

Campus Elverum, Avdeling for folkehelse

Aina Lindberg

Kandidatnr.: 30

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring og inkludering for elever med funksjonshemming. Lett å snakke om, vanskelig å praktisere?

Adapted education and inclusion for students with disabilities. Easy to talk about, difficult to practice?

Faglærer i kroppsøving og idrett

2017

Forord

Det har vært en lang, lærerik, utfordrende og frustrerende prosess, men jeg er nå ferdig med min bacheloroppgave ved Høgskolen i Hedmark, Campus Elverum. Etter tre helt fantastiske år på faglærerutdanning i kroppsøving og idrett, så sitter jeg igjen med utrolig mye kunnskap og gode erfaringer som jeg vil ta med meg videre. Som problemområdet har jeg valgt temaet tilpasset opplæring og inkludering for funksjonshemmede elever i kroppsøving. Bakgrunnen for valg av temaet er at det interesserer meg, jeg har observert og erfart dette gjennom praksis og det er nyttig å ta med seg videre som fremtidig kroppsøvingslærer.

Å jobbe med denne fordypningsoppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Den har gitt meg mersmak på å arbeide med dette temaet og jeg vil anta at denne oppgaven vil hjelpe meg til å engasjere elevene på en god måte i fremtiden, slik at alle skal ha muligheten til å oppleve glede og mestring ved faget.

Jeg vil takke alle mine medstudenter for tre fine år her i Elverum og til sist, vil jeg gi en stor takk til min veileder Lars Bjørke for gode råd, tips, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst for god tålmodighet med meg og mitt mas.

Elverum, 09.05.2017

Aina Lindberg

Sammendrag

Aina Lindberg, bachelor i faglærer i kroppsøving og idrettsfag, 2017.

Høgskolen i Hedmark, avdeling Elverum, folkehelsefag.

Problemstillingen for denne oppgaven er: «Hvordan erfarer lærere å tilpasse undervisningen og inkludere elever med funksjonshemming, og hvordan løser de dette i praksis?». Jeg har også valgt å ha med en underproblemstilling som lyder som følger «Hvordan kan dette påvirke elevens mulighet for livslang bevegelsesglede?».

I kapittel to, som er teorikapittelet, belyses temaer som tilpasset opplæring, inkludering, integrering og funksjonshemming ved å henvise til relevant litteratur. Jeg har sett på hva tilpasset opplæring og inkludering er, og hvordan det tilrettelegges for inkludering for funksjonshemmede elever.

For å få best mulig svar på mitt problemområde har jeg benyttet meg av systematisk litteraturstudie, og jeg har tatt i bruk fire artikler. Resultatene i denne studien viser at kroppsøvingslærere har ulike meninger om tilpasset opplæring og inkludering. En av de største utfordringene de har, er å planlegge, organisere og tilrettelegge undervisningen. Videre i oppgaven diskuterer jeg resultatene i de fire artiklene og hvorvidt de henger sammen med min teori.

Konklusjonen for denne studien viser at det varierer i stor grad hvordan lærere erfarer og praktiserer tilpasset opplæring og inkludering for funksjonshemmede elever.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
1. INNLEDNING	5
1.1 VALG OG BEGRUNNELSE FOR PROBLEMOMRÅDET	5
1.2 PROBLEMSTILLING	6
1.3 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING	6
2. TEORI	7
2.1 TILPASSET OPPLÆRING – EN RETTIGHET FOR ALLE?	7
2.1.1 <i>Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring</i>	9
2.1.2 <i>Spesialundervisning</i>	10
2.2 INKLUDERING OG INTEGRERING	11
2.3 HVA ER FUNKSJONSHEMMING?	13
2.4 KROPPSØVING – ET FAG FOR ALLE?	15
3. METODE	16
3.1 HVA ER METODE?	16
3.2 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE	16
3.3 LITTERATURSTUDIE	17
3.3.1 <i>Empiri</i>	18
3.3.2 <i>Styrker og svakheter ved en litteraturstudie</i>	19
3.3.3 <i>Validitet og reliabilitet</i>	20
3.4 INKLUSJON- OG EKSKLUSJONSKRITERIER	21
3.5 SØKEPROSESSEN	21
4. RESULTAT	24
4.1 ARTIKKEL 1	24

4.2	ARTIKKEL 2.....	25
4.3	ARTIKKEL 3.....	26
4.4	ARTIKKEL 4.....	28
4.5	ARTIKKEL 5.....	29
5.	DISKUSJON	31
5.1	TILPASSET OPPLÆRING – EN RETTIGHET ALLE HAR?.....	31
5.2	INKLUDERING OG INTEGRERING	33
5.3	HAR ALLE MULIGHET TIL Å OPPNÅ LIVSLANG BEVEGELSESGLEDE?.....	35
6.	KONKLUSJON	38
7.	REFERANSELISTE	40

1. Innledning

1.1 Valg og begrunnelse for problemområdet

Jeg har i bunn og grunn valgt mitt problemområde på bakgrunn av min interesse og for at dette er veldig relevant for min utdanning. Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering, og det innebærer at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i felleskapet i skolen. Dette gjelder også elever som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte. Dette betyr ikke at alle elever skal behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Lærere har gjennom et bredt perspektiv innenfor tilpasset opplæring mange muligheter til å justere og tilrettelegge forskjellige undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015f). Ut fra hva jeg har observert og erfart gjennom praksis og som tidligere deltaker i kroppsøvfingsfaget, så har jeg en opplevelse om at prinsippet om tilpasset opplæring ikke alltid blir fulgt. Derfor ønsker jeg å undersøke om det faktisk er slik det er. Jeg synes dette er et spennende og interessant tema som jeg ønsker å få bedre forståelse for. Det er også et veldig sentralt tema i dagens skole, og jeg som fremtidig lærer kommer til å jobbe masse med dette. Tilpasset opplæring byr på mange forskjellige utfordringer, og formålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan lærere tilrettelegger for tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget for elever med funksjonshemming, samtidig som jeg vil se på om formålet i lærerplanen blir fulgt opp med tanke på livslang bevegelsesglede for elevene.

1.2 Problemstilling

Ut fra tema, valg og begrunnelse for denne oppgaven, har jeg kommet frem til at problemstillingen min skal være:

- Hvordan erfarer lærere å tilpasse undervisningen og inkludere elever med funksjonshemming, og hvordan løser de dette i praksis?

I tillegg til å undersøke hvordan lærere erfarer det å tilpasse/inkludere elever med funksjonshemming, ønsker jeg også å diskutere hvordan dette påvirker muligheten for livslang bevegelsesglede for elever med funksjonshemminger. Jeg har derfor laget meg følgende underproblemstilling:

- Hvordan kan dette påvirke elevens mulighet for livslang bevegelsesglede?

1.3 Presisering av problemstilling

I formålet for kroppsøvingsfaget kommer det frem at opplæringen skal gi alle elever et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger. For å rette fokuset på nettopp bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger, så har kroppsøvingslærere et ansvar for å tilrettelegge undervisningen slik at hver enkelt elev kan oppleve en mestringsfølelse, og gleden av bevegelse. Tilpasset opplæring og inkludering er viktige faktorer for å oppnå akkurat dette. Jeg forsøker med andre ord med min problemstilling å undersøke nærmere om måten lærere tilpasser for et inkluderende undervisningsopplegg påvirker elevens mulighet for livslang bevegelsesglede.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg å gjøre rede for de mest sentrale begrepene knyttet til min oppgave. Først vil jeg ta for meg begrepet tilpasset opplæring, gå inn på smal og bred forståelse, spesialundervisning og hva lærerplanen i kroppsøving og andre retningslinjer sier om tilpasset opplæring. Videre vil jeg gjøre rede for begrepet inkludering, integrering og funksjonshemming.

