

Avdeling for idrett- og folkehelsefag

Elise Skyer

Kandidatnummer: 119

## Bachelor

# Hvordan tilpasse undervisningen i kroppsøving for å skape inkludering av elever med funksjonsnedsettelse

How to adapt physical education to create inclusion for students with disabilities

Faglærer i idrett og kroppsøving

2018

Antall ord: 11331

## Sammendrag

**Forfatter:** Elise Skyer, bachelor faglærer i idrett og kroppsøving ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum.

**Problemstilling:** «Hvordan kan tilpasset opplæring på kroppsøvingsarenaen skape et inkluderende miljø for elever med funksjonsnedsettelse?».

**Teori:** Temaene tilpasset opplæring og ulike tilnærminger til dette samt spesialundervisning presenteres og hva inkludering og integrering har å si for dagens skole. Videre drøftes definisjoner rundt begrepene funksjonsnedsettelse og funksjonshemming og hva autonomi og selvbestemmelsesteorien går ut på.

**Metode:** Litteraturstudie.

**Resultat:** Resultatene mine baserer seg på 5 fagfellevurderte artikler som fokuserer på inkluderende kroppsøving og hvilke tiltak som kan fremme gode læringsrom for elever med funksjonsnedsettelse.

**Diskusjon:** I dette kapitlet ser jeg på ulike perspektiver på inkluderende kroppsøving for å sammenfatte teori og resultater.

**Konklusjon:** Det viser seg å være vanskelig å gjennomføre inkluderende tiltak i praksis. Det tyder på at det er manglende kompetanse hos lærere som skaper ringvirkninger i utarbeidelsen av gode tilrettelagte undervisningsopplegg. Økt deltakelse blant elever med funksjonsnedsettelse krever differensierte aktiviteter, samhandling mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse og selvbestemmelse i undervisningen.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, inkludering, funksjonsnedsettelse, tilpasset opplæring

---

## Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>TABELLER.....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMOMRÅDE.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING .....	7
1.2.1 Begrepsavklaring .....	8
<b>2. TEORI.....</b>	<b>9</b>
2.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	9
2.1.1 Smal tilnærming.....	10
2.1.2 Bred tilnærming .....	10
2.1.3 Spesialundervisning .....	11
2.2 INKLUDERING.....	11
2.2.1 Integrering .....	14
2.3 FUNKSJONSNEDESETTELSE OG FUNKSJONSHEMMING .....	14
2.4 SELVBESTEMMELSE OG AUTONOMI.....	16
2.4.1 Selvbestemmelsesteorien.....	16
<b>3. METODE .....</b>	<b>18</b>
3.1 LITTERATURSTUDIE SOM METODE.....	18
3.2 SØKEPROSESSEN .....	19
3.2.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier .....	19
3.2.2 Litteratursøkene .....	20
3.3 KRITISK VURDERING AV EGENSTUDIE .....	22
3.3.1 Primær og sekundærkilder.....	23
3.3.2 Reliabilitet og validitet.....	23

---

<b>4.</b>	<b>RESULTAT</b> .....	<b>26</b>
4.1	ARTIKKEL 1 .....	26
4.2	ARTIKKEL 2 .....	27
4.3	ARTIKKEL 3 .....	28
4.4	ARTIKKEL 4 .....	31
4.5	ARTIKKEL 5 .....	32
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>34</b>
5.1	TILPASSET OPPLÆRING FOR Å INKLUDERE ELEVER MED FUNKSJONSNEDESETTELSESR .....	34
5.1.1	<i>Kompetanseutvikling</i> .....	34
5.1.2	<i>Differensiering</i> .....	35
5.1.3	<i>Samhandling og sosiale relasjoner</i> .....	36
5.1.4	<i>Deltakelse og tilhørighet</i> .....	37
5.1.5	<i>Autonomistyrte undervisning</i> .....	38
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>40</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>41</b>

## Tabeller

Tabell 1 ..... s. 19

Tabell 2 ..... s. 21

Tabell 3 ..... s. 22

# 1. Innledning

Innledningsvis vil jeg ta for meg begrunnelse for mitt valgte problemområde. Videre forteller jeg om hvorfor dette er et dagsaktuelt tema å forske videre på, og til slutt vil problemstillingen min bli presentert i et eget avsnitt med en undertittel som tar for seg en begrepsavklaring.

## 1.1 Begrunnelse for valg av problemområde

Da jeg skulle velge tema for min oppgave tok jeg utgangspunkt i min tidligere praksis i skolen. Gjennom undervisningssituasjoner har jeg opplevd manglende tilhørighet blant elever i undervisningen, og dette gjelder spesielt elever med nedsatt funksjonsevne. Tilpasset opplæring er noe av det viktigste lærere jobber med i skolen. Ut i fra mine erfaringer i praksisfeltet vil elever med funksjonsnedsettelse veldig gjerne delta i kroppsøvingundervisningen og er genuint interessert i fysisk aktivitet. Det å ikke kunne tilby disse elevene gode nok opplegg for at dem skal få et tilstrekkelig læringsutbytte i kroppsøving føles urettferdig. Ved å dykke ned i tidligere forskning kan jeg tilegne meg kunnskap om hvordan jeg som lærer kan bidra til å snu denne trenden. Det føles etisk riktig, men også en plikt for min lærerprofesjonalitet.

Mangfoldet av elever i norsk skole byr på vanskelige og spennende utfordringer for skoler og deres ansatte. Det kreves spisskompetanse og samarbeid mellom mange aktører for å kunne oppfylle alle elevs rettigheter og forventninger. Dagens samfunn er sammensatt av mange forskjellige kulturer, marginaliserte grupper og subkulturer (Imsen, 2014, s. 19) Dette gir grunnlag for forskning på mange felt for å se hvordan samfunnet er bygd opp og hvordan ulike sosiale fraksjoner påvirker hverandre. Skolen er den viktigste samfunnsinstitusjonen som har som hensikt å utvikle mennesker på mange forskjellige plan. Skolens viktigste oppgave i samfunnet er å ivareta funksjoner som driver samfunnet vårt fremover; reproduktiv, produktiv, identitetsskapende og likhetsskapende (Imsen, 2016, s. 540). Det har vært en tydelig tendens til at mennesker med funksjonsnedsettelse blir sett på som en byrde for samfunnet, noe som er uønsket. Det blir tydeliggjort gjennom medmenneskers holdninger som viser seg å være vanskelig å endre på (Rugseth, 2015, s. 79-80). Negative innstillinger og holdninger til mennesker med funksjonsnedsettelse er med på å opprettholde diskriminering og de forskjellene som fremkommer mellom de med

---

funksjonsnedsettelse og resten av befolkningen (Borg, 2005, s. 31). Det at mennesker med funksjonsnedsettelse blir sett på som problematisk kan gjenspeiles i kroppsøvningsundervisningen hvor mange elever føler seg ekskludert fra fellesskapet. Isolasjon og segregering er ikke uvanlige oppfatninger elever med funksjonsnedsettelse opplever i kroppsøvningsundervisningen (Svendby, 2013, s. 119). Det blir en tendens til et skille hvor vi får kategoriene «oss» og «de andre», dette fører til uheldig opprettholdelse av diskriminerende holdninger i Norge som igjen går ut over skolens visjon om en integrerende og inkluderende skole (Rugseth, 2015, s. 80).

Inkludering i skolen er viktig politisk og er et klart overordnet mål for den norske skole, men dessverre er det fortsatt slik at inkludering er enkelt i teorien, men svært vanskelig å utføre i praksis nettopp fordi det er manglende kunnskap på dette området. Dermed blir dette sett på som et problem som ikke lar seg løse uten andre negative ringvirkninger, som for eksempel at det får negative konsekvenser for andre elever som ikke krever spesielle tilrettelagte opplegg (Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017, s. 65-58). Slik det fremkommer i rapporten til Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen er det lærere som har de minst positive holdningene til inkludering i skolesystemet (Figur 9.2, s. 66). Med dette utgangspunktet ønsker jeg å se nærmere på hva lærere kan gjøre for å øke deltakelsen og inkluderingen av elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Tilpasset opplæring skal tilbys alle elever, men hva skal egentlig til for å skape et miljø hvor elever med funksjonsnedsettelse kan utfolde seg og oppleve glede ved fysisk aktivitet? Hvilke tiltak kan settes i gang for å få bukt med stadig negative opplevelser og ekskludering av elever med funksjonsnedsettelse?

## 1.2 Problemstilling

Dette grunnlaget har gitt meg et ønske om å se nærmere på inkludering og hvordan dette kan praktiseres i skolen for å møte alle elevers behov, spesielt dem med funksjonsnedsettelse. Min problemstilling er dermed formulert slik:

*«Hvordan kan tilpasset opplæring på kroppsøvningsarenaen skape et inkluderende miljø for elever med funksjonsnedsettelse?»*

### 1.2.1 Begrepsavklaring

**Inkludering:** handler om at alle skal føle tilhørighet og ta del i et fellesskap, i tillegg skal elevene ha en positiv opplevelse av sin deltakelse (Nordahl & Overland, 2015, s. 14).

**Funksjonsnedsettelse:** defineres som et tap av eller en skade på en kroppsdel i en av kroppens funksjoner (Sosialdepartementet, 2002, s. 8).

**Funksjonshemming:** gapet mellom individets egenskaper og samfunnets krav (Sosialdepartementet, 2002, s. 9).

**Kroppsøving:** et allmenndannende fag som skal inspirere elever slik at de kan oppleve glede og mestring ved fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015).



## 2. Teori

Teoridelen handler om hvilke aktuelle emner som er viktig i forståelsen av min problemstilling. Emnene jeg gjør rede for er inkludering med en undertittel om integrering, tilpasset opplæring med undertitlene smal tilnærming, bred tilnærming og spesialundervisning. Deretter redegjør jeg for funksjonsnedsettelse samt funksjonshemming og til slutt selvbestemmelse og autonomi med undertittel som omhandler selvbestemmelsesteorien.

### 2.1 Tilpasset opplæring

Alle mennesker er forskjellige og nettopp derfor er selve grunnpilaren i norsk skole å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Tilpasset opplæring er forankret i lovverk, det vil si at alle elever har krav på å få tilpasset undervisningen etter deres vilkår og evner (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Det er dermed skolen som skal tilpasse seg elevene og ikke omvendt. Elever skal få utfordringer som møter deres behov og forutsetninger, dette vil igjen gi motivasjon og mestringfølelse hos elever som vil resultere i bedre læringsutbytte (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 133). Tilpasset opplæring skal treffe elever med gode evner og som klarer seg utmerket i skolesystemet på lik linje med elever som har større utfordringer når det kommer til skolefaglig prestasjoner og utviklingen generelt. Elever møter skolehverdagen og faglige oppgaver svært forskjellig og lærere blir derfor nødt til å variere arbeidsmetoder, organiseringsformer og bruk av lærestoff for å gi elevene det de trenger og har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4-5).

