike skoler håndterer elevmangfold forskjellig, og noen skoler mindre i tråd med det studentene lærer i studiene på campus. Når forskning peker på at kroppsøvingsfaget ikke er inkluderende for alle elever (Berg, 2021, s. 13), så vil dette selvsagt også gjelde i skoler der studentene har sin praksis. I skolen er inkludering et overordnet mål, men det betyr ikke nødvendigvis at idealene følges opp med handling, og kanskje heller ikke med holdning (Wendelborg mfl., 2017, s. 65). Det er usikkert om studentenes historier om manglende inkludering av enkelt-elever reflekterer normalsituasjonen i skolen. Kanskje kan det være at praksisskolene og praksislærerne i enkelte tilfeller prøver å «skåne» studentene hvis de har elever med store behov for tilpasninger. Studentene kan for eksempel få høre at «dere kan planlegge som dere ønsker, og så blir han med på det han får til». Underforstått at det ikke forventes av studenten å ta høyde for hele elevgruppen når undervisningen planlegges. Antagelig skjer denne kommunikasjonen fra praksislærere ut fra gode intensjoner, men det gjør den ikke uproblematisk. Noen studenter kan oppleve en slik uttalelse som at det er slik det gjøres i skolen; vi planlegger for flertallet og så får enkelte elever delta så langt det går. I tilfeller der det ikke fungerer for eleven å delta, kan eleven for eksempel være med en assistent i stedet. Flere studenter har uttalt at de absolutt ikke ønsker å skånes for virkeligheten i praksisperiodene. Å skåne studentene fra å planlegge undervisning for hele elevmangfoldet er å frata de en mulighet til viktig læring, og studenter har påpekt at dette kan oppleves som mangel på tillit fra praksisskolene.

Det vi opplever at studentene verdsetter aller mest med praksisperiodene, er at det gir autentiske opplevelser og at de får møtt ekte elever. Studentene ønsker at praksislærerne skal ta dem med i diskusjonene om elevmangfold, inkludering og tilpasset opplæring. Praksis i skolen gir mange inntrykk. Små enkelthendelser har potensial til å gi store inntrykk, noe som gjør det vanskelig å fastslå hvilke hendelser som er de mest betydningsfulle.

Dette er også subjektivt og ulikt for ulike studenter. Et eksempel som kan vise hvordan studenter får erfaringer knyttet til inkludering i praksisperioden, er en student som fortalte om opplevelsen av hvordan en hel klasse endret aktiviteten sin når det deltok en medelev i undervisningen med behov for tilpassning. Elevene utførte aktivitetene annerledes når deres klassekamerat med Downs syndrom deltok. I jage-fange-leker tilpasset de tempoet på løpingen og unnlot i noen situasjoner å fange han selv om muligheten var der. Elevenes forståelse for hverandres forutsetninger og regulering av egen atferd var nødvendig for at det skulle være meningsfullt og morsomt for alle å delta. Denne enkelthendelsen fra praksis viste fram hvordan inkludering krever noe av alle som er involvert.

Den tydeligste tilbakemeldingen studentene har om undervisning om inkludering i lærerutdanningen, er ønsket om mer konkrete undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i reelle situasjoner og enkeltelever. I intervjuer har studentene pekt på at faglærerne på campus i for liten grad evner å ta utgangspunkt i konkrete situasjoner.

*Jeg synes det er veldig mye generelt om tilpasset opplæring. Det er ikke så mye eksempler og slikt. Noen lærere er flinkere til å bruke eksempler enn andre selvfølgelig, men jeg synes i alle fall det er godt med konkrete eksempler da.*

*Det blir litt sånn kræsje mellom virkeligheten og utdanning. For når vi går på studiet, i alle fall i pedagogikktimene, så føler jeg det er veldig mye abstrakt da, veldig mye om disse læringsteoriene som gjelder verden. Og så, når du kommer ut i praksis og møter virkeligheten; det læringsmiljøet som du skaper der; du må alltid ta utgangspunkt i alle de elevene som har utfordringer da.*