2.1 Tilpasset opplæring – en rettighet for alle?

Tilpasset opplæring har vært et sentralt pedagogisk prinsipp gjennom mange tiår (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Læreplanverket for kroppsøving tar opp begrepet tilpasset opplæring under hovedområdet, og det også en rekke andre idealer som nevner tilpasset opplæring. Blant annet opplæringsloven, den generelle delen av lærerplanen og prinsipper for opplæringen. I opplæringsloven §1-3 er det skrevet at all undervisning skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (1998), dette innebærer at alle elever har rett på en opplæring som passer for dem, i alle fag. Dette bygger videre på hva prinsipper i opplæringen sier, hvor det står at opplæringen skal legges til rette slik at elever skal kunne gi noe til fellesskapet og kunne oppleve glede ved å mestre og nå målene sine uavhengig av kjønn, alder, forutsetninger, evner, sosial og kulturell bakgrunn (Udir, 2015c). Den generelle delen av lærerplanen skriver mye av det samme, blant annet at undervisningen må tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå (Udir, 2015a). Ifølge utdanningsdirektoratet (2015d) er det syv sentrale verdier som kan hjelpe oss med å forstå prinsippet tilpasset opplæring. Alle elever skal ha nytte av opplæringen og lære i et *inkluderende* fellesskap. Elevens opplæringstilbud skal være preget av både stabilitet og *variasjon*. Elevens møte med skolen skal ha *relevans*

for deres nåtid og fremtid og elevenes *erfaringer*, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, samtidig som det gis muligheter for å lykkes. Eleven skal føle det å bli verdsatt av skolen og medelever, og det som foregår skal skje på en måte slik at eleven kan *verdsette* seg selv. Eleven skal erfare at de ulike delene av opplæringen har en *sammenheng* med hverandre og skal få muligheten til å *medvirke* i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av skolearbeidet.

I boken *Elevens verden* (2014), skriver Gunn Imsen at Norges offentlige skoler skal være åpne for alle elever, og da kan ikke lærerne stille like krav til alle på alle områder. Tilpasset opplæringen handler om at skolen må ha en innebygd fleksibilitet for å kunne gi den undervisningen og opplæringen som skal passe for alle. Derfor er det viktig at valg av undervisningsinnhold og aktivitetsformer er formet på en slik måte alle elever finner meningen med læringsoppgaven, og at de får lov til å vokse og utvikle seg på en allsidig måte. Med andre ord handler tilpasset opplæring om å utvikle undervisningen slik at den enkelte blir tatt hensyn til, hvor kravene om fellesskap, deltagelse, medbestemmelse og utbytte er sentrale, men utfordringen med dette er at det er persons-, innholds-, steds-, og situasjonsavhengig (Haug, 2014).

Selv om lærere mener at tilpasset opplæring er enkelt å definere, relativt vanskelig å forstå og svært utfordrende å praktisere, så er tilpasset opplæring et nøkkelomgrep i skolen (Imsen, 2015). Læreren må derfor være flink til å bruke variasjonen i klassen, mangfoldet i elevforutsetningene og bredden i skolen som ressurs for alle sin utvikling og allsidig utvikling (Udir, 2015a). Tilpasset opplæring handler om at skolen må ta hensyn til alle sider ved en elev, men det betyr likevel ikke at det bare er skolesvake elever som har krav på tilpasset opplæring. Et viktig prinsipp er som Imsen (2014, s. 246) skriver «Skolen skal tilpasse seg eleven, ikke omvendt». Dette gjelder både «skoleflinke» og «skolesvake» elever. Derfor er det viktig at lærere finner ut hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge og

organisere opplæringen for elevene. For å kunne møte behovene til hver enkelt elev, så er det viktig at mål, lærestoff, metoder og arbeidsmåter blir tilpasset. Læringsstoffet kan også differensieres ved å variere tempo, mengde, vanskelighetsgrad og læremidler. Læreren må organisere fagstoff med forskjellig vanskelighetsgrad, og bruke de hjelpemidlene som er tilgjengelig (Brattenborg & Engebretsen, 2013). For å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring er det viktig at skolen og lærerne har tilstrekkelig valgmuligheter og handlingsrom til å variere undervisningen (Imsen, 2014).

2.1.1 Smal og bred forståelse av tilpasset opplæring

Standal (2015) viser til to forståelser av tilpasset opplæring, smal og bred forståelse. Smal forståelse av tilpasset opplæring er når tiltakene er rettet mot individet. Her mener man at det er den enkelte elev som har et problem som små fikses (Standal, 2015). Smal forståelse av tilpasset opplæring er når det gjøres avvik fra skolens eller klassens ordinære opplegg. Her blir oppmerksomheten i større grad rettet mot enkelteleven og i mindre grad mot den skole- eller klassekonteksten han eller hun er en del av (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). I motsetning til smal forståelse, så har man bred forståelse av tilpasset opplæring. Her er det lagt vekt på tiltak som rettes mot fellesskapet og at man tar i bruk pedagogiske tiltak som er til nytte for alle. Det vil si at man ikke bare jobber med individet, men at man arbeider med tiltak som er rettet mot læringsmiljøet i klassen (Standal, 2015). Den brede forståelsen av tilpasset opplæring innebærer at skoleledere og lærere har et blikk for hele skolens kontekst. Det vil si det som angår i undervisning og læring, men også sosiale forhold. Elever som tradisjonelt oppfattes som skolesvake eller vanskelige, kan finne seg bedre til rette når skolen gjør noe som forbedrer skolens læringsmiljø. Disse elevene kan få det bedre i et godt læringsmiljø med positive tilbakemeldinger fra lærere og medelever,

isteden for at skolen behandler dem som problemer eller henviser dem til eksterne støttesystemer (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013).

2.1.2 Spesialundervisning

I følge Manger, Lillejord, Nordahl og Helland (2013), er spesialundervisning en form for tilpasset opplæring gjennom en smal forståelse, som tar sikte på å hjelpe elever med særskilte behov i en kortere eller lengre periode. Særskilte behov kan for eksempel være lese- og skrivevansker eller atferdsvansker. Eleven får da en opplæring som skiller seg ut fra den ordinære opplæringen ved at den i større grad tilpasses deres individuelle forutsetninger og behov (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). I følge Manger, Lillejord, Nordahl og Helland (2013) så gjelder ikke retten til spesialundervisning for elever som lærer fortere eller mer enn gjennomsnittet. Disse elevene må ivaretas gjennom en bred forståelse av tilpasset opplæring, gjennom variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremiddel og organisering av opplæringen. Retten til spesialundervisning skal ikke bare vurderes ut fra elevens forutsetninger, men også ut fra hvordan opplæringen generelt er tilrettelagt på den skolen eleven går på (Manger et al., 2013). Hvis spesialundervisning skal gis, så skal en IOP - en individuell opplæringsplan følges. Dette er et arbeidsverktøy for lærere som skal gi spesialundervisning. Det er selvfølgelig noen elevgrupper som vil ha behov for spesialundervisning, men som Rugseth (2015) skriver, kan spesialundervisning bidra til at eleven blir trukket ut av klasserommet, og når man skal inn igjen i sin ordinære klasse, så blir man sett på som en «gjest». Eleven kan da bli ekskludert fra sin egen klasse (Rugseth, 2015). Å ekskludere betyr å utelukke og/eller utestenge (Gundersen, 2009).
Spesialundervisning er en rettighet funksjonshemmede elever kan ha rett på og som er viktig å være klar over.