Tilpasset opplæring er nedfelt i loven og som er en kontinuerlig prosess som lærere må jobbe med, men det er ingen beskrivelser på hvordan dette kan gjøres i praksis (Damsgaard & Eftedal, 2015, s. 23). Likevel er det mange gode forslag på ulike tiltak og forutsetninger for en god praksis på dette område. For det første rettes fokuset mot et godt læringsmiljø hvor elevens evner og forutsetninger står i sentrum for økt læringsutbytte. Tilpasset opplæring ses i lys av mangfoldet av elever og krav om variasjon og ulike arbeidsmåter for å møte elevenes læringsbehov (Utdanningsdirektoratet, 2014). Et godt læringsmiljø kjennetegnes også av gode relasjoner mellom lærer og elev og relasjonene innad i elevgruppen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 76). En annen praksis som er svært anerkjent innenfor tilpasset opplæring er differensiering av oppgaver. For å oppnå kravet om at opplæringen skal ta

hensyn til elevenes forutsetninger og evner må elevene få oppgaver som står i forhold til nettopp deres evner og forutsetninger. Det betyr ikke at alle skal utføre de samme oppgavene samtidig, men det må varieres i innhold, arbeidsmetoder og læringsaktiviteter (Manger et al., 2013, s. 56-57). Kompetanseheving blant lærere vil kunne styrke deres forutsetninger for god tilrettelagt undervisning. En viktig presisering er at tilpasset opplæring er en prosess og et virkemiddel, ikke et mål i seg selv. Det betyr at lærere hele tiden må tilegne seg kunnskap om elevene og samarbeide med andre aktører som berører elevens faglig-, sosiale- og psykiske utvikling (Manger et al., 2013, s. 61).

### **2.1.1 Smal tilnærming**

I en smal tilnærming til tilpasset opplæring rettes fokuset mot enkeltindivider. For å prøve å forstå handlinger og tankesett hos eleven blir det tolket ut ifra et individperspektiv. Dette individperspektivet tolkes i snever forstand og individet settes i sentrum for de problemene og utfordringene som oppstår i læringssituasjoner (Standal, 2015, s. 14). Ved en slik smal tilnærming blir tiltak rettet mot enkeltelever og undervisningspraksisen forsøker å ivareta deres behov. Tyngden i et individperspektiv prøver å dra tråder mellom elevens egenskaper og elevens atferd på skolen (Nordahl & Overland, 2015, s. 23-24).

### **2.1.2 Bred tilnærming**

En bred tilnærming av tilpasset opplæring handler om å se det i et større perspektiv og retter fokuset mot fellesskapet i motsetning til den smale forståelsen hvor man kun ser på individet. Fokusområdene i denne tilnærmingen er strategier og tiltak for å fremme et trygt og givende læringsmiljø for alle elever. Sett ut ifra et inkluderingsperspektiv vil den brede tilnærmingen utvide rammene for kroppsøvingfaget ved å utøve en undervisningspraksis som vil forsøke å treffe alle elevene (Standal, 2015, s. 14-15). Ved en bred forståelse av tilpasset opplæring kompliseres læringssituasjonen og retter søkelyset mot en større sammenheng enn kun individbasert undervisningspraksis. Det kan ses i lys av en mer relasjonell sammenheng hvor elevene kommuniserer og interagerer med lærere og andre elever. Når man skal se på elevens atferd i skolen forklares det ut i fra et systemperspektiv som omhandler skolens strukturer og samfunnets mønstre. I motsetning til den smale tilnærmingen forsøker den brede tilnærmingen å se ting i en større kontekst (Nordahl & Overland, 2015, s. 27).

---

### 2.1.3 Spesialundervisning

Mangfoldet av elever i skolen gjør at det er behov for undervisning som trenger spesiell kompetanse blant lærere. Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring som gir elever, med spesielle utfordringer knyttet til læring, en bedre læringsplattform som er tilrettelagt dem. Denne formen for tilpasset undervisning krever tiltak som går utover vanlig tilpasset opplæring, det trengs ekstra ressurser som omhandler det pedagogiske, personlige og det rent materielle. For å vurdere om elever skal få tilbud om spesialundervisning er det behov for en saksbehandling som ser på elevenes utfordringer og vansker i forhold til faglig, sosial og personlig utvikling (Imsen, 2014, s. 248-249).

Spesialundervisning omfavner elever som ikke har mulighet til å følge ordinær undervisning for å få et tilfredsstillende læringsutbytte (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Elever med lærevansker har krav på å følge en individuell opplæringsplan (IOP). Når elever skal følge IOP må de utredes for det, hvilket betyr at det er sakkyndige som tar seg av dette og lærere samarbeider med spesialpedagogisk instans. Denne individuelle opplæringsplanen skal være i samsvar med nasjonale læringsplaner (Imsen, 2014, s. 288). Det kan være utfordrende å ivareta både spesialundervisning og ordinær undervisning i samme klasserom, men klassens plan bør så langt det lar seg gjøre justeres slik at den kan imøtekomme den individuelle opplæringsplanen(e). På den andre siden bør IOP ta utgangspunkt i klassens plan slik at undervisningen kan treffe flest mulig ved et differensiert opplegg. Dette er for å sikre at alle i klassen får delta i et faglig og sosialt fellesskap (Nordahl & Overland, 2015, s. 50). I utarbeidelsen av IOP skal fokuset være på konkrete mål hvor undervisningsmetoder og organiseringsformer beskrives. Dette er for å sikre gode intuitive planer som ivaretar elevens sosiale, faglige og personlige inkludering (Nordahl & Overland, 2015, s. 63).

## 2.2 Inkludering

Inkludering handler om å skape arenaer hvor alle mennesker føler seg velkomne og en del av et fellesskap. Mangfoldet som finnes i skolen skal anerkjennes og respekteres for å legge til rette for et fellesskap som preges av demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 3) I skolesammenheng vil det si at alle elever føler seg trygge og at skolen legger til rette for et miljø som har gode læringsrom og samhørighet blant alle som befinner seg på skolen. I

utdanningssystemet finnes det et stort mangfold av mennesker som må ivaretas både faglig, sosialt og emosjonelt (Nordahl & Overland, 2015, s. 14-15). Ekskludering forekommer oftere i grupper som generelt sett er mer utsatt i samfunnslivet. Marginaliserte grupper blir i større grad sett på som en utfordring og hvor disse ofte blir glemte. En av disse gruppene er elever med funksjonsnedsettelse som stadig blir sett på som et problem, men problemet ligger ikke i disse elevene. Problemet oppstår gjerne i undervisningssituasjoner hvor tilretteleggingen er for dårlig. Det er skolen og lærere som må endre sin undervisningspraksis for å ta hensyn til alle elevene uavhengig av evner og forutsetninger (Standal, 2015, s. 16).

Det opereres gjerne med tre former for inkludering i skolesammenheng. Disse er faglig inkludering som handler om at elever inngår i et faglig fellesskap, sosial inkludering hvor elever har gode sosiale relasjoner med andre elever, er sosialt aktive og har venner de omgås med, og psykisk inkludering som går ut på at elevene opplever positive situasjoner i møte med skolehverdagen (Nordahl & Overland, 2015, s. 16). Videre kan disse tre formene videreutvikles til tre dimensjoner ved inkludering: den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglig og kulturelle dimensjonen. Den førstnevnte dimensjonen handler om plassering, hvor elevene blir undervist og hvilke organiseringsformer som praktiseres, for eksempel er det elever som får tilbud om egne gruppetimer med spesialtiltak (Nilsen, 2017, s. 24). Den andre dimensjonen som omhandler det sosiale aspektet ved læring beskriver det relasjonelle og hvordan elever jobber sammen og hvordan de samarbeider med lærerne. For å oppnå gode sosiale vilkår for elever på skolen handler det også om hvordan elevene selv opplever trivsel, tilhørighet og trygghet i læringssituasjonene (Nilsen, 2017, s. 27). Dette kan igjen forankres i opplæringslovens betingelser om å påføre elevene et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, § 9-a). Den siste dimensjonen om det faglige og kulturelle aspektet handler om hvordan elever arbeider sammen og deler det faglige innholdet med felles arbeidsmåter og organiseringsformer for en fellesskapsfølelse. Sett i lys av spesialundervisning og IOP kan man se på hva likhetene er mellom innholdet i IOP og innholdet i de ordinære undervisningsplanene (Nilsen, 2017, s. 28).

I dagens skole er det mange som tar inkluderingsfenomenet for gitt og tenker at Norge generelt har gode rutiner for en inkluderende fellesskole som tar vare på alle uansett etnisitet, kjønn og evner (Svendby, 2013, s. 114). Men for å opprettholde prinsippet om inkludering må man jobbe for det på ulike nivåer. Når man snakker om begrepet inkludering tenker man

---

at alle føler seg medregnet i et fellesskap, men det stilles dermed høyere krav for at elever skal føle seg fullt inkludert. Det er ikke nok med at de er tilstedeværende, det krever også at de er aktive og tar del i det fellesskapet de inngår i. En annen avgjørende faktor for at elever skal inkluderes fullverdig er hvor tilfredsstilt de føler seg og opplevelsen av inkludering (Nordahl & Overland, 2015, s. 16).

Skole og utdanning står i høysetet på verdensbasis og FN har en organisasjon (UNESCO) som jobber med utvikling av utdanning, vitenskap og kultur. Organisasjonen UNESCO jobber først og fremst mot det overordnede målet om grunntdanning for alle (FN-sambandet, 2017). Salamanca erklæringen under UNESCO vil fremme en inkluderende skole for alle. Skolen skal imøtekomme alle barn og unges behov uavhengig av deres utgangspunkt og bakgrunn. Ved å etterstrebe tilrettelagt undervisning for alle elever, også dem som har ulike funksjonsnedsettelse som gjør dem sårbare i den ordinære undervisningen, kan man forhindre diskriminering, utestengelse og fordommer (UNESCO, 1994, s. 6). Inklusjon er et komplekst fenomen og henger som vist sammen med flere faktorer, men handler først og fremst om fellesskap på flere plan. Det kan være det interpersonlige aspektet, som ser på relasjonen lærer-elev og elev-elev, og læringsfellesskap som utgjør rammene for skolefellesskapet (Nordahl & Overland, 2015, s. 14-17).