For studentene kan inkludering framstå mer som et konsept enn som noe rotfestet i skolens praksis. Hvis studentene opplever at undervisningen knyttet til inkludering i utdanningen framstår lite konkret og som et konsept, samtidig som de får erfaringer i skolen som viser mangelfull inkludering, er det problematisk. Da er det kort vei til å stille spørsmål om det som undervises om inkludering i lærerutdanningen, ikke egentlig er realistisk i skolen. Dette kan reflektere en typisk kritikk av lærerutdanningen; at den er for teoretisk, generell og ikke relevant nok for utfordringene lærerne står i (Lejon-

berg mfl., 2017, s. 69–70). Caspersen (2013) beskriver at det er en spenning i utdanningen av lærere når det gjelder synet på verdien av akademisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Lærere i skolen kan oppleve at de praktiske ferdighetene er de viktigste i læreryrket, mens lærerutdannere gjerne blir kritisert for å vektlegge abstrakt kunnskap som ikke er relevant for undervisningsoppgavene (s. 109). Når det gjelder synet på inkludering, har forskning vist at lærerutdannere er mer positive til inkludering enn lærere som underviser i skolen (Caspersen, 2013, s. 117; Wendelborg mfl., 2017, s. 66). Kanskje vil en mer fruktbar tilnærming være å sette diskusjoner om verdien av teoretisk og praktisk kunnskap til side, og i stedet sette søkelys på hvilke forskjeller som kan aksepteres og ikke, og om det er forskjeller som faktisk også bør omfavnes (Caspersen, 2013, s. 118). Slik kan lærerutdanningen ta en viktig rolle gjennom å være tydelig i sitt språk når det gjelder verdien av inkludering, og å kommunisere at det er en forventning at du som nyutdannet kroppsøvingslærer skal evne å inkludere alle elevene i undervisningen. Som tidligere nevnt sier mange studenter at de ikke har tenkt så mye over i hvilken grad kroppsøvingfaget var inkluderende eller ikke da de selv var elever. Når spørsmål knyttet til inkludering blir stilt i undervisning eller i intervjuer, ser de måten undervisningen var organisert for enkeltelever i et nytt lys. Plutselig stiller de for eksempel spørsmål om hvorfor en medelev de hadde på barneskolen, aldri deltok i kroppsøvingfaget, men alltid var med i leken i friminuttene. Studentene ser det som har framstått naturlig og selv sagt på en ny måte. Segregering i kroppsøving kan framstå som noe legitimt, spesielt når det gjelder elever med normbrytende funksjonsvariasjoner. Det kan ses i sammenheng med idrettsdiskursens innflytelse i kroppsøvingfaget, og at stereotyper knyttet til personer med normbrytende funksjonsvariasjoner i stor grad knyttes til den fysiske kroppen som mangelfull (Berg, 2021, s. 51; Svendby, 2013, s. 115–116). Refleksjonene som kommer opp når dette blir stilt spørsmål om, tydeliggjør behovet for at disse spørsmålene eksplisitt stilles i lærerutdanningen.

## Tro på å få det til?

Studentene er godt kjent med at inkludering ligger som et grunnprinsipp i norsk skole, og de har et sterkt ønske om å få det til. Samtidig er de usikre på hvordan de skal evne å oppfylle forventningen om inkludering i en hektisk lærerhverdag med knapphet på både materielle og menneskelige ressurser. Færre elever per lærer og færre arbeidsoppgaver ut over lærerens primær-oppgaver hadde naturlig nok gitt bedre vilkår for å få det til. Forskning peker på at det er et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som foregår i praksis (Wendelborg mfl., 2017, s. 74). Da er det naturlig at studentene kan kjenne på usikkerhet, og det har de vært inne på når vi har intervjuet dem. En av dem sa om inkludering i kroppsøving;

*Jeg synes det er litt skummelt det du snakket om også, fordi at det høres så flott og fint ut, og så tenker vi at selvfølgelig skal alle være med, og det er jo bare å tilpasse, men jeg kommer til å gå på så mange smeller, jeg er sikker på det. Ja, alt som kan skjære seg kommer nok sikkert til å gjøre det.*

Kanskje viser dette sitatet et behov for å reflektere over hvordan vi snakker om inkludering i kroppsøving, og hva forskningen setter søkelys på. Det kan være sant at det er utfordrende å være kroppsøvingslærer for et stort elevmangfold, og at vi ikke får det til godt nok, men et sånt fokus gjør kanskje også noe med studentenes forventninger. Vi kan spørre oss selv om vi er flinke nok til å fremheve hvor meningsfullt det er å få det til, eller å få fram perspektiver som nettopp understreker ulikhet og mangfold som en drivkraft for utvikling av elevenes kompetanse i faget (for eksempel beskrevet av Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 107). Gjennom studentenes FoU-oppgave på tredje studieår har vi forsøkt å få til en positiv vinkling på inkludering. Studentene som valgte inkludering som tema, gjennomførte en datainnsamling der de observerte en kroppsøvingslærer og de positive grepene som ble gjort for å inkludere elevene i undervisningen. Videre vil denne observasjonsoppgaven beskrives, sammen med noen funn fra intervjuer med studentene i etterkant.