2.2 Inkludering og integrering

Inkludering og integrering er to omgrep som ofte blir brukt om hverandre på en måte som kan være forvirrende. Det er selvfølgelig noen fellestrekk, men samtidig er det noen vesentlige forskjeller (Standal, 2015). Å integrere betyr å sette enkelte deler sammen til en helhet (Gjøsund & Huseby, 2000). Man kan forstå integrering som en reaksjon på segregering (Standal, 2015). Segregering er det motsatte av integrering, som betyr å skille noen menneskegrupper bort fra andre i samme samfunn (Sterri, 2015). Når integrering ble et tema i samfunnet, gikk elever med visse typer funksjonshemninger på spesialskoler. Det var noen elever som ble vurdert til å ikke være opplæringsdyktige og ble dermed ekskludert fra å gå på skole. Når integrering ble en del av skolen, så var det tre ting det ble lagt vekt på. At alle barn skulle ha rett på utdanning, at utdanningen skulle skje i skolens nærmiljø og at spesialpedagogiske tiltak skulle bli omorganisert til å finne sted i integrerte klasser istedenfor spesialavdelinger. Integrering handler om organiseringen av opplæringen og plassering, slik at alle elver skal kunne få undervisning i en felles skole (Standal, 2015). Inkludering har allikevel et sterkere krav enn integrering, på grunn av unike interesser, evner og læringsbehovene barn har, så må det lages et utdanningssystem som tar omsyn til mangfoldet blant elevene (Standal, 2015).

Man kan tenke seg at all undervisning som ikke er inkluderende er ekskluderende. Dette mener jeg er en konsekvens undervisningen får dersom man ikke klarer å lage et inkluderende opplegg. Inkludering er et innbakt begrep i en serie med ulike sammenhenger fra det brede samfunnet, via lokalmiljøer, familiene, skolene og til klasserommene. Det kan handle om alt fra ideologi, strukturer, handlinger, resultater, opplevelser og følelser. Begrepet er ikke bare brukt innenfor skolesammenheng, men også på mange politiske områder. I de senere årene er inkludering et begrep som har blitt brukt mye i barnehager og i

skoler, både nordisk og internasjonalt (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013).

Begrepet ble først tatt i bruk i Norge i den nasjonale lærerplanen for grunnskolen i 1997 og den la vekt på at skolen måtte se mangfoldet i elevgruppen og ulikhetene som en berikelse, ikke som et problem. Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i den inkluderende skole, fordi inkludering handler om at skolens innhold skal passe for alle elever. Inkluderingsbegrepet forutsetter at skolen skal tilpasse seg de elevene som til enhver tid går på skolen. Derfor må lærere stadig revurdere undervisningen, gruppering av elevene og bruken av støttetiltak (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). En ordinær skole med en inkluderende orientering er viktig og effektiv for å kjempe mot diskriminerende handlinger (Standal, 2015). Og hvem er vel i utgangspunktet imot en skole for alle, en inkluderende skole? At en skole skal være for alle, er for de fleste både rett, naturlig og viktig. Likevel er det ulike oppfatninger om hva som er ment «for alle». Det har seg slik at når vi sier «alle», så blir likevel noen utelukket uten at det er sagt. Og ofte har det seg slik at elever med store og sammensatte funksjonsnedsetninger blir utelukket (Haug, 2014). Inkludering i kroppsøving er ikke et tiltak eller en tjeneste som er rettet mot elever med spesielle kjennetegn, men er snarere et kjennetegn på god undervisning som klarer å ta hensyn til alle elever (Standal, 2015). Og i følge Haug (2014) så finnes det ingen enkel oppskrift for å få en inkluderende skole til i praksis, men grunnlaget som trengs i utviklingen er å finne den samlede kunnskapen om skole, opplæring og undervisning. For å lykkes med å skape en ny måte og forstå opplæringen på, så forutsettes det at det er både høy pedagogisk kompetanse og en høy grad av profesjonalitet blant lærerne og skolens ansatte.

Denne oppgaven bygger på forståelsen til Standal hvor inkludering stiller et sterkere krav enn integrering. Noe som konkret kan illustreres ved at integrering er at elevene møter opp i kroppsøvingstimene, men ikke er aktive, mens inkludering er at vi faktisk får elevene med på å være aktive i timene, ikke bare møter opp og ser på fra sidelinjen. Elevene skal gjennom et

inkluderende undervisningsopplegg oppleve at de er aktive deltagere i et fellesskap. Det vil si at det er ikke nok at de bare er der, men at alle elever, gjennom å delta, også bidrar til fellesskapet.

2.3 Hva er funksjonshemming?

Det går ingen skarp grense mellom det å være funksjonshemmet og det å være såkalt normalfungerende (Gjøsund & Huseby, 2000). Derfor er det vanskelig å kunne svare helt eksakt på hva funksjonshemming er, men det finnes ulike definisjoner på hva det kan være. Strømstad, Nes & Skogen (2004) skriver at begrepet funksjonshemming dekker mange forskjellige typer redusert funksjonsevne som finnes over alt i verden i alle befolkningsgrupper. En person kan være funksjonshemmet på grunn av en sykdom, fysisk skade, intellektuell hemming, sansehemming, medisinsk helsetilstand eller en psykisk lidelse. Gjøsund & Huseby (2000) mener derimot at funksjonshemming skal være noe varig, enten det er en sykdom, skade eller sosial svikt.

Ut fra dette kan det stilles mange spørsmål om hva funksjonshemming egentlig er, og det finnes ikke et enkelt svar på dette. Likevel så hindrer ikke det oss i å ha noen umiddelbare og ganske bestemte inntrykk og assosiasjoner til akkurat dette ordet, funksjonshemming. Det er ofte assosiasjoner om kroppslige problemer eller annerledeshet, om sykdom, skade eller hindringer for enkeltpersoners livsutfoldelse (Rugseth, 2015). Når man hører ordet funksjonshemming, så er det mange som tenker annerledes og mangler, istedenfor normalitet og likhet. Vi mennesker har en tendens til å legge merke til det som er avvikende med en annen person istedenfor det som er likt. For den funksjonshemmede, så kan dette by på utfordringer som for eksempel å forstå og sette pris på seg selv. Dette kan være vanskelig hvis man stadig blir skilt ut som annerledes, forskjellig fra andre og bli gjort til en som ikke

tilhører fellesskapet (Rugseth, 2015). Likevel så har forståelsen av å være funksjonshemmet endret seg mye fra 1967. Funksjonshemming ble da knyttet til en egenskap ved et individ og til en mer medisinsk forståelse av personens situasjon. Det var en konsekvens av en sykdom, en feil eller andre biologiske avvik. Å være eller å bli funksjonshemmet, ble sett på som en tragedie som ikke bare rammet den personen, men også dets familie (Dalen, 2013). Før ble funksjonshemming sett på som at det var den enkelte som måtte endre seg, men det har vært mye kritikk rundt dette og denne kritikken poengterte nettopp at en funksjonshemming ikke bare er knyttet til egenskaper ved en enkelt person, men like mye til omgivelsene og situasjonen personen finner seg i (Dalen, 2013). Dette nevner også Rugseth i boken inkluderende kroppsøving, hvor hun skriver at funksjonshemming ikke er et kjennetegn ved den enkelte person, men det er noe som personen påføres på grunn av måten omgivelsene er planlagt og organisert på. Det kan være for eksempel trapper som ikke har noe rampe tilgjengelig, at det ikke er noe tilgang på heis eller at det er fortauskanter istedenfor skrånede overganger. Dette er noe Strømstad, Nes & Skogen (2004) betegner med begrepet handikap. Her har individet et tap eller en begrensning som gjør at muligheten til å delta i samfunnslivet på lik linje med andre ikke er der. Her beskrives begrepet møte mellom den som er funksjonshemmet og miljøet. Hensikten med dette er for å rette søkelyset mot mangler som nærmiljøet har og hvordan mange aktiviteter organiseres. Dette kan skje ved for eksempel informasjon, kommunikasjon og opplæring som hindrer den funksjonshemmede i å delta på like vilkår som alle andre. Dalen (2013) skriver også at den diskriminerende holdningen fra de sosiale omgivelsene også er en stor hindring for at en funksjonshemmet skal kunne leve et fullverdig liv, ut fra sine forutsetninger.