Inkludering sirkulerer rundt i dagens samfunnsdebatt og vil fremme læring og tilgjengelighet for en fellesskole for marginaliserte grupper som mennesker med funksjonsnedsettelse. Det er for eksempel spørsmål rundt skolen som et velfungerende demokrati der økt globalisering, migrasjon og andre verdier fra nye generasjoner skaper utfordringer (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 53). Selv om vi i Norge har lover som skal beskytte likestilling og motvirke diskriminering må politiske tiltak settes på dagsorden og skape gode rammer og retningslinjer for å få oppfylt disse på en god og inkluderende måte (Støfring, 2011, s. 200). En inkluderende skole for elever med funksjonsnedsettelse tar ikke kun hensyn til aktiv deltakelse i undervisningen, men for at disse elevene skal kunne oppnå en fullverdig inklusjonsfølelse handler det også om fysisk tilretteleggelse. Med det menes utbygging av gode planløsninger som møter de med fysiske funksjonsnedsettelse med respekt, som for eksempel ramper og heiser, rullestoler og spesialbygde hjelpemidler som kan benyttes på kroppsøvingsarenaen (Dalen, 2013, s. 85).

### 2.2.1 Integrering

Når man snakker om inkludering kan det lett sammenkobles med integrering og ofte blir disse to begrepene brukt som synonymmer, men når man retter disse to begrepene mot skolen vil man fort se at dette ikke er tilfellet. Integrering på skolenivå var aktuelt på 70-tallet da det var behov for å motarbeide segregering, da ble elever med funksjonsnedsettelse gjerne plassert i spesialskoler som var separert fra de andre vanlige skolene. Integrasjon handler i større grad om plassering og organisering av undervisningsopplegget (Standal, 2015, s. 15). Ved å tilpasse elevers behov blir den vanlige pedagogikken utfordret og målet er å skape en fleksibel pedagogikk som ivaretar spesialpedagogikken samtidig. De tradisjonelle måtene å undervise, veilede og tilrettelegge på må endres og ses i lys av en integrerende og inkluderende norsk skole (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 41). I dagens skole er integrering godt ivaretatt hvor alle elever får gå på skole med en egen pult i et klasserom hvor det undervises i fag sammen med andre, men det betyr ikke at de opplever å være inkludert (Grøterud & Moen, 2001, s. 35-36).

## 2.3 Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming

Mangfoldet av elever i norsk skole i dag krever gode løsninger og pedagogiske tiltak for å inkludere alle i et fellesskap. Men for å kunne skape disse gode tiltakene og jobbe mot en inkluderende praksis må man forstå begrepet funksjonsnedsettelse og hva det egentlig vil si å ha nedsatt funksjonsevne. Sosialdepartementet (2002) opererer med denne definisjonen i stortingsmelding nr. 40:

Med nedsatt funksjonsevne menes det tap av eller skade på en kroppsdel i en av kroppens funksjoner. Dette kan for eksempel dreie seg om nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon, eller ulike funksjonsnedsettelse pga. allergi, hjerte- og lungesykdommer. (s. 8)

For å kunne forstå funksjonsnedsettelse bedre kan det presenteres i fire viktige elementer:

1. Funksjonsnedsettelse handler om det biologiske og det fysiologiske ved individet
2. Funksjonsnedsettelse skaper begrensninger på det personlige og sosiale plan

---

3. Det er lagt sosiale barrierer

4. Sosiale barrierer viser seg å være et hinder for å oppfylle individuelle mål og som har en diskriminerende effekt

(Reindal, 2007, s. 20).

Historisk sett har det blitt operert med mange definisjoner og ulike begreper på funksjonshemming. I utviklingen av begrepstermen er det i dag fremdeles utfordringer med ensbetydende og sammenfattende ord og definisjoner. Man er redd for å kategorisere og stigmatisere mennesker med funksjonshemninger. Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF) er utviklet av Verdens helseorganisasjon. ICF bruker funksjonshemming som et paraplybegrep hvor det finnes mange underkategorier og termer. Funksjonshemming refererer til utfordringer og problemer som oppstår i henhold til nedsatt funksjonsevne, aktivitetsbegrensninger og restriksjoner i deltakelse (World Health Organization, 2011, s. 3-5).

Mennesker med funksjonshemming har en skade eller tap på en eller flere funksjoner i kroppen (Sosialdepartementet, 2002, s. 9). For eksempel kan en person med nedsatt funksjonsevne være utsatt for bevegelseshemninger som hindrer dem i å delta fullt ut i hverdagslivet på lik linje med dem som ikke er funksjonshemmet. Funksjonshemming henger sammen med andre faktorer enn kun individuelt, det er først når det er utfordringer forbundet med individets forutsetninger og omgivelsene vedkommende befinner seg i. Det stilles hele tiden krav til ulike funksjoner for å kunne delta optimalt på alle områder i samfunnet. Videre betyr det at funksjonshemninger kan delvis skyldes samfunnet fordi mennesker med nedsatt funksjonsevne møter hindringer i hverdagen som setter dem ut av spill. Det snakkes ofte om en relasjonell forståelse av begrepet funksjonshemming der det individuelle ses i lys av det sosiale og fysiske miljøet. Ved å redusere det gapet som eksisterer mellom individet og samfunnet kan det bidra til å redusere hindringer og følelsen av å være funksjonshemmet i et samfunn (Sosialdepartementet, 2002, s. 8-9).

Det har tidligere vært et statisk og ensformig syn på mennesker med funksjonsnedsettelse. Det ble sett på som et personlig og medisinsk problem, og sosiologien har tidligere hatt lite fokus på dette området (Reindal, 2007, s. 31). For å forstå kompleksiteten av personer med funksjonshemninger er det nødvendig å se den funksjonalistiske tilnærmingen i lys av det sosiale aspektet. Sosiale modeller forklarer at funksjonshemming skapes gjennom de sosiale strukturene i samfunnet hvor diskriminering skjer på bakgrunn av økonomi, lovgivning og

teknologi eller gjennom utdanningssystemet, arbeidslivet og boligmarkedet (Reindal, 2007, s. 37). Når man ser på funksjonshemming i et større perspektiv og forklarer det ut ifra individuelle og sosiale modeller prøver man å forstå det gjennom samspillet og dynamikken mellom individet og omgivelsene. De sosiale omgivelsene er miljøfaktorer som påvirker individet på forskjellige måter og alle møter disse kontekstuelle faktorene på ulikt vis (World Health Organization, 2011, s. 15).

## 2.4 Selvbestemmelse og autonomi

Medbestemmelse er noe alle barn og unge har rett til hvis de er i stand til å gi uttrykk for sine egne meninger. I slike tilfeller skal vedkommende få mulighet til å være med på å bestemme sine personlige forhold (Barnelova, 1981, § 31). Dette kan overføres til skolen hvor disse rettighetene skal ivaretas på lik linje med andre samfunnsarenaer. Elever som har rett på spesialundervisning i skolen skal få være med på utformingen av opplæringen i samråd med foreldrene så langt det lar seg gjøre (Opplæringsloven, 1998, § 5-4). Elevmedbestemmelse anses å være en demokratisk verdi og kan berike læreres egen kompetanse for tilrettelagt undervisning. Dessverre ser det ut til at dette blir nedprioritert i skolen til tross for at det henger tett sammen med likeverdig og inkluderende opplæring (NOU 2009:18, s. 16). Elever har et behov for å føle at de er med på å bestemme over egen læring og føle eierskap til deres tilegnelse av kunnskap. For å utvikle mennesker er selvstendighet en viktig faktor, hvilket betyr at man har en følelse av å være med på ting frivillig og at man har flere alternativer og velge mellom (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69).

### 2.4.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en teori som bygger på menneskelig atferd og personlig utvikling og handler om hvordan motivasjon påvirkes av kontrollerte eller autonome forhold. Teorien ønsker å gi svar på hvordan biologiske, sosiale og kulturelle forhold enten forsterker eller underminerer de iboende menneskelige kapasiteter som psykologisk vekst, engasjement og velvære. I praksis kan selvbestemmelsesteorien peke på hvordan forhold i kontekster tilrettelegger eller undergraver motivasjon og tilfredshet som ligger til grunn for effektiv selvregulering og fremgang. Ved å identifisere ulike typer av motivasjonsregulering og de forhold som fremmer dem, kan selvbestemmelsesteorien benyttes systematisk innenfor



varierte sosiale sammenhenger som for eksempel i kroppsøvingsundervisningen (Deci & Ryan, 2017, s. 3-4). Når det gjelder selvbestemmelse og autonomi i undervisningssituasjon handler det om å støtte elevene ved at de får utløp for sine interesser, kompetansefølelse og kreativ utfoldelse (Woolfolk, 2016, s. 295). Det skjer ved bruk av undervisningsmetoder og organisering som gagnar elevens beste og hvor de kan komme på banen å føle medbestemmelse i undervisningen. Denne teorien setter ulike forhold som oppmuntrer den indre motivasjonen til elevene i sentrum for læring. Det betyr at undervisningsopplegg bør legges til rette slik at elevens autonomi og selvstyring aktiveres, og det bør fremstilles slik at elever motiveres til å ta initiativ og egne valg. Motivasjon hos elevene skapes gjennom lærerens praksis, og ved å vise interesse for elevenes læringsmiljø kan det øke trivselen og synet på faget (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 144-145).

Det er tre grunnleggende behov som er sentrale i denne teorien og som er essensiell i utformingen av elevens selvbestemmelse. Den første er autonomi hvor elevene er agenter bak egne valg. Valgene blir tatt på bakgrunn av indre motivasjon og uten involvering fra andre. Det andre behovet er kompetanse som handler om mestring av oppgaver og følelsen av å lykkes. utfordringer som er tilpasset nivå blir enklere å beherske og man blir mer utholdende i arbeidet. Tilknytningsbehovet viser til et emosjonelt bånd til andre mennesker og hvordan disse kan påvirke det sosiale miljøet man er en del av (Deci & Ryan, 2002).

### 3. Metode

I metodekapittelet skal jeg presentere oppgavens valgte metode. Videre presenteres søkeprosessen og hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier jeg har benyttet meg av i datainnsamlingen min. Til slutt beskriver jeg kritisk vurdering av egenstudie hvor jeg tar for meg datakvalitet med primær- og sekundær kildebruk, reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Litteraturstudie som metode

I denne oppgaven er litteraturstudie blitt brukt som fremgangsmåte for innhenting av datamaterialet. I en litteraturstudie søker man i tidligere forskning som belyser problemstillingen i oppgaven. Innhenting av kunnskap forgår ved å studere eksisterende faglitteratur på et fagområde og få frem ulike synspunkt og perspektiver på tidligere forskning (Stene, 1999, s. 41). Litteratursøk gir en god oversikt over hva som er der ute og gir en indikator på hvor utbredt forskningen på mitt område er. I tillegg gir tidligere forskning informasjon om hvilke(n) metode(r) som er brukt, og som oftest hva som var studiets begrensninger og hva som eventuelt kan forskes videre på innenfor det aktuelle fagområdet (Grønmo, 2016, 83-84). Det kan sette ting i perspektiv og hjelpe til med utforming av problemstillingen i oppgaven.