## Å observere inkludering

Observasjonsskjemaene som ble brukt i tilknytning til studentenes oppgaver, var inspirert av et skjema utarbeidet og brukt av Westlie og Moen (2020) som del i et større internasjonalt forskningsprosjekt om lærere i kroppsøving. Westlie og Moen (2020) benyttet CIT-metoden (Critical Incident Technique) for å observere hendelser i undervisning og gjennom intervju finne ut mer om valg læreren tar (s. 24). Med utgangspunkt i observasjonsskjemaet fra denne metoden så våre studenter etter positive grep lærere gjorde med hensyn til inkludering av elever, og hvordan elevene responderte på lærernes handlinger. I studentenes arbeid ble kun observasjonsdelen av metoden brukt, og analysene var derfor kun basert på egne antagelser og tolkninger av lærernes handlinger. Fokuset for observasjonen var å se på handlinger som fremmet inkludering. Uten bevissthet om valgt observasjonsfokus kan oppmerksomhet fort rettes mot manglende inkludering og oppfatninger om hva læreren burde gjort for å fremme inkludering.

I etterkant av observasjonsoppgaven ble ni studenter intervjuet om temaet inkludering i kroppsøvingsfaget, FoU-oppgaven og opplevelser knyttet til undervisning om inkludering i lærerutdanningen. Å gjennomføre observasjonsoppgaven økte først og fremst studentenes bevissthet om inkludering. Fordi læreren og klassen studentene observerte var tilfeldig og ikke utvalgt etter kriterier, fremmet det et syn om at i alle klasser vil det være inkluderende grep læreren gjør. At fokus var på de positive grepene, gjorde at studentene fikk sett inkludering i praksis. Noen studenter pekte på at dette opplevdes som en form for konkretisering som de mente var relevant for deres virke som lærere. Fordi observasjonen både satte søkelys på læreres handlinger og elevens respons, ble det fremmet en tanke om at inkludering dypest sett handler om elevens subjektive opplevelse.

*Inkludering handler om den følelsen du føler deg; om du føler tilhørighet i gruppa. Du kan jo være med på å bidra til at de skal føle det, men du kan ikke helt sikkert si at de er inkludert. Men du kan si at de er integrert i klassesituasjonen.*

Evnen til å gjenkjenne inkluderende grep vil være en essensiell del av studentenes inkluderingskompetanse. Dette for å ha øynene opp for hvordan

egen atferd og undervisning påvirker elevene. I tillegg er det kompetansemål i faget som sier at inkludering er en kompetanse elevene skal utvikle. Studentene skal ha evnen til å observere og vurdere elevenes inkluderingskompetanse. Observasjonsoppgaven som ser etter positive grep gjort av læreren, har potensial til å utvikles til å handle om elevenes atferd slik at man også får øvd seg på å gjenkjenne inkluderende handlinger som foregår mellom elever.