2.4 Kroppsøving – et fag for alle?

«Kroppsøving er eit allmendannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir, 2015b). Dette er noe av kjernen i formålet til kroppsøvingsfaget. Det vil med andre ord si at i dagens skole har vi ikke kroppsøving for å bli best i ulike idretter, men for å være i mest mulig aktivitet og for å ha det gøy. Det blir også nevnt at kroppsøving skal gi elvene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger (Udir, 2015b). Læreplanen i kroppsøving er gjeldene fra 08.01.2015 og er en fastsatt forskrift av Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet er av det øverste organ som bestemmer hvordan utdanningen skal foregå i Norge (Udir, 2015b). Bevegelse er grunnleggende hos et menneske og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (Udir, 2015b). Ut fra dette indikerer det at alle skal bli integrert i kroppsøvingsfaget. Kroppsøving skal inspirere, fremme og det aller viktigste er at aktivitetene skal utføres ut fra egne forutsetninger. Kroppsøving skal være et fag for alle, og man har krav på at undervisningen skal bli tilrettelagt. Akkurat dette vil jeg prøve å belyse i denne fordypningsoppgaven.

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg belyse hvilke metode som er valgt for å belyse mine forskningsspørsmål, hvordan og hvorfor jeg metodisk har arbeidet med oppgaven.

3.1 Hva er metode?

Olav Dalland skriver i boken *Metode og oppgaveskriving* (2012) at en metode er en fremgangsmåte som brukes for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Metoden vi bruker hjelper oss å samle inn den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2012). Metode er også et verktøy eller et redskap vi bruker som en fremgangsmåte for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt. Metoden er hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2016). Det er viktig å ha kjennskap til ulike metoder og hva det innebærer å bruke de ulike metodene. Den metoden man velger har en stor betydning for innsamlingsprosessen og resultatene man kommer frem til (Larsen, 2016). Samfunnsvitenskapelig metode er hvordan vi skal gå frem for å få informasjonen om den sosiale virkeligheten og hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Det handler om å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

3.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære, så er det et skille som raskt dukker opp, og det er at det finnes to ulike typer innenfor denne metoden. Disse to typene er kvantitativ og kvalitativ metode. Forskjellen på disse to, er at kvalitative metoder opererer med tall og

kvantitative metode anvender tall (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Kvantitativ metode gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012). Dataen samles vanligvis inn ved hjelp av spørreskjemaer som har faste spørsmål med oppgitte svaralternativer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Kvalitativ metode er opptatt av å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måles (Dalland, 2012). Observasjon, intervjuer og gruppeintervjuer er vanlige måter å samle inn kvalitativ data på. All datainnsamling må dokumenteres og det skjer i form av tekst, lyd og/eller bilder.

3.3 Litteraturstudie

Det empiriske grunnlaget og det metodiske verktøyet for denne bacheloroppgaven er litteraturstudie. Vi kunne ikke bruke andre former for metode i denne oppgaven da retningslinjene for denne bacheloroppgaven er litteraturstudie. Utgangspunktet for problemstillingen man har valgt, kan være ut i fra noe man har sett eller opplevd i praksis, noe i fra pensum eller i faglitteratur (Dalland, 2012). Min problemstilling i denne oppgaven er valgt på bakgrunn av tre år med praksis og hvor betydningsfullt det er for denne utdanningen. Jeg har erfart at tilpasset opplæring og inkludering er vanskelig og utfordrende både på papir og i praksis.

En litterær oppgave, også kalt litteraturstudie, er hovedsakelig bygd opp på skriftlige kilder. I en slik studie trekker man frem tidligere forskning, og da er det viktig at man ser hvilken forbindelse det har med sin egen oppgave. Det er derfor viktig å finne forskning som er relevant for problemstillingen man har valgt og at man forsøker å finne sammenhenger og trekke konklusjoner (Dalland, 2012). Axelsson (2008) redegjør at det finnes to ulike typer litteraturstudier man kan skille mellom, den allmenne og den systematiske litteraturstudien. Den allmenne går ut på å beskrive og analysere et antall artikler uten noe tydelig system eller

hvorfor akkurat disse blir tatt med i studien. I den allmenne litteraturoversikten gjøres det ingen kritisk gransking i presentasjonen av artiklene og dette gjør at leseren har mulighet til å bedømme resultatets gyldighet. En viktig forutsetning for en systematisk litteraturstudie, er at det finnes nok studier med god kvalitet som kan ligge til grunn for vurderingen og resultatet (Dalland, 2012). Axelsson (2008) redegjør videre at en systematisk litteraturstudie baseres på data fra primærkilder i form av publiserte vitenskapelige artikler eller rapporter. En primærkilde innebærer at artikkelen eller rapporten er skrevet av den personen som gjennomfører undersøkelsen, i motsetning til sekundærkilde som innebærer at en studie gjengis av noen som ikke deltok i undersøkelsen. I et systematisk litteraturstudie er det viktig at valg av artikler gjøres systematisk og at metoden for valget defineres. Det er essensielt å lage seg en søkestrategi, slik at man kan identifisere relevante publiserte og ikke publiserte studier. Det er også nødvendig å ha med tydelige inklusjons- og eksklusjonskriterier som er med på å bestemme valget av de studiene man ikke tar med og tar med. Deretter skal man presentere studiene som ble inkludert med metode og resultat (Axelsson, 2008; Forsberg & Wengström, 2008). I min studie startet jeg med allmenn litteraturstudie hvor jeg ble kjent med hvordan søkeprosessen skulle foregå. Etter hvert gikk denne oppgaven over til en systematisk litteraturstudie hvor jeg søkte på konkrete søkeord koblet opp min problemstilling. Denne oppgaven innfrir de forskjellige søkestrategiene ved at jeg har valgt relevante publiserte studier, har inklusjons- og eksklusjonskriterier og jeg trekker frem tidligere forskning som er relevant for min oppgave.

3.3.1 Empiri

Empiri er et ord som brukes i forskning som betyr forsøk eller prøve (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Det betyr også kunnskap som er bygd på erfaringer (Dalland, 2012). Empiri blir sett på som et synonym med data og det er ikke selve virkeligheten, men det er

utsagn om virkeligheten som har sitt grunnlag i erfaringer og ikke synsing. En artikkel er et utsagn om virkeligheten. Det er registrerte observasjoner som gjenspeiler virkeligheten man ønsker å forske på eller undersøke. Dataen kan foreligge i forskjellige former, for eksempel observasjoner, notater fra intervjuer, spørreskjemaer eller lyd- og filmopptak (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I en litteraturstudie samler man ikke inn noe ny empiri, men bruker andres resultater som empiri. I denne studien blir derfor min empiri de artiklene jeg har valgt ut.