Ved en slik metode har jeg gode muligheter for å innhente mye tilgjengelig informasjon om valgt tema som kan berike oppgaven min. Det finnes mye pålitelig litteratur på mitt valgte tema, og litteraturstudie gir en mulighet for å se på mange forskjellige løsninger og konklusjoner som kan sette problemstillingen min i et nytt lys. Denne type metode kan i tillegg frigi mye tid som kan brukes til å lese eksisterende kunnskap på området og finne det stoffet som er mest relevant for min oppgave. I søkeprosessen kan det dermed være en utfordring å finne gode faglige kilder på akkurat den problemstillingen man ønsker å svare på, det kan svekke validiteten i oppgaven min (jf. validitet, s. 23). En annen fordel ved bruk av litteraturstudie som metode er hvordan man kan benytte seg av forskjellige søkeord og variabler man vil ha med i søket for å få mest mulig relevant stoff. Man kan få hjelp ved å se på sekundærkildene slik at man kan få ytterligere gode referanser som kan belyse problemstillingen min (Bordens & Abbott, 2014, s. 66).

## 3.2 Søkeprosessen

For å innhente faglig relevante forskningsartikler til min oppgave har jeg søkt i anerkjente databaser som er tilgjengelig på høgskolens bibliotek. Jeg har søkt i ulike databaser for å utvide søket slik at jeg har mange valgmuligheter og ikke risikerer å gå glipp av viktig forskning på området. Jeg har søkt i databasene: Eric, Cinahl, SportDiscus (EBSCOhost) Oria, Google Scholar, NorArt, Idunn og SveMed+. Alle mine artikler ble funnet i databasene Eric og Oria som ga mange resultater på fulltekst artikler som var relevant for mitt tema i oppgaven. I startfasen begynte jeg å søke på norsk, men fant lite relevant stoff og skiftet derfor over til engelske søkeord. Underveis i søkeprosessen har jeg lest mange abstrakter og forsøkt å sile ut artikler jeg mener kan belyse problemstillingen min på best mulig måte.

### 3.2.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier er kriterier jeg legger til grunn for søkingen min, disse sier noe om hva jeg vil ha med for å forenkle denne søkeprosessen og hvordan jeg på best mulig måte kan komme frem til det beste søkeresultatet. Eksklusjonskriterier er kriterier jeg utelukker i søkingen min for å avgrense søket og dermed strukturere søket (Dalland, 2017, s. 156).

**Tabell 1.** Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Fagfellevurderte artikler	Publisert før år 2000
Publisert etter år 2000	Andre språk enn skandinavisk og engelsk
Kroppsøving	
Funksjonsnedsettelse	
Inkludering	
Tilpasset opplæring	
Studier fra den vestlige verden	

### 3.2.2 Litteratursøkene

Artikkelen “Cooperative oriented learning in inclusive physical education” fant jeg ved søk i databasen Eric. Mine søkeord var følgende: «inclusive physical education», «physical education» og «disabilit\*». Jeg huket av for «peer-reviewed» slik at jeg kun får fagfelleverderte artikler og tidsperioden var mellom 2000 og 2017. Disse søkebegrensningene mine ga meg et treff på 20 artikler. Denne artikkelen lå på side 1 og valget falt på denne artikkelen nettopp fordi denne studien er gjort i svensk skole. Det vil være mest relevant da skolesystemet til Sverige har mange fellestrekk med den Norske skole.

Artikkelene «Applying Universal Design for Learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education» og «Inclusion practices in elementary physical education: a social-cognitive perspective» fant jeg gjennom databasen Eric. Mine søkeord var følgende: «adapted physical education», «inclu\*», «disabilit\*» og «general physical education». Videre var søket begrenset av fagfelleverderte artikler og tidsperioden var fra 2000 til 2017. Dette ga et treff på 14 artikler og hvor de gjeldende artiklene dukket opp som artikkel nummer 1 og 3 på første side.

Artikkelen «Adapted physical education service approaches and the effects on the perceived efficacy beliefs of general physical education teachers» er fra søk i databasen Oria og hadde følgende søkeord: «adapted physical education», «disab\*», «inclusion» og «general physical education». I tillegg til disse søkeordene var fagfelleverderte artikler et kriterium for søket og tidsrammen var fra år 2000 til 2017. Dette søket ga meg et treff på 240 hvor jeg fant artikkelen på side 18.

Artikkelen «Self-advocacy in physical education for students with physical disabilities» ble funnet gjennom søk i databasen Eric. Mine søkeord var følgende: «physical disability», «adapted physical education», «inclu\*» og «individualized education program». I tillegg til disse søkeordene hadde jeg huket av for «peer reviewed» og innenfor en tidsramme fra 2000 til 2017. Det var kun en artikkel på dette søket som gjorde det åpenbart enkelt for meg å finne denne artikkelen.

Alle mine utvalgte artikler og søkeprosessen for å finne frem til disse blir presentert i tabell 2 og 3 nedenfor. Artikler jeg har gjennomgått har jeg basert på leste abstrakter og innholdet i disse rettet opp mot min problemstilling. Artikler som ikke ble inkludert i min datainnsamling var artikler som ikke inneholdt alle mine inklusjonskriterier og som hadde

mindre relevans knyttet opp mot min problemstilling. Disse avgjørelsene ble tatt på bakgrunn av tittel på de vitenskapelige artiklene og leste abstrakt. I tillegg til informasjonen som kommer frem i tabell 1 og 2 nedenfor var det ytterlige 2 kriterier som begrenset alle søkene mine som nevnt tidligere: fagfelleverderte artikler og tidsramme fra år 2000-2017.

**Tabell 2.** Litteratursøk, del 1

Søk nr.	Database	Søkeord	Treff	Leste abstrakt	Artikler gjennomgått
1	Eric	«inclusive physical education» AND «physical education» AND disabilit*	20	6	4
2	Eric	«adapted physical education» AND inclu* AND disabilit* AND «general physical education»	14	7	3
3	Oria	«adapted physical education» OG disab* OG «inclusion» OG «general physical education»	240	17	10
4	Eric	«physical disability» AND «adapted physical education» AND inclu* AND «individualized education program»	1	1	1

**Tabell 3.** Litteratursøk, del 2

Søk nr.	Artikler gjennomgått	Utvalgte artikler
1	4	Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L. & Soulie, T. (2013). <i>Cooperative oriented learning in inclusive physical education.</i>
2	3	Grenier, M., Miller, N. & Black, K. (2017). <i>Applying Universal Design for Learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education.</i>  An, J. & Meaney, S. K. (2015). <i>Inclusion practices in elementary physical education: a social-cognitive perspective.</i>
3	10	Umhoefer, L. D., Vargas, M. T. & Beyer, R. (2015). <i>Adapted physical education service approaches and the effects on the perceived efficacy beliefs of general physical education teachers.</i>
4	1	MacDonald, C. & Block, E. M. (2005). <i>Self-advocacy in physical education for students with physical disabilities.</i>

### 3.3 Kritisk vurdering av egenstudie

Ved å teste kvaliteten på oppgavens utgangspunkt, altså tidligere forskning på området, bør det være gyldighet ved resultatene, det vil si at dataene gjenspeiler virkeligheten på en fortlørlig måte. Innsamlet datamateriale skal illuminere den aktuelle problemstillingen, det betyr at høy kvalitet på dataene avhenger av relevans i henhold til problemstillingen. For at disse datamaterialene skal ha høy relevans må visse kriterier være oppfylt. Datainnsamlingen

---

må ha en klar vitenskapelig logikk og språk ved å søke etter fagfelleverderte artikler og ha relevante søkeord. Datamaterialet må også beskrives og dokumenteres slik at det kan etterprøves på en systematisk måte (Grønmo, 2016, s. 238).

### **3.3.1 Primær og sekundærkilder**

I min datainnsamling for oppgaven har jeg benyttet meg av sekundærkilder. I litteratursøkene mine referer forfatterne av disse til tidligere forskning og baserer mye av forskningen sin på disse. Sekundærkilder kan ha noe å si for kvaliteten fordi opprinnelig forfatter blir tolket av en annen forfatter. Dette kan videre gi utfordringer nettopp fordi tolkningene kan være preget av subjektivitet. Sekundærtekster er en tolket versjon av primærkilden og uttrykket i kilden har forandret seg (Dalland, 2017, s. 162).

### **3.3.2 Reliabilitet og validitet**

Når man foretar datainnsamling i litteraturstudie skal dataene være mest mulig reliable. Datainnsamlingens pålitelighet sier altså noe om hvor nøyaktig undersøkelsens data egentlig er. Det bør alltid etterstrebtes å skape mest mulig samsvar mellom dataene og det fenomenet som undersøkes. Hvordan datainnsamlingen har foregått er en viktig faktor under reliabilitetsprinsippet. Det forutsetter at innsamlingen har blitt gjennomført på en systematisk og nøyaktig måte (Grønmo, 2016, s. 241). For å oppnå høy reliabilitet er en god fremgangsmåte å undersøke samme fenomen opptil flere ganger. En annen viktig måling av dataens pålitelighet er at emnet har blitt forsket på av flere viktige personer innenfor fagfeltet og temaet. I denne oppgaven finnes det mange fagfelleverderte artikler på temaet om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget. Dette er en indikator på høy reliabilitet eller interreliabilitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 37).

Validitet sier noe om gyldighetsområdet til datamaterialet. I praksis betyr det å kartlegge datamaterialet og undersøke hvem som har skrevet teksten, hva slags tekst det er, hva som er formålet med teksten og når teksten ble publisert. Dette gir indikatorer på hvor gyldig disse dataene er for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241).

Alle artiklene mine er fagfelleverderte som betyr at disse er kvalitetssikret av andre forskere på feltet. Ved å søke på engelske fagartikler utvider man området betraktelig da dette er et globalt språk som når ut til flere. Alle mine artikler er skrevet på engelsk, men på en annen

side kan det og svekke kvaliteten på studie fordi den må tolkes av meg og oversettes til norsk. Det gir en viss feilmargin i forhold til å tolke og forstå engelske ord og uttrykk.