## Mangfold i lærerutdanning, skole og samfunn

Ser vi til skolens styringsdokumenter generelt og læreplanen i kroppsøving spesielt, er det en tydelig forventning om inkludering og elevs deltakelse. Skolen og kroppsøvingfaget skal romme elevmangfoldet. Samtidig kan det diskuteres i hvilken grad forventningene som stilles til skolen, samsvarer med hvordan mangfold verdsettes og ulikhet anerkjennes i samfunnet for øvrig. Enkelte studenter har erfaringer med seg fra egen oppvekst og familiesituasjon som åpenbart har innflytelse på deres tanker om inkludering. Mange studenter sier de selv har liten erfaring med deltakelse i aktivitet sammen med personer med normbrytende funksjonsvariasjoner. Dette forteller noe om graden av delaktighet og synlighet for denne gruppen i arbeidsliv og samfunnet generelt. På et vis kan det ses på som et paradoks at vi forventer at barn skal mestre å inkludere hverandre i aktivitet, når vi voksne i mange tilfeller i liten grad klarer å gå fra teori, konsepter og retorikk til inkludering i praksis. Studentene vil heller ikke oppleve et stort mangfold blant ansatte i lærerutdanningen. Selv om det som nyutdannet kroppsøvingslærer forventes at du skal ha kompetanse til å inkludere alle elever, vil du i utdanningen på campus sannsynligvis møte få som er veldig annerledes enn deg selv. Kanskje har det vært invitert inn personer med normbrytende funksjonsvariasjoner i undervisningen, men da gjerne for å fortelle sin historie rundt å være elev i kroppsøvingfaget med en annerledes kropp. Det er betimelig å stille spørsmål om hva verdien av et større mangfold i lærerutdanningen hadde vært for studentene. Kanskje hadde det å møte et større mangfold også fått bort noe av usikkerheten studenter kan kjenne på slik som det fortelles om i sitatet i starten av kapittelet. For hvordan skal vi møte mangfold og få til inkludering hvis vi ikke kan snakke om at vi er forskjellige? Noe som har gjort inntrykk i intervjuene med studentene, er nettopp den usikkerheten de

deler rundt det å skulle undervise et elevmangfold. Mye av denne usikkerheten uttrykkes som en redsel for å trampe feil i møtene med det de opplever som ukjent og ikke har nok kunnskap om. Et spørsmål å utforske videre er hvordan en slik følelse av usikkerhet også er en faktor når en inkluderende skole skal skapes.



## Referanser

- Berg, E. (2021). *Kroppspøving – med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification – A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education* 30(1), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.003>
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppspøvingfaget med blikk på sosial klasse. I: Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppspøving. Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppspøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppspøving – Noen fagdidaktiske refleksjoner. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppspøving* (s. 106–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare* (Rapport nr. 5). Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Hamilton, M.L. & Pinnegar, S. (2014). Self-study of teacher education practices as pedagogy for teacher educator professional development. I: C.J. Craig & L. Orland Barak (Red.) *International teacher education: promising pedagogies (Part A). Advances in research on teaching* (22. utg.), s. 137–152.
- Haug, P. (2014). *Inkludering (Dette vet vi om)*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017) Understanding inclusive education – Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A.L., Møller, L. & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and teacher education*, 101, 103318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper>

- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T.S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped* (1), 68–85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Hammer, V.B. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie om kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1–2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K.M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, education and society*, 25(9), 1015–1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Myklebust, R.B., Afdal, H.W., Mausestaden, S., Risan, M., Tangen, T.N. & Wernø, I.L. (2019). *Rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra: <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/657/171>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Universitets- og høyskolerådet. [https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2016). *Selvstudier – Verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere*. I: M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (s. 213–233). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Svendby, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Unge funksjonshemmede (2021). *Hva er en funksjonsnedsettelse?* Hentet fra: <https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/kurs/kronisk-inkludering/ung-og-funksjonshemmet/hva-er-en-funksjonsnedsettelse/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001–05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

- Vedul-Kjelsås, V. & Elnan, I. (2021). Kroppslig læring for å fremme lærerstudenters forståelse av inkluderende kroppsøvningsundervisning. I: G. Engelsrud, T.P. Østern, Ø. Bjerke & A.G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser*. (s. 237–249). Universitetsforlaget.
- Videnscenter om handicap. (2020). *Inklusion af børn med særlige behov i udeskole i almenskolen*. Hentet fra: <https://videnomhandicap.dk/inklusion-af-boern-med-saerlige-behov-i-udeskole-i-almenskolen/>
- Vinje, E.E. & Skrede, J. (2019). Hvem kan og bør bli kroppsøvningslærere i Norge? Ti lærerutdannere beskriver hindringer og muligheter for personer med fysiske funksjonsnedsettelser. I: E.E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer*. (s. 154–173). Cappelen Damm Akademisk.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – Inkludering på fritida? I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (s. 59–79). Gyldendal.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. (Rapport 2017 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rapport-Rett-til-spesialundervisning->
- Westlie, K. & Moen, K.M. (2020). Kroppsøvningslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal of research in arts and sports education* 4(1), 19–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*. (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.