3.3.2 Styrker og svakheter ved en litteraturstudie

Det kan være utfordringer ved en systematisk litteraturstudie. Det er begrenset hvor mange relevante forskningsartikler det er på feltet, og om den forskningen som eksisterer er fagfellevurdert og ny nok. Det kan være forskning som er på et annet språk, som kan ha blitt oversatt feil og feiltolkningen kan føre til at resultatet ikke virker etter sin egentlige hensikt (Ringdal, 2013). Dette har vært en utfordring for min oppgave. Jeg startet med å søke på bare norske artikler, men fant fort ut at det ikke var nok relevante fagfellevurderte forskningsartikler på mitt problemområde. Derfor gikk jeg etter hvert over til å søke på engelsk for å få flere artikler som var relevant for min oppgave.

Alle mennesker møter verden med en forståelse, kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi ofte og ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Forståelsen kan påvirke hva jeg leser og hvordan jeg tolker de forskjellige artiklene. Med tanke på at denne studien også har to artikler som er skrevet på engelsk, så kan setninger eller ord mistolkes. Det skjer også en tolkning av en tolkning, på grunn av at dem som gjør undersøkelsen tolker intervjuene, observasjonene m.m på sin måte. Deretter tolker jeg artiklene på min måte. Det er i tillegg første gangen jeg gjør en slik oppgave, og da kan det være muligheter for misoppfatning av artiklene og man vil da aldri

kunne få en hundre prosent objektiv sannhet, derfor er veldig viktig å være kritisk når man skriver en slik oppgave.

Likevel så er det noen stryker ved en systematisk litteraturstudie. Det er at det tidligere er tatt hensyn til de forskningsetiske dilemmaer som kan oppstå ved forskning på sårbare personer som for eksempel; personer med psykiske og/eller fysiske lidelser, og barn. Det er også visse retningslinjer man må følge på grunn av personvern eller anonymitet og meldeplikt. Det som da er positivt med en systematisk litteraturstudie er at det blir brukt eksisterende forskning, og da skal alle de publiserte forskningsstudiene ta hensyn til disse retningslinjene. Dette kreves for å gjennomføre en forskning (Ringdal, 2013). I tillegg til dette får man en mulighet til å fordype seg i allerede eksisterende teori og forskningsartikler.

3.3.3 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begreper som aktivt blir brukt i hver forskningsprosess.

Validitet, som betyr gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2013).

Det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2012). Reliabilitet, som betyr pålitelighet, går på om gjentatte målinger på samme måleinstrument gir det samme resultatet. Høy reliabilitet har også en høy validitet.

Reliabilitet er rent empirisk, mens validitet er en teoretisk vurdering (Ringdal, 2013). For å få relevante funn til denne oppgaven, så ble det søkt internasjonalt og alle artiklene som ble funnet er fagfellevurderte og relevante for problemstillingen i denne oppgaven. Tre av disse artiklene er fra Norge, en fra Sverige og en artikkel er fra North Carolina som er en delstat i USA. I forhold til funnene i disse artiklene, vil jeg si at artiklene er både reliabel og valid i forhold til min oppgave. Tilpasset opplæring og inkludering i skolen er ikke noe Norge alene har som en utfordring, derfor er overføring av artikler fra andre land mindre uproblematisk enn for andre temaer. Hvis noen andre skulle gjort en studie med samme problemområde

som denne oppgaven, er det en grunn til å tro at resultatene hadde blitt like, selv om det blir spekulasjoner.

3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Med tanke på at vi har en problemstilling som grunnlag, så kan vi sette noen kriterier som kan være med begrense søkingen. Hvis man ikke har noen inklusjon- og eksklusjonskriterier, så kan det være en fare for at vi kommer til å drukne i informasjon (Dalland, 2012).

Inklusjonskriterier er kriterier som skal være med i søkingen for å kunne finne relevante og gode artikler. For å finne artikler jeg kunne dra nytte av i henhold til problemstillingen min, så måtte jeg sette noen inklusjon- og eksklusjonskriterier. Kriterier som er satt for søkeprosessen er at alle artiklene må være fagfellevurderte, da dette gir god validitet og reliabilitet. Alle artiklene må være forskning fra de siste ti årene. Den må ha med ord som omhandler tilpasset opplæring, inkludering og/eller funksjonshemming, og søkingen kan foregå på både norsk og engelsk.

3.5 Søkeprosessen

Veiledere og personlige kontakter er noe vi studenter benytter oss ofte av, men bibliotekets databaser er noe av det viktigste vi bruker for å finne gode og relevante forskningsartikler. I litteratursøk bør man finne artikler som handler om temaet som skrives om, man bør derfor begynne på toppen for å få en oversikt over forskningen som er gjort, lete etter oversiktsartikler og finne nøkkelbegreper som man kan bruke videre til systematisk søking (Ringdal, 2013). I denne søkeprosessen har jeg i tillegg til å bruke systematisk litteraturstudie, også brukt en metode som kalles for snowball sampling. Snowball sampling

er en teknikk der forskeren i utgangspunktet prøver en liten gruppe mennesker som er relevante for sin problemstilling, og disse deltagerne foreslår andre deltakere som har hatt erfaring eller egenskaper relevant for denne forskningen. Deretter forslår disse nye, og sånn fortsetter det (Bryman, 2016). I min studie har jeg benyttet meg av denne metoden ved å lese andre bachelor- og masteroppgaver, se hva slags teori og artikler dem har brukt og referert til, deretter gått inn på dem og funnet ut om det har vært relevant for min oppgave eller ei.

Jeg har søkt i mange forskjellige søkemotorer for å finne frem til gode og relevante artikler. Jeg startet med å søke i Brage hihm, som er skolens egne arkiv og på idunn, men på disse to søkemotorene fant jeg svært lite som var relevant til min oppgave. For å finne mine artikler måtte jeg søke i google scholar, ERIC (Educational Resource Information Center) og Oria, som lar deg søke i bibliotekets samlede ressurser som for eksempel bøker, artikler, tidsskrifter, filmer m.m.

Den første artikkelen jeg har valgt å bruke heter ‘‘funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen’’, og er skrevet av Tove Brita Eriksen. Databasen jeg brukte for å finne denne artikkelen var google scholar, med søkeord «kroppsøving inkludering og tilpasning». Jeg brukte avansert søking hvor artiklene som kom opp skulle ha funksjonshemmede i artikkeloverskriften og ikke ha med ordet barnehage. I tillegg hadde jeg huket av artikler fra 2010 – 2017. Jeg fikk opp 68 treff og denne artikkelen lå på side en som nr to.

Den andre artikkelen min er en doktorgradsavhandling skrevet av Ellen Berg Svendby, som heter ‘‘jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn’’. Her brukte jeg også google scholar, med søkeord «tilpasset opplæring i kroppsøving for funksjonshemmede barn». Her brukte jeg også avansert søking hvor barnehage skulle bli ekskludert og artikkel skulle ha med den

eksakte setningen «sjelden diagnose». Her huket jeg også av fra 2010 – 2017. Jeg fikk opp 4 treff og denne artikkelen lå som nr en.

Min tredje artikkel er funnet på databasen ERIC med søkeord «adapted education AND inclusion AND physical education». Jeg fikk opp 15 treff etter jeg trykte på ‘’since 2008’’ og denne artikkelen heter ‘’ Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation’’. Den kom opp som nr en og er skrevet av Sue Combs, Steven Elliott & Kerry Whipple.