Et inklusjonskriterium i søket mitt var å finne fagfelleverderte artikler etter år 2000 fordi jeg ville ha aktuelle forskningsartikler fra det tusenåret vi lever i nå, og fordi samfunnet og skolesystemet stadig er i endring. Fire av mine artikler er fra de siste 5 årene og styrker min oppgave ved å være relativt ferske undersøkelser. Den femte og siste artikkelen min er fra år 2005 og er av litt eldre forskning, men viser til et konkret tiltak som kan benyttes i tilpasset opplæring og tilrettelegging av elever med funksjonsnedsettelse.

Fire av mine artikler er undersøkelser fra USA som kan være en svakhet ved oppgaven min fordi de ikke opererer med samme læreplanverk og skolesystem som Norge. Likevel har jeg valgt å ta med disse fordi de gir gode begrunnelser for bruk av metode og fremgangsmåte som jeg mener kan overføres til lærere i kroppsundervisningen her til lands. I tillegg baserer de seg på FN sine retningslinjer om skole og utdanning og kan dermed overføres til norsk skole og norske verdier.

Metodene som er benyttet i artiklene mine er hovedsakelig kvalitative metoder som ikke lar seg generalisere og representere en befolkning, men slike metoder går i dybden og kan skape bredere forståelse for fenomenet det forskes på. I artikkel nummer 1 er det brukt metodetriangulering som er med på å styrke studien fordi den er preget av både kvalitativ og kvantitativ metode for innhenting av data. Artikkel 2 er det brukt et fenomenologisk kvalitativ forskningsdesign. Instrumentet for innhenting av data er semi-strukturerte intervju og som i tillegg har det blitt supplert med bilder, skole dokumenter og feltnotater, dette er med på å styrke reliabiliteten i studiet. Artikkelen 3 har benyttet seg av et kvalitativ casesdesign som metode. I denne artikkelen er det en lærer som er analyseenheten og hvor hensikten er å studere en spesifikk hendelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 205). En slik tverrfaglig studie gir kun et øyeblikksbilde av fenomenet det forskes på. På en annen side gir det mulighet for å samle inn mye data på en enkelt hendelse, men igjen gir det utfordringer når det kommer til å vurdere gyldighetsområdet (validiteten) (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 70-71). En av mine artikler har brukt kun kvantitativ metode for datainnsamlingen i undersøkelsen (artikkel 4). Det ble sendt ut spørreskjemaer som ble respondert av 102 kroppsøvingslærere som har erfaring fra arbeid med elever med funksjonsnedsettelse. Spørreskjemaet ble testet av 5 eksperter på områdene kroppsøving, spesialundervisning og mestringstro for å sikre forskningens validitet. Et slikt kvantitativ



forskningsdesign vil basere seg på tall og dermed gå i bredden på fenomenet i motsetning til kvalitative metoder som går i dybden og hvor det gir muligheter for å kunne representere en populasjon (Dalland, 2017, s. 53). En annen fordel med en tallfestet undersøkelse er objektiviteten i tolkningen av datamaterialet, dermed vil ikke subjektivitet være like fremtredende ved et kvalitativt forskningsinstrument som for eksempel intervju. En konsekvens av slike tallbaserte data vil være manglende forståelse av hva et sosiologisk fenomen egentlig handler om og forstå menneskers tanker og handlinger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 95). Jeg valgte å ta med en femte artikkel fordi jeg mener den kan berike oppgaven min ved å ta for seg et tiltak for inkludering og tilrettelegging. Denne artikkelen sier ikke eksplisitt noe om metode som er benyttet i studie, men den følger en enkelt elevs metoder og strategier for selv å kunne bidra og hjelpe kroppsøvlingslærerens praksis rundt inkluderingsprinsippet. Uten beskrivelse av metodebruk for innhenting av data vil det være vanskelig å vurdere denne artikkelens datakvalitet utover at den er fagfellevurdert.

## 4. Resultat

I resultatkapitlet legger jeg frem 5 artikler som skal underbygge min problemstilling og skape forståelse for mitt problemområde. Under hver artikkel presenterer jeg dem med tittel, forfattere, publiseringsår, bakgrunn og formål for studiet, metode som ble brukt og til slutt resultatene i studiet.

### 4.1 Artikkel 1

**Tittel:** “Cooperative oriented learning in inclusive physical education”.

**Forfattere:** Aija Klavina, Kajsa Jerlinder, Lars Kristén, Lena Hammer og Tine Soulie.

**Publisert i år:** 2013.

**Bakgrunn:** I denne artikkelen snakker forfatterne om hvordan samhandlingsbasert undervisning kan påvirke en positiv utvikling av en inkluderende skole. Det er gjort mange undersøkelser på dette området i USA, men ikke i Europa. Studie omhandler elever på barneskolen nettopp fordi viktigheten av et inkluderende samfunn starter tidlig og bør settes på dagsorden allerede under praksisen i barnehager. Det er her grunnlaget settes før videre skolegang på ungdomsskolen og videregående opplæring.

**Formål:** Målsettingen med dette studie var å vurdere effekten av samhandlingsrettet metode for undervisning og hvordan det påvirker interaksjonen mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse.

**Metode:** Studie er basert på en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse av elever på tre barneskoler lokalisert i Sverige. Designet på studiet var flere case undersøkelser med elever i barneskolen med moderate funksjonsnedsettelse. Det var elever uten funksjonsnedsettelse som frivillig deltok på en undersøkelse hvor de skulle ha felles kroppsøvingundervisning med noen elever med fysiske funksjonsnedsettelse. I tillegg ble skolepersonell og elever ved skolen intervjuet for å supplere datainnsamlingen. Den kvalitative metoden skal se på hvor ofte elever uten funksjonsnedsettelse er i kontakt med og interagerer med elever med funksjonsnedsettelse.

**Resultat:** Resultatene indikerer at elevene med nedsatt funksjonsevne hadde høyere aktivitetsnivå og var involvert i det som skjedde i undervisningen. Den positive sosiale interaksjonen mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse økte og lærere og rektor ved skolene opplevde bare positive ringvirkninger ved undersøkelsen. Resultatene viser i tillegg positive endringer av elevenes samspill og toleranse for alle i klassen, og positive tilbakemeldinger og holdninger til elever med funksjonsnedsettelse, også i andre skolesammenhenger og i andre fag enn kroppsøving.

## 4.2 Artikkel 2

**Tittel:** “Applying Universal Design for Learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education”.

**Forfattere:** Michelle Grenier, Nancy Miller og Ken Black.

**Publisert i år:** 2017.

**Bakgrunn:** Hvordan kan man bruke metoder for undervisning slik at den treffer flest mulig elever med det mangfoldet av læringsbehov som finnes? Læringsaktivitetene som blir brukt er samarbeid og en proaktiv universal læringsmetode som retter fokus mot et læringsmiljø som ivaretar målene for elever med og uten funksjonsnedsettelse. Det blir presentert en modell med 5 ulike komponenter hvor læring og tilpasset opplæring står i sentrum. Den første metoden utføres av alle uten at det krever store modifikasjoner for å inkludere alle i samme aktivitet. Den andre går ut på å moderere aktiviteten slik at alle blir involvert. Den tredje metoden blir kalt «ability group» der klassen grupperes slik at de kan utfordres på det nivået de selv er på. Den fjerde metoden vil sørge for at den individuelle opplæringsplanen blir oppfylt, det krever at undervisningen separeres fra den ordinære undervisningen i noen tilfeller, men bare når dette er nøye planlagt med en hensikt å oppfylle de individuelle målene på en egnet måte. Den femte og siste metoden er spesielt rettet mot elever med funksjonsnedsettelse, men en slik type undervisning passer som regel til alle uansett evne og kan trygt brukes i den ordinære kroppsøvingundervisningen.

**Formål:** Ser på hvordan samhandlingsrettet undervisning og ulike tiltak for inkludering kan skape læringsutbytte for både elever med og uten funksjonsnedsettelse i kroppsøvingundervisningen.

**Metode:** Dette er en case studie som vil beskrive metodene en lærer benytter seg av i undervisningen for økt inkludering. Denne læreren følger hovedsakelig en jente ved navn Amanda, hun går i andre klasse på barneskolen og har funksjonsnedsettelse som gjør at hun må sitte i rullestol og har problemer med å kommunisere verbalt.

**Resultat:** Denne artikkelen prøver å vise hvordan den ordinære undervisningen og den individuelle opplæringsplanen kan benyttes samtidig for et optimalt inkluderende fellesskap i kroppsøvingundervisningen. Det handler om samhandling og mulighet for å skape positive opplevelser ved å samarbeide med andre elever i klassen. Ved at kroppsøvingslæreren samarbeider med andre for å finne den beste løsningen på utarbeidelse av individuelle opplæringsplaner kan elever med funksjonsnedsettelse inkluderes på en trygg måte. Samarbeid med foreldre, fysioterapeuter og andre spesialister på området hjelper kroppsøvingslæreren med å forstå kompleksiteten og utfordringene til eleven med funksjonsnedsettelse.

Kroppsøvingslæreren oppmuntrer interaksjon mellom alle elevene gjennom god kommunikasjon, differensierte aktiviteter og undervisningsopplegg som omhandler parøvelser og gruppearbeid. Et slikt fleksibelt opplegg viser at man kan treffe elever med funksjonsnedsettelse like godt som elever uten funksjonsnedsettelse.

### 4.3 Artikkel 3

**Tittel:** «Inclusion practices in elementary physical education: a social-cognitive perspective».

**Forfattere:** Johoun An og Karen S. Meaney.

**Publisert i år:** 2015.

**Bakgrunn:** Analysen av denne forskningen er sett ut i fra tre emner som skal gjenspeile lærernes praksis når det kommer til tilrettelegging av elever med nedsatt funksjonsevne.

Disse temaene er å engasjere seg i læringsprosessen, tilretteleggelse for å kunne møte elevenes behov og gå i dybden på læringsmålene. Banduras sosiale kognitivismen er brukt som et rammeverk for å tolke resultatene. Denne vitenskapelige artikkelen vil prøve å forstå elever med funksjonsnedsettelse sin læring i kroppsøving og vil i tillegg kunne skape en grunnleggende forståelse for hvordan man som lærer kan skape gode undervisningsopplegg slik at disse elevene kan lykkes.

Den sosial kognitive teorien, sett opp imot denne undersøkelsen, ser på hvordan læring oppstår gjennom dynamisk og flerdimensjonal interaksjon mellom personlige faktorer, omgivelser og atferd. Disse faktorene opererer sammen og kan forklare hvorfor lærerne gjør som de gjør i ulike situasjoner, og spesielt i dette tilfelle hvordan de jobber for å skape et inkluderende miljø for elever med funksjonsnedsettelse.