Fjerde artikkel heter «Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities» og er skrevet av Kajsa Jerlinder, Berth Danermark & Peter Gill. Den er funnet via Oria med søkeord «pupils + physical education» og tittelen skulle inneholde «attitudes + inclusion». Jeg avgrenset årstallet fra 2010-2017 og valgte at det skulle være fagfelleverdert. Jeg fikk opp 18 treff og denne lå som nr en.

Femte artikkel jeg har valgt heter «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen» og er skrevet av Eirik S. Jenssen. Denne fant jeg også ved å søke på google scholar med søkeord som skulle være i artikkelens overskrift «lærere + tilpasset opplæring» uten ordet barnehage. Jeg avgrenset søket fra 2010 – 2017. Her fikk jeg opp 9 treff og denne lå som nr en.

4. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere de fire artiklene utvalgt for denne oppgaven. Jeg vil gjøre rede for hver enkelt artikkel. Dette blir gjort ved å kort presentere hva artiklene handler om, hvilke metode som er blitt brukt, deretter funnene som blir omtalt i artiklene.

4.1 Artikkel 1

Artikkel nummer en er skrevet av Sue Combs, Steven Elliot og Kerry Whipple. Den ble publisert i 2010, med tittel:

“Elementary Physical Education Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Needs: A Qualitative Investigation”. Denne artikkelen ser på holdningene til fire forskjellige lærere når det kommer til inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøving. I denne artikkelen er det blitt valgt ut to lærere med positivt syn på inkludering av elever med spesielle behov, og to lærere med negativt syn på inkludering av elever med spesielle behov.

Metode: I denne artikkelen er det blitt brukt mixed methods design. Det vil si en blanding av kvantitativ og kvalitativ, men jeg vil forholde meg til den kvalitative delen. 26 lærere ble plassert langs et kontinuum som spente seg fra de mest positive holdningene til inkludering, til de mest negative holdningene til inkludering. Det ble plukket fire lærere som skulle gjennomføre intervjuer separat i 60-90 minutter.

Funn: Lærere med positive holdninger til inkludering hadde flere fokusområde og/eller målsettinger og de utviklet skriftlige timeplaner som inneholdt mange ulike læringsstrategier. Lærere med positive holdninger hadde også fullført kurs og opplæring på å

undervise elever med nedsatt funksjonsevne. I motsetning til de med positiv holdning, så hadde de med negative holdninger til inkludering fokus på at elevene skulle lære den kompetansen som trengtes for å kunne delta i idrett utenfor skolesammenheng og de brukte heller ingen tid på skriftlige timeplaner. De begrunnet det med at det var sløsing av verdifull tid, og at de kunne skrive det ned på små lapper eller ha det i hodet. Kurs eller opplæring på dette området hadde de heller ikke hatt, og begge erkjente at de ikke følte seg godt nok forberedt til å undervise sine elever med spesielle behov. Dette resulterte i at elevene med fysisk funksjonshemming ble lite inkludert i timene. Alle fire lærerne ønsket derimot at alle deres elever skulle være vellykket, selv om det var betydelige forskjeller på hvordan suksessen ble definert.

4.2 Artikkel 2

Artikkel nummer to er skrevet av Tove Brita Eriksen og den ble publisert i 2012 med tittel:

«Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen». Denne artikkelen retter fokuset på lærerplanen for kunnskapsløftet 06, og den drøfter i hvilken grad skolen klarer å tilpasse undervisningen i kroppsøving til hver enkelt elevs forutsetninger og evner. Den går spesielt inn på funksjonshemmede elever.

Metode: Metoden som ble brukt her var feltarbeid, som gikk ut på å besøke 15 forskjellige skoler i Oslo – og Akershus regionen. Her ble det besøkt både grunnskoler og videregående skoler. Hovedmålet med dette feltarbeidet var å bli kjent med den enkelte skoles rammebetingelser, undervisningsopplegg, organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring for funksjonshemmede elever. Det ble også sett på hvordan den enkelte skole organiserte og gjennomførte fysisk aktivitet på sjette og sjuende trinn. Informanter i denne

undersøkelsen var skoleledere, kroppsøvingslærere og andre lærere. I artikkelen blir fem av 15 sitater gjengitt.

Funn: Her blir det vist store forskjeller i hvordan skolen tilrettelegger, organiserer og utarbeider arbeidsplaner i kroppsøving for funksjonshemmede elever. Noen av skolene har så vidt begynt å utarbeide arbeidsplaner eller individuelle opplæringsplaner (IOP), mens andre skoler har lite til ingen erfaring på dette området. På den ene skolen legger en lærer frem at det ikke finnes årsplaner eller retningslinjer i noen av de syv første skoleårene i kroppsøving, og på samme skole kommer det også frem at kroppsøving er et ikke-tema. På en annen skole kommer det frem at det ofte ble organisert felles kroppsøvingstimer for alle elever i barneskolen. Det var ingen av lærerne ved de fem skolene som poengterte at kroppsøving er helse relatert fag, hvor fysisk aktivitet bør stå i sentrum for læring. Det kan se ut som at det er først på ungdomskolen at det blir tatt tak i å lage fagplaner i kroppsøving og at arbeidet blir mer målrelatert. Alt dette tyder på at skoler har en mangelfull oppfølging og tilrettelegging av elever, spesielt de elevene som trenger litt ekstra tilrettelegging og oppfølging. Informantene sier at de kan for lite om temaet og det gjelder spesielt elever som ikke klarer å følge det ordinære undervisningsopplegget. Det kan også virke som om enkelte skoler fraskriver seg ansvaret om tilpasset opplæring i kroppsøving.

4.3 Artikkel 3

Artikkel nr tre er en doktorgradsavhandling skrevet av Ellen Berg Svendby og er publisert i 2013 med tittel:

“Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn”. Dette er en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning).

Metode: Svendby har valgt et kvalitativt forskningsdesign med en narrativ tilnærming.

Narrativ tilnærming vil si at informantene skal kunne gjøre kjent eller fortelle det de vil få frem. Det ble gjort intervjuer av 10 elever i alderen 10-19 år, hvorav alle hadde en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Det ble også intervjuet 16 foreldre/foresatte (6 par foreldre og 4 mødre) og 6 kroppsøvlingslærere. Elevene ble først og fremst valgt ut fordi de hadde en sjelden diagnose som var ulike og fordi de hadde forskjellige erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett, og fordi de hadde behov for ulike former for tilrettelegging. De ble også valgt ut fordi de representerte ulike skoler og hvordan evnen deres var til å kommunisere verbalt. Grunnen til at foreldre/foresatte kunne delta i prosjektet var på grunn av for lite interesse av kroppsøvlingslærerne. Prosjektdeltagerne ble intervjuet to ganger, med unntak av noen av foreldrene og intervjuene varte i fra ca. 50 minutter til litt over 2 timer.

Funn: Dataene på denne undersøkelsen viser at elevene både er aktive og engasjerte, og de formidler at de både kan og ønsker å være fysisk aktive i fritiden, og de vil delta i kroppsøvlingsfaget, men dessverre erfarer mange av elevene at deres kompetanse ikke blir anerkjent eller verdsatt. Mange av elevene viser derimot at de er flinke til å tilpasse undervisningen til seg selv, og på denne måten øker de sin egen deltagelse i faget så langt det lar seg gjøre. Denne undersøkelsen viser også at måten faget er konstruert og reproduert på begrenser mulighetene for å skape et inkluderende miljø. Det blir fremhevet at kroppsøving er et idrett- og prestasjonsfag istedenfor et læringsfag med fokus på pedagogikk og ulike tilnærminger til læring. Studien viser også at kroppsøvlingsfagets normalitetsdiskurs bidrar til å skape annerledeshet, fremfor å verdsette forskjellighet og mangfold, og dette fører til at elevene strever med å passe inn i faget. Elevene erfarer at det er de som er problemet når det er vanskelig og/eller ikke mulig å delta i faget. I sin helhet så viser denne studien at skolens

og lærerens arbeid med kroppsøvfingsfaget først og fremst rettes mot individet og en smal forståelse av inkludering og tilpasset opplæring.

4.4 Artikkel 4

Den fjerde artikkelen er skrevet av Kajsa Jerlinder, Berth Danermark & Peter Gill. Den er publisert i 2010, med tittel:

«Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities». Denne artikkelen går inn på i hvor stor grad holdningene til kroppsøvfingslærerne påvirker eller ikke påvirker, inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne inn i ordinære kroppsøvfingstimer.

Metode: I denne studien blir det brukt en kvantitativ metode ved bruk av spørreskjemaer via e-post. E-postene ble lokalisert gjennom det svenske utdanningsforbundet, og på grunnlag av den informasjonen som ble funnet her, så var det 560 fagorganiserte i kategorien kroppsøvfingslærer med riktig registrert e-post adresse. Derfor ble det ble sendt ut 560 spørreskjemaer med 35 spørsmål som skulle bli besvart gjennom en fempunktts skala, hvor 1 = helt uenig og 5 = helt enig. 221 ble returnert med svar, og det var omtrent like mange menn og kvinner som deltok, og alder på informantene var mellom 22-65 år.

Spørreskjemaene ble delt inn i fire seksjoner: generell oppfatning av inkludering, utdanning, skole støtte og ressurser.

Funn: I denne artikkelen ble det vist en vesentlig forskjell i funnene. Informantene som svarte at de tidligere hadde hatt erfaringer med å undervise elever med fysisk funksjonshemming, stilte seg mer positiv til generell inkludering. Det ble også vist en svak forskjell på at yngre kvinnelige lærere hadde en mer positiv holdning enn resten av utvalget.

Under faktoren som ble kalt utdanning, var det de som indikerte at de hadde hatt relevant opplæring i forhold til de pedagogiske utfordringene knyttet til inkludering som stilte seg mer positive. Påstand om at inkludering medbringer stress og mindre tid til resten av klassen var det positive holdninger til, i den forstand at påstanden ble avvist. Generell skolestøtte fra ledelse og ansatte med tanke på muligheter for opplæring og arbeid der det er tilrettelagt for elever med fysisk funksjonshemming har også hatt en positiv innvirkning. Forskningen legger også til tiltak som kan gjøres for å bedre inkludering. Det blir nevnt tilgang til opplæring og utdanning i inkluderende opplæring i lærerutdanningen, støtte fra kollegaer, ferdighetstrening innenfor inkluderende praksis i kroppsøving og at det blir bidratt til fysiske miljøer.

4.5 Artikkel 5

Artikkel fem er skrevet av Eirik S. Jensen og den ble publisert i 2012 med tittel:

“Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”. Denne artikkelen går inn på hva åtte erfarne lærere fra Sogn og Fjordane legger vekt på ved tilpasset opplæring.

Formålet med denne artikkelen var ikke at resultatene skulle gjelde alle lærere, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt.

Metode: Jensen har i denne artikkelen valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode gjennom å intervju informantene. Intervjuene hadde en lengde på 60 til 80 minutter og holdt sted på informantenes arbeidsplass. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av erfaringer med tilpasset opplæring i grunnskolen. Fire av disse informantene hadde erfaring som kroppsøvingslærere. Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, svarene ble transkribert og analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse.

Funn: Lærerne som ble intervjuet har en positiv holdning til tilpasset opplæring og kan raskt redegjøre for prinsippet. Men det er først når de skal utdype begrepet forskjellene blir mer tydelig. Alle mener at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, men de har ulike oppfatninger av hva som skal tilpasses. Når lærerne snakker om hvor effektiv opplæringen har vært, så trekker ungdomsskolelærerne frem karakterer og sluttresultater, mens barneskolelærerne tenker mer på prosessen, og trekker frem undervisningssituasjoner og læringsmiljø.

Begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning kjenner informantene godt til, men de forstår begrepene ulikt. Dette kan ha en sammenheng med at skolen ikke har en felles begrepsforståelse, og at ledelsen har latt den enkelte lærer utvikle en praksis for tilpasset opplæring. Lærerne velger også ulike praksisformer når de tilrettelegger for den enkelte elev og halvparten av informantene synes segregering er en god måte å tilpasse undervisningen på. Datamaterialet inneholdt flere eksempler på at elever ble tatt ut av klassefellesskapet for å få tilpasset opplæring i form av spesialundervisning. Tre av lærerne var skeptiske til dette. Gode relasjoner mellom lærer og elevgrupper, og mellom hjem og skole er også noe informantene trekker frem som har en betydning for vellykket tilpasset opplæring. Det som også kommer frem i denne forskningen er at lærerne samarbeider lite om tilpasset opplæring og gir uttrykk for at det er opp til hver enkelt lærer når det kommer til dette. Informantene gir uttrykk gjennom intervjuene at lærerdyktighet er en personlig kompetanse som er utviklet individuelt, og den privatpraktiserende lærer fortsatt står grunnen. Selv om denne artikkelen er generell om tilpasset opplæring, så gjelder dette spesielt for elever med funksjonshemming.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere de fem artiklene jeg har valgt opp mot teorien jeg presenterte i kapittel to. Jeg har valgt å bruke samme strukturen med samme innhold som i teoridelen, og med dette vil jeg prøve å komme frem til en konklusjon som kan forsøke å gi svar på min problemstilling.

5.1 Tilpasset opplæring – en rettighet alle har?

Jensen (2011) sier at lærerne i undersøkelsen er samstemte om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men at de har ulik oppfatning av hva som skal tilpasses. Det er også tydelig at lærere skiller mellom tilpasset opplæring som prinsipp og som praksis. Viktige prinsipper i læreplanverket er tilpasset opplæring og elevmedvirkning. Kroppsøving skal være en arena for alle og utformingen av kompetansemålene med tanke på tilpasset opplæring gir lærerne muligheter for å tilpasse innholdet i opplæringen til elevgruppa på mange forskjellige måter. Jensen (2011) mener at for å få en mer vellykket tilpasset opplæring, så er gode relasjoner mellom lærer og elevgrupper, og mellom hjem og skole viktig. Likevel blir ikke dette fulgt opp. Noen ganger må elevene selv tilpasse opplæring, og det kan vi se fra forskningen til Svendby (2012). Her møter vi en elev ved navn Thomas, og han sier at gym er favorittfaget hans og hvis det er ting han ikke kan gjøre på grunn av at han sitter i rullestol, så tilpasser han bare aktiviteten til seg selv utenfor klassens ordinære opplegg. Dette kan også sammenlignes med en annen elev med ryggmargsbrokk fra artikkelen til Eriksen (2012). Han fikk ikke delta i klassens fysiske aktivitet på grunn av at han opplevde at de andre elevene løp for fort og var flinkere enn han. Skoleassistenten ble sittende ved siden av denne eleven på benken. Læreren svarte at han klarte nok ikke å delta

på disse aktivitetene. Men er det virkelig slik at eleven selv skal tilpasse seg klassens kroppsøvningsundervisning? Som nevnt i tidligere i kapittel to, skriver Imsen (2014) at det er skolen som skal tilpasse seg eleven, ikke omvendt. Dette bekrefter forskningen til Eriksen (2012) ved å skrive at det er jo ikke eleven som skal tilpasse seg den ordinære kroppsøvingstimen. Det er undervisningen som skal differensieres, tilpasses og tilrettelegges for elevens funksjonsnivå gjennom oppmuntring og god veiledning. Hvordan kan elever med funksjonshemming oppleve forutsigbarhet, forståelse og meningsfylt undervisning når organiseringen av tilpasset opplæring ikke inkluderes i klassens undervisning?