**Formål:** Denne studien vil utforske inkluderingspraksis i kroppsøving med erfaringer og perspektiver fra kroppsøvingslærere på barneskolen sett ut ifra den sosial-kognitive teorien til Bandura.

**Metode:** Metoden som ble benyttet i denne studien var kvalitative semi-strukturerte intervjuer i et fenomenologisk design, i tillegg er det supplert med relevante skoledokumenter, bilder og feltnotater i datainnsamlingen. Informantene i denne undersøkelsen var fire lærer fra barneskoler i USA. Et kriterium for å kunne være med på studiet var, i tillegg til å være barneskolelærere, at de hadde jobbet med elever med funksjonsnedsettelse i minimum to år.

**Resultat:** Engasjement for læring beskriver lærernes fremgangsmåter for forberedelser av inkluderende undervisning. Lærerne formidlet at kjennskap til sine elever er en svært viktig faktor for å kunne lykkes med inkluderende kroppsøving. For å kunne oppnå gode og trygge læringsrammer og miljø for elevene samarbeidet lærerne med de andre lærerne på skolen og de som har ansvaret for spesialundervisningen. For å kunne få en bredere forståelse av elevene dykket lærerne ned i de individuelle opplæringsplanene (IOP), og ved å kommunisere med kontaktlærere og de som er ansvarlige for spesialundervisningen. Den primære kilden til kroppsøvingslærerne er de individuelle opplæringsplanene. En annen viktig faktor for å kunne legge til rette for meningsfulle undervisningsopplegg for elever med funksjonsnedsettelse er samarbeidsprosessen som foregår mellom kroppsøvingslærerne og de som jobber med IOP. Dette foregår i møter eller kommunikasjon over e-post hvor

disse lærerne får innspill og tips til aktiviteter, modifikasjoner og strategier for undervisningsopplegg og læringsaktiviteter. Gjennom denne samarbeidsmodellen kan kroppsøvingslærerne skaffe seg større kompetanse på området og er dermed stille bedre rustet for å takle en utfordrende hverdag med å inkludere elever med funksjonsnedsettelse.

Hensiktsmessig tilretteleggelse for å møte elevens behov illustrerer hvordan lærerne opplever sin læringspraksis for å inkludere elever. Lærerne følte at de var nødt til å modifisere aktivitetene for å skape suksessfull inkludering. Modifikasjon av aktiviteter skjer ved å benytte seg av forskjellig utstyr, differensiere øvelser og jobbe i par. Modifisering skjer også ved å justere instruksjoner og strategier for oppgaveløsning for å nå målene til elever med funksjonsnedsettelse. En annen side som blir tatt opp er hvordan segregering av undervisningen noen ganger er nødvendig for å møte elevenes behov og målsettinger. Det er noen elever som har bedre utbytte av undervisningen når de blir tatt ut av den ordinære kroppsøvingsundervisningen for å jobbe i separate omgivelser fra elever uten funksjonsnedsettelse. Men lærerne jobber hele tiden for å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i den ordinære kroppsøvingsundervisningen mest mulig og har samtidig målene for den individuelle opplæringsplanen i bakhodet.

For å kunne tilegne seg mer dybde og forståelse for læringsmålene i kroppsøvingsundervisningen ser man på viktigheten av IOP. Det arrangeres møter og dialoger mellom ulike fagpersoner for å tilegne seg kunnskap og kjennskap til planene. Lærerne i undersøkelsen påpeker at samarbeid med foreldre eller foresatte og andre samarbeidspartnere vil ekspandere deres kunnskaper og kompetanse for å møte elevenes forutsetninger og behov på en god måte. Kroppsøvingslærerne som er med i denne studien presiserer også at de syns det er for lite kontakt og interaksjon med dem og foreldre, og at de gjerne skulle sett at de fikk delta oftere på møter sammen med foreldrene.

Sett i lys av Banduras sosial-kognitivisme vil lærerens undervisningspraksis for å inkludere elever med funksjonsnedsettelse (atferd) påvirkes av den dynamiske interaksjonen som foregår mellom kroppsøvingslærere og de som utarbeider IOP (personlige faktorer) og i de situasjonene som oppstår (miljø).

## 4.4 Artikkel 4

**Tittel:** «Adapted physical education service approaches and the effects on the perceived efficacy beliefs of general physical education teacher».

**Forfattere:** Donna L. Umhoefer, Tiffanye M. Vargas og Robbi Beyer.

**Publisert i år:** 2015.

**Bakgrunn:** Det er forskning som tyder på at lærere viser mangelfull forståelse for hvordan man kan tilpasse undervisningen slik at elever med funksjonsnedsettelse føler seg inkludert. Det er også forskning som viser at lærere med samarbeidstøtte og konsultasjoner med kvalifiserte fagpersoner har en mer positiv tilnærming til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Det er tre ulike typer tilnærminger som blir presentert og disse har ulik effekt på lærerne i studiet. Lærere med høyere mestringstro har mer tro på seg selv og at de kan utgjøre en forskjell for elever med funksjonsnedsettelse. Det er også mer sannsynlig at disse lærerne legger ned mye tid og arbeid for å lykkes med sin inkluderende praksis.

**Formål:** I denne artikkelen vil forfatterne undersøke hvilken effekt ulike tilnærminger av tilpasset opplæring har på kroppsøvingslærernes mestringstro i opplæringen til elever med funksjonsnedsettelse.

**Metode:** Metoden som er brukt i dette studie er kvantitativ hvor det er blitt sendt ut spørreskjemaer til lærere i barneskolen som hadde minimum 2 års erfaring som kroppsøvingslærere. I spørreskjemaet skulle de blant annet svare ut i fra en 7 punkts skala på spørsmål som omhandler deres praksis når det kommer til planlegging og forberedelser av aktiviteter, bruk av hjelpemidler, deltakelse når det kommer til individuelle opplæringsplaner og inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Ved høy score indikerte det høy oppnåelse av opplevd mestringstro.

**Resultat:** Den første tilnærmingen handler om konsultasjon og viser hvordan fagpersoner innenfor spesialundervisning samarbeider med kontaktlærere, foreldre og kroppsøvingslæreren for å utvikle og justere undervisningen slik at den møter behovet til elever med funksjonsnedsettelse.

Den andre tilnærmingen handler om hvordan de som er ansvarlige for spesialundervisningen jobber med disse elevene i andre omgivelser enn den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Dette gir mulighet for å jobbe med de individuelle opplæringsplanene gjennom hele undervisningsøkten slik at det blir fullt fokus på dette. Det gir i tillegg en gylden mulighet for mye lærer-elev kontakt og optimal tilretteleggelse for elever som har rett på spesialundervisning. I tillegg er det større sannsynlighet for høy måloppnåelse av IOP.

Den tredje tilnærmingen omhandler samarbeid hvor lærere innenfor spesialundervisning jobber tett på kroppsøvingslæreren. Lærere som er ansvarlig for spesialundervisningen legger frem forslag til justeringer og modifiseringer som kroppsøvingslæreren kan benytte seg av i sin praksis. Denne samarbeidsmodellen inkluderer også foreldre, kontaktlærere og andre fagpersoner slik at alle parter har et delt ansvar og kan få uttrykke sine meninger og forslag om hvordan undervisningen bør tilrettelegges.

Når det kommer til lærernes motivasjon og selvtillit (mestringstro) for å jobbe med tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse sier det noe om personlige egenskaper og miljøet lærerne befinner seg i. Dette bestemmer videre menneskelig atferd og at individer blir påvirket av omgivelsene som omgir dem og handlinger andre mennesker begår.

Det viser seg at lærere som ikke har noen form for støtte fra spesialundervisningspersonell har den laveste mestringstroen når det gjelder tilrettelegging av elever med funksjonsnedsettelse. Den høyeste rapporterte metoden for mestringstro hos lærerne var samarbeidsmetoden som handler om teamarbeid hvor planlegging og tilretteleggingsmetoder står i sentrum.

## 4.5 Artikkel 5

**Tittel:** «Self-advocacy in physical education for students with physical disabilities».

**Forfattere:** Cathy MacDonald og Martin E. Block.

**Publisert i år:** 2005.

**Bakgrunn** «Self-advocacy» handler om hvordan man kan påvirke sitt eget liv og stå opp for sine rettigheter og meninger. Mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha mulighet til å



---

bestemme over eget liv og kunne tale fritt om deres rettigheter og behov i samfunnet. I denne sammenhengen vil det si å kunne påvirke sin egen hverdag og undervisningen ved å være en del av dem som utformer individuell opplæringsplan i kroppsøving.

Artikkelen handler om en jente ved navn Catherine med cerebral parese som går i 8. klasse på ungdomsskolen. Hun har valgt å ta egne grep når det kommer til deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. I stedet for å bare se begrensninger ser hun muligheter til å ta ansvar og finne gode løsninger som kan fungere for henne slik at hun blir en del av undervisningen og fellesskapet. Catherine er med på å planlegge sin egen deltakelse og ved å gjøre enkle modifikasjoner på aktiviteter gir det henne muligheter til å delta på en meningsfull og motiverende måte. Catherine jobber tett med lærere som har med tilpasset opplæring å gjøre, og med deres tette samarbeid kan de sammen utarbeide planer og mål for Catherines undervisning og læringsutbytte. Det er ofte slik at elever med funksjonsnedsettelse selv vet hva som er best for dem og hva som fungerer og ikke når det kommer til øvelser og aktiviteter i undervisningen.

**Formål:** Vise hvilken påvirkning selvbestemmelse kan ha for å inkludere elever med nedsatt funksjonsevner inn i kroppsøvingsundervisningen.

**Metode:** Metode ble ikke presentert i denne artikkelen, men det undersøkes hvorvidt selvbestemmelse hos en elev med fysisk funksjonsnedsettelse har en innvirkning på deltakelse og tilpasset opplæring for å inkluderes i kroppsøvfingsfaget.

**Resultat:** Sammen ble læreren og Catherine enige om målene for året som ga Catherine motivasjon og glede. Hun hadde selv vært med på utformingen av opplegget som gikk ut på å øke utholdenheten hennes gjennom rask gange og gjennomføre et vekt-løftingsprogram. Catherine er en selvstendig og reflektert jente som får veldig mye medbestemmelse i kroppsøvingsundervisningen. Hun ble ofte med på det som foregikk i den ordinære undervisningen, men med ulike differensieringer som gjør det mulig for henne å delta ut ifra hennes forutsetninger. De gangene hun ikke følte seg komfortabel med å være med og hvor intensiteten var relativ høy, som for eksempel spill i fotball, tok hun med seg en ball og øvde på teknikk i gangen ved siden av. Ved en slik gjennomføring hvor elever føler seg autonome kan de oppleve mestring som igjen skaper fysisk aktivitetsglede og gir ringvirkninger utover skolesammenheng. Catherine følte seg inkludert i klassen og i tillegg har hun fått mulighet til å bidra i organisert idrett på fritiden.

## 5. Diskusjon

I diskusjonen drøfter jeg resultatene i mine artikler opp mot teori for å se på ulike perspektiver og drøfte spørsmål knyttet opp mot disse temaene. Under tittelen «Tilpasset opplæring for å inkludere elever med funksjonsnedsettelse» presenterer jeg underkategoriene kompetanseutvikling, differensieringer, samhandling og sosial relasjon, deltakelse og tilhørighet og til slutt autonomistyrte undervisning. Jeg skal bruke disse drøftingene for å prøve å besvare min problemstilling som er: «Hvordan kan tilpasset opplæring på kroppsøvingsarenaen skape et inkluderende miljø for elever med funksjonsnedsettelse?».

### 5.1 Tilpasset opplæring for å inkludere elever med funksjonsnedsettelse

Tilpasset opplæring er nedfelt i lovverk og gir lærere et stort handlingsrom for praktisering og utforming av dette. Det finnes ingen fasit på hvordan dette skal utføres, men hvordan kan lærere bruke strategier og metoder for å gjøre dette mest formålstjenlig for elevene? Når tilpasset undervisning skal ivareta alle elevers behov ut ifra deres evner og forutsetninger kan det være utfordrende å sikre gode læringsrammer for den enkelte samtidig som man skal inkludere alle i et fellesskap. Dette er dilemmaet slik det fremkommer i bred og smal tilnærming av tilpasset opplæring (Standal, 2015, s. 14).

#### 5.1.1 Kompetanseutvikling

Elever blir ofte tatt ut av den ordinære undervisningen slik at de kan gjøre noe annet fordi de ikke «passer inn». Det er en tendens til at skoler føler at dette ikke er deres ansvar og at tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse ikke blir prioritert (Eriksen, 2012, s. 11). Hva kan det skyldes?

Lærere har for lite kompetanse når det kommer til å tilpasse undervisningen til elever med spesialundervisning. Dette skyldes at lærere og spesiallærere har en begrenset samarbeidspraksis som igjen fører til liten innsikt i de foreliggende individuelle opplæringsplanene til elevene. Det legger hindringer i veien for disse elevene når de skal inkluderes i den ordinære undervisningen (Nilsen, 2017, s. 56). Et dårlig samarbeid mellom faglærer og spesiallærer går ut over eleven og setter elever med spesialundervisning i en

---

sårbar situasjon hvor det er fare for at eleven føler seg ekskludert. Det er mangelfull kompetanse som kommer i veien for god tilrettelagt og inkluderende kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse. I mange situasjoner blir disse elevene sittende på sidelinjen med en assistent. Eriksen forteller om en lærer sin forklaring på at en elev med ryggmargsbrokk ikke deltok i undervisningen: «Han klarer nok ikke å delta på disse aktivitetene» (2012, s. 8). Dette utsagnet sier noe om utilstrekkelig kompetanse og kunnskaper hos kroppsøvingslærere som vil skape hindringer for god pedagogisk tilrettelegging.

An og Meaney nevner viktigheten av samarbeid for å tilegne seg kjennskap til elevers tilstand og diagnoser for å kunne planlegge gode tilrettede undervisningsopplegg (2015, s. 148). Denne samarbeidsprosessen skaper større innsikt og bredere kompetanse for lærere slik at de kan oppnå nettopp denne mestringstroen som Umhoefer, Vargas og Beyer beskriver effekten av når kroppsøvingslærere arbeider med inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. I forskningsartikkelen til Umhoefer et al. refererer de til flere studier som har funnet sammenheng mellom utilstrekkelighet i tilpasset opplæring og mangelfull støtte og kompetanse (referert i Umhoefer et al., 2015, s. 370). Et av resultatene i studien til Umhoefer et al. bekrefter altså at samarbeid og støtte fra lærere med spesialkompetanse gir positiv effekt på inkluderende undervisningspraksis hos lærere som deltok i undersøkelsen (2015, s. 377-378). MacDonald og Block (2005) viser til autonomistyrte undervisning som et inkluderings tiltak, men for å kunne utføre dette i praksisfeltet trengs det kompetanse fra kroppsøvingslærerens side. Det å bruke eleven som ressurs er et privilegium lærere har, men som de ikke alltid er klar over selv. Det er ikke kun den enkelte kroppsøvingslærerens ansvar å sørge for inkludering av elever i skolen, det er en omfattende prosess som krever samarbeid fra flere hold og hvor mulighetene øker med tettere samarbeid mellom ulike nivåer i samfunnet (Nilsen, 2017, s. 32).

### **5.1.2 Differensiering**

Skolen vil fremstå som en heterogen samfunnsarena der man tar vare på mangfoldet, men selv om elever med spesielle behov ønskes velkommen med åpne armer har praksisen rundt tilpasset opplæring og differensiering et stort forbedringspotensial (Dalen, 2013, s. 60). Grenier, Miller og Black skriver om hvordan læreren i deres studie hele tiden jobber mot å utforme aktiviteter som møter individuelle opplæringsplaner i den ordinære kroppsøvingsundervisningen (2017, s. 52). Dette blir ansett som et dilemma i utformingen av

inkluderende praksis og spørsmålet er: kan hver enkelt elev sine behov forenes med felleskapets behov?

En av skolens mange oppgaver er å skape et miljø hvor alle elever er deltagende i et fellesskap, men for å kunne tilby dette for alle elever trengs det enkelttiltak og individuelle tilpasninger til. Det er elever som har krav på spesialundervisning og utfordringen er å sikre deres læringsutbytte og målsetting for undervisningen samtidig som mål for den ordinære undervisningen blir oppfylt (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 47-48). Grenier et al. erkjenner problematikken, men mener at elever med funksjonsnedsettelse bør delta på lik linje med sine medelever for best mulig læringsutbytte og betydningsfull erfaring (2017, s. 52-53). De påpeker at elever med funksjonsnedsettelse ikke skal utføre de samme aktivitetene, men tilpassede aktiviteter som etterstreber måloppnåelse av den individuelle opplæringsplanen. Tiltak som benyttes i den ordinære undervisningen for å skape suksessfull læring for elever med funksjonsnedsettelse er samarbeidsøvelser, tilpasninger og differensieringer samt støtte og hjelp fra assistenter og foreldre (Grenier et al., 2017, s. 52).

Tilpasset opplæring forsøker å treffe alle elever slik at de kan oppleve mestring og læringsutbytte, og for å oppnå dette må undervisningen differensieres slik at elever skal få oppgaver som er i tråd med deres nivå og evner (Manger et al., 2013, s. 56-57). An og Meaney hadde samme fokusområdet for å øke deltakelse av elever med funksjonsnedsettelse inn i den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Modifikasjoner av aktiviteter ble praktisert ved å differensiere øvelser ved bruk av forskjellige utstyr og hjelpemidler, benytte seg av samarbeid mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse og justere ulike måter å organisere og instruere elevene på (2015, s. 150).

### **5.1.3 Samhandling og sosiale relasjoner**

Individperspektiv og systemperspektiv er to ytterpunkter når det kommer til forståelsen av tilpasset opplæring. Sett ut i fra disse to perspektivene vil et systemperspektiv være mest hensiktsmessig som foretak i skolen, men det er ikke slik at man kun anvender en av perspektivene, disse anvendes sammen. Et individperspektiv vil ha et for snevert syn på tilpasset opplæring og ved å se ting i større perspektiv kan man forstå sammenhengen bedre (Overland, 2015). Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammer og Soulie (2013) forsker på hvordan samarbeidsrettet undervisning vil føre til et mer inkluderende miljø for elever med funksjonsnedsettelse. Resultatene viser at den sosiale interaksjonen mellom elever med og

---

uten funksjonsnedsettelse øker med en slik organiseringsform og at det sosiale klimaet i klassen ble forbedret. Ved økt samhandling og kommunikasjon opprettes et sosialt system som gir grunnlag for en pedagogisk analyse. Det kan brukes til å endre lærernes egen praksis når det kommer til læringsstrategier og metoder for opplæring. I tillegg legger det en grunnmur for inkludering av alle og gode relasjonelle forhold innad i et klassemiljø (Nordahl & Overland, 2015, s. 34-35).

De ulike tiltakene som blir presentert i artikkelen til Grenier, Miller og Black prøver å forklare viktigheten av samhandlingsrettet undervisning for økt sosiale relasjoner mellom elevene som kan fremme vennskap og aksept mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse (2017, s. 51). Elever som har spesielle behov blir ofte sett på som et avvik og føler seg mindreverdige som følge av fordommer og stigmatisering (Dalen, 2013, s. 72). Klavina et al. sin undersøkelse viste en klar korrelasjon mellom økt samhandling og det sosiale klimaet i klassen, det vil igjen tyde på økt aksept og toleranse for elever med funksjonsnedsettelse (2013, s. 23). Aksept handler om å se elever med funksjonsnedsettelse og deres behov for anerkjennelse og inkludering i et fellesskap. Endrede holdninger blant lærere og elever gjør det lettere å inkludere elever med funksjonsnedsettelse som øker sannsynligheten for positive opplevelser for disse elevene i kroppsøvfingsfaget (Dalen, 2013, s. 94).

#### **5.1.4 Deltakelse og tilhørighet**

Inkludering handler ikke bare om å ta vare på elevene ved å sette inn spesielle tiltak for å skape inkludering. Standal hevder at inkludering skapes ved å legge til rette for gode læringsrom for elevene, det vil si at spørsmål blir rettet mot hvordan lærere skal skape slike trygge omgivelser for sine elever (2015, s. 15). Økt fokus på sikkerhet og trygge omgivelser for elever med funksjonsnedsettelse muliggjør i større grad deltakelsen i den ordinære kroppsøvfingsundervisningen (Block, Klavina & Flint, 2007, s. 31).

An og Meaney introduserer sin artikkel med å forklare inklusjon som en læringsbevegelse som skal sørge for mest mulig deltakelse og støtte for å møte behovene til elever med funksjonsnedsettelse (2015, s. 143). Deltakelse er et sentralt konsept i inkluderende kroppsøving og i artikkelen til Klavina et al. refererer de til et annet studie som ser på deltakelse som inneholder objektive og subjektive komponenter. Den objektive deltakelsen er hvordan den observeres, mens subjektiv deltakelse er hvordan den oppleves for eleven.

Disse komponentene omhandler tilknytning og tilhørighet ut ifra kollektive handlinger, anerkjennelse og selvbestemmelse (referert i Klavina et al., 2013, s. 121). Disse aspektene ser vi igjen i de tre dimensjonene ved inkludering hvor det objektive aspektet ser på visse kjennetegn ved opplæringen og det subjektive som ser på personlige opplevelser av elevene (Nilsen, 2017, s. 24). Klavina et al. referer også til et annet studie som undersøker vertikale og horisontale relasjoner sett i sammenheng med deltakelse i den ordinære undervisningen. Vertikale relasjoner er når eleven utfører oppgaver i lag med en assistent som vil hindre interaksjon med de andre elevene i klassen. En horisontal relasjon derimot vil fremme denne interaksjonen fordi utførelsen av oppgaven blir gjort sammen med de andre i klassen (referert i Klavina et al., 2013, s. 121). Når undervisningen foregår separat fra den ordinære undervisningen og preges av en vertikal relasjon vil det redusere mulighetene for elever med funksjonsnedsettelse å delta i et fellesskap hvor vennskap og relasjoner til sine medelever dyrkes (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 78).

Deltakelse kan knyttes opp mot den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering som vektlegger organiseringsformer som læreren benytter seg av for å gi elevene mulighet til å delta i undervisningen (Holmberg, 2017, s. 90). Når det er sagt påpeker Umhoefer, Vargas og Beyer at separate timer med elever som har IOP kan gi positive opplevelser for elever med funksjonsnedsettelse. I slike situasjoner vil lærere som har ansvaret for spesialundervisningen gi elevene full oppmerksomhet med fokus på å skape en sikker og målrettet opplæring (2015, s. 365). En av metodene i studie til Grenier et al. viser også til hvordan den individuelle opplæringsplanen kan ivaretas best mulig ved å ta eleven(e) ut av den ordinære undervisningen i noen tilfeller (2017, s. 55). Likevel er det forskning som tyder på at elever med særskilte behov vil inkluderes i et fellesskap med resten av klassen fremfor å tas ut av klassen for alternativ undervisning (NOU 2009:18, s. 23). Det er fellesskapsfølelse og tilhørighet som kjennetegner et inkluderende miljø og elever vil gjerne delta i fellesskapet med resten klassen (Svendby, 2013, s. 114).

### **5.1.5 Autonomistyrte undervisning**

Autonomi handler om hvordan mennesker selv ønsker å bestemme sine handlinger og være i førersetet av eget liv. For å kunne oppleve dette og føle selvbestemmelse må undervisningen legges til rette deretter (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 143). I kroppsøvingssammenheng ville en deduktiv undervisningsmetode kunne føre til en altfor mye lærerstyrt undervisning som ikke legger til rette for problemløsende og erfaringsbasert

---

undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s 130). Dette vil neppe gagne elevers autonomi i kroppsøvingsundervisningen og kan hemme elevers motivasjon for læring. For utvikling av selvbestemmelse krever det at de tre grunnleggende behovene, som ble introdusert i selvbestemmelsesteorien, er intakt. Selvbestemmelse og motivasjon henger nøye sammen, og hvordan læreren legger opp til autonomistøttende undervisning har mye å si for oppnåelse av indre motivasjon hos elevene (Lillejord et al., 2013, s. 144-145).

I artikkelen til MacDonald og Block er det en jente med nedsatt funksjonsevne som har fått mye frihet til selv å utforme sin egen deltakelse i kroppsøving. Ved å bli inkludert i felles møter med kroppsøvingslærer og lærere som er ansvarlig for IOP blir elevens behov møtt med nettopp selvbestemmelse og innflytelse over egen læring. Det kommer frem at eleven som beskrives i studie opplever glede og mestring over egen lærings situasjon og som igjen skaper ringvirkninger for fysisk aktivitet også på andre arenaer enn kroppsøving (2005, s. 48). Spesialundervisning under opplæringsloven skal sikre elevenes og foreldrenes rettigheter til samtykke når det skal vedtas tilbud om spesialundervisning. Eleven det gjelder og foreldrene har rett på å få innblikk i planene og komme med sine meninger om innholdet (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Med denne loven i bakhånd vil det ikke da være naturlig å la elevene også være med på selve utarbeidelsen av sin egen individuelle opplæringsplan? MacDonald og Block skriver videre i sin artikkel om hvordan denne eleven med nedsatt funksjonsevne kan komme med verdifull informasjon og innspill på hva eleven selv kan få til og ikke. Men på en annen side så er vi ikke født med selvbestemmelse og noen vet sitt eget beste bedre enn det andre gjør. Selvbestemmelse og autonomi må læres opp og anvendes i hverdagen, og derfor trengs det oppmuntring, støtte og hjelp fra lærere, spesialtjenester og foreldre for å kunne mestre dette (2005, s. 45).

## 6. Konklusjon

Tilpasset opplæring viser seg å være svært utfordrende for kroppsøvingslærere og det er en tendens til at kroppsøvingsfaget retter sin pedagogiske praksis mot den smale tilnærmingen av tilpasset opplæring. Det er en utfordring å integrere spesialundervisningen inn i den ordinære undervisningen og mange elever med funksjonsnedsettelse blir undervist i separate rom. Det syntes å være mangel på kompetanse som setter kroppsøvingslærerne ut av spill når de skal tilrettelegge undervisningen for å skape et inkluderende miljø. Det er for lite samarbeid og kommunikasjon mellom ulike fagpersoner som ser ut til å hindre lærernes mestringstro rundt egen praksis når de jobber med elever med funksjonsnedsettelse. Det retter søkelyset mot økt samarbeid for kompetanseutvikling som kan skape mestringstro og utvidet repertoaret når det kommer til utarbeidelse av gode differensierte og tilpassede opplegg for å møte mangfoldet i skolen.

For å skape økt deltakelse og positive opplevelser for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving finnes det gode tiltak som skaper dette trygge læringsmiljøet som er så viktig for læringsutbytte. Differensiering og variasjon i aktiviteter bidrar til å treffe flest mulig elever nettopp fordi deres evner og forutsetninger tas med i betraktningen i utarbeidelsen av undervisningsoppleggene. Deltakelse sammen med resten av klassen blir sett på som et viktig moment for opplevd inkluderingsfølelse. Samarbeidsøvelser mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse fremmer sosial interaksjon og skaper større aksept og grunnlag for vennskap. Lærere som gir elever mer medbestemmelse og autonomi i kroppsøvingsundervisningen kan skape større motivasjon og glede ved at elevene opplever å bli inkludert og hørt.

Etter arbeid med denne oppgaven konkluderer jeg med at det er vanskelig å skape gode inkluderingsmiljøer for elever med funksjonsnedsettelse, men det er mye forskning på området og gode tiltak for å få til dette. Likevel tyder det på at faget henger etter når det gjelder utviklingsarbeid og innovasjon for endring av gamle tradisjoner. For å utvide effekten av ulike tiltak for inkludering kunne det vært interessant å undersøke dette på en større elevgruppe for å kunne statistisk generalisere resultatene. Det er kun en av artiklene mine som presenterer autonomistyrte undervisning som inkluderingstiltak. Dette kunne vært et godt grunnlag for elaborering og videre forskning for økt forståelse og betydning av autonomistyrte undervisning som inkluderingstiltak i skolen.



---

## Litteraturliste

An, J. & Meaney, S. K. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: a social-cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157. doi: 10.1080/1034912X.2014.998176

Barneloven. (1981). Lov om barn og foreldre (barnelova) m.v. av 8. april 1981 nr. 7. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL\\_6#%C2%A731](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#%C2%A731)

Block, E. M., Klavina, A. & Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(3), 29-32. URL: [http://www.aahperd.org/aahperd/template.cfm?template=johperd\\_past\\_march\\_2007.html](http://www.aahperd.org/aahperd/template.cfm?template=johperd_past_march_2007.html)

Bordens, S., K. & Abbott, B. B. (2014). *Research design and methodes: a process approach*. New York: McGraw-Hill Education

Borg, E. (2012). *Holdninger til funksjonshemmede i Norge 1999-2005*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2008/Holdninger-til-funksjonshemmede-i-Norge-1999-2005>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning- til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Damsgaard, L. H. & Eftedal, I. C. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre Skole* (1), s. 23-27. Hentet fra [https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2015/BS-0115-WEB\\_Damsgaard\\_og\\_Eftedal\\_2.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2015/BS-0115-WEB_Damsgaard_og_Eftedal_2.pdf)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=4773318&ppg=15>

Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77(7), 4-13

FN-sambandet. (2017). *FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur (UNESCO)*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-organisasjoner-fond-og-programmer/FNs-organisasjon-for-utdanning-vitenskap-og-kultur-UNESCO>

Grenier, M., Miller, N. & Black, K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 51-56. doi: 10.1080/07303084.2017.1330167

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Grøterud, M. & Moen, B. B. (2001). Tilpasset opplæring – idealer og muligheter. I H. Fottland (Red.), *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle* (s. 31-46). Bergen: Fagbokforlaget

Holmberg, B. J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold-sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-111). Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Johannessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammer, L. & Soulie, T. (2013). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. doi: 10-1080/08856257.2013.859818

---

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf)

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget

MacDonald, C. & Block, E. M. (2005). Self-advocacy in physical education for students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(4), 45-48. doi: 10.1080/07303084.2005.10608236

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk

NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.v. av 17. juli 1988 nr. 61. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)

Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag-mangfoldige kropp. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Sosialdepartementet. (2002). *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer: strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. (Meld. St. 40. 2002-2003). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>

Standal, F. Ø. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I F. Ø. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Stene, M. (1999). *Vitenskapelig forfatterskap: hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008091104003](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008091104003)

Støfring, E. (2011). Inkludering: et kritisk blikk på den politiske dagsorden. I Ø. Haaland, G. Haugsbank. & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 199-214). Vallset: Oplandske Bokforlag

Svendby, B. E. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn» *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøving når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Umhoefer, L. D., Vargas, M. T. & Beyer, R. (2015). Adapted physical education services approaches and the effects on the perceived efficacy beliefs of general physical education teachers. *The Physical Educator*, 72(3), 361-381. URL: <http://js.sagamorepub.com/pe/article/view/6930>

UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>

---

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning)

Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse: faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2451546/Rapport%2bRett%2btil%2bspesialundervisning%2beller%2brett%2btil%2bdeltakelse%2b19%2bjuni%2bWEB.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Woolfolk, A. (2016). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

World Health Organization. (2001). *Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse*. Hentet fra [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/493/ICF\\_fullversjon-%20IS-0354.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/493/ICF_fullversjon-%20IS-0354.pdf)

World Health Organization. (2011). *World report of disability*. Hentet fra [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1)