Kroppsøvningslærernes fortellinger i doktorgradsavhandlingen til Svendby (2012) tyder på at de ikke forstår eller tar hensyn til prinsippet om tilpasset opplæring. Elevene selv viser at de trives på skolen og at de stort sett er med på det samme som klassekameratene sine, utenom i kroppsøving. Kan det tenkes at kroppsøving er vanskeligere å tilpasse enn andre fag? Eller har det seg slik at det kun er «normale» kropper som verdsettes i faget? En case i Svendby (2012) sin studie viser at lærerne og foreldrene beretter at jenta ved navn Marion har en kropp som gjør det vanskelig å delta i kroppsøvningsfaget. Det å løse forutbestemte bevegelsesoppgaver på en «riktig» måte er det stort fokus på, men det er ikke slik det skal være. Det er viktig at fagpersoner ikke entydig fokuserer på elevenes bevegelser som et problem, men derimot anerkjenner deres måte å bevege seg på. Elever med funksjonshemming legger mer vekt på hvilken mulighet dem har for å bevege seg, istedenfor å se begrensninger. Kan det ha seg slik at hvis lærerne hadde hatt mer kunnskaper om tilpasset opplæring og tok undervisningsoppgavene sine på alvor og prioriterte dette, så kunne de sett det på samme måte? Undersøkelsen til Jenssen (2012) viser også at det er i stor grad lærerne selv som bestemmer hvordan de vil operasjonalisere tilpasset opplæring, og dette kan se ut til å stemme med undersøkelsen til Svendby (2012) og Combs, Elliot og Whipple (2010). Mange av lærerne velger å bruke spesialundervisning og trekke eleven ut

fra klassen, istedenfor å bruke tid på å tilpasse undervisningen. Men som Rugseth (2015) skriver, så kan dette bidra til at eleven blir sett på som en «gjest» når man skal inn igjen i sin ordinære klasse. Kunne utfallet vært annerledes hvis samarbeidet med kollegaer og skoleledelsen hadde vært tettere?

5.2 Inkludering og integrering

Informantene i undersøkelsen til Combs et al (2010), og Jerlinder, Danmark og Gill (2010) viser at holdningene til lærerne har en stor betydning for hvordan tilretteleggingen for inkludering blir praktisert. Vi mennesker har en tendens til å legge merke til det som er avvikende med en person, og for den som er funksjonshemmet, så kan dette by på utfordringer (Rugseth, 2015). Lærerne med positive holdninger til inkludering ser på elevene med funksjonshemming akkurat som en annen elev og ville at elevene skulle mestre ut fra egne forutsetninger. Lærerne med negative holdninger hadde derimot et annet syn på dette. De mente de hadde hatt en vellykket time og var fornøyd hvis eleven med funksjonshemming ikke skadet seg selv eller noen andre i klassen. De mente det var bortkastet verdifull tid å bruke tid på å tilrettelegge og skrive ned planer for elevene med fysisk funksjonshemming. Undersøkelsene til Combs et al (2010), og Jerlinder et al. (2010) er ganske samstemte på at lærere med en mer positiv holdning til inkludering, har mer erfaring gjennom å ha fullført kurs og hatt bedre opplæring på å undervise elever med fysisk funksjonshemming.

Et viktig middel for en inkluderende skole er tilpasset opplæring, dette er fordi inkludering handler om at skolens innhold skal passe for alle elever. Lærere må derfor stadig revurdere undervisningen, gruppering av elevene og bruken av støttetiltak (Manger et al., 2013).

Kroppen er et sentralt element i kroppsøving og for elever med en funksjonshemming kan

dette by på utfordringer. Vonde opplevelser kan være med å påvirke eleven til å være passiv i kroppsøvingstimene. I følge artikkelen til Eriksen (2012) så har lærere en utfordring med å ivareta den enkelte elevs behov innen for fellesskapet, og skape et undervisningsmiljø som er inkluderende, trygt og respekterende. Og i følge undersøkelsen til Jensen (2012), så blir det lagt frem at gode relasjoner er viktig for læringsutbyttet, og en lærer som er tolerant ovenfor elevenes egne motiver og initiativer kan være med på å forbedre elevens læring i skolefag på områder som selvtillit og motivasjon. Inkluderingsbegrepet forutsetter at skolen skal tilpasse seg de elevene som til enhver tid går på skolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013), men i følge forskningen til Combs et al. (2010), så er det ikke alle som gjør dette. Dette er et resultat av for lite informasjon, for dårlig ferdighetstrening innenfor inkludering i praksis, dårlig støtte av kollegaer og generelt skolestøtte (Jerlinder et al., 2010).

En ordinær skole med en inkluderende orientering er viktig og effektiv for å kjempe mot diskriminerende handlinger (Standal, 2015). Og hvem er vel i utgangspunktet imot en skole for alle, en inkluderende skole? At en skole skal være for alle, er for de fleste både rett, naturlig og viktig. Likevel er det ulike oppfatninger om hva som er ment «for alle». Det har seg slik at når vi sier «alle», så blir likevel noen utelukket uten at det er sagt. Og ofte har det seg slik at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettinger blir utelukket (Haug, 2014). Dette bekrefter undersøkelsen til Eriksen (2012), Combs et al. (2010) og Svendby (2012) hvor de fleste informantene mente at tilpasset opplæring og inkludering skulle gjelde for alle. Selv om informantene mente dette, så hadde alle informantene en form for ekskludering av elever. Eriksen (2012) sin artikkel hadde en gutt med ryggmargsbrokk som satt på benken på sidelinjen med assistenten. Combs et al. (2010) sin artikkel hadde en lærer som ikke ville at eleven med funksjonshemming skulle ødelegge timen hennes, derfor lot hun denne eleven sitte i et hjørne i gymsalen og leke med noe leketøy. Svendby (2012) sin artikkel nevner ei jente i rullestol som spetter ball med assistent på sidelinjen istedenfor å

være med på håndball. Kan dette være et resultat av at lærere har for dårlig kunnskaper og informasjon på hvordan de skal klare å tilrettelegge for at undervisningen skal være inkluderende for elever med funksjonshemming?

5.3 Har alle mulighet til å oppnå livslang bevegelsesglede?

Under dette siste diskusjonspunktet vil jeg prøve å sammenfatte det jeg har funnet ut om hvordan lærere erfarer det å tilpasse undervisningen og inkludere elever med funksjonshemming, og drøfte om dette vil påvirke elevens mulighet for livslang bevegelsesglede.

«Kroppsøving er eit allmendannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir, 2015b). Dette er noe av kjernen i formålet til kroppsøvingsfaget. Det vil med andre ord si at i dagens skole har vi ikke kroppsøving for å bli best i ulike idretter, men for å være i mest mulig aktivitet og for å ha det gøy. I følge Svendby (2012) opplever elevene i varierende grad at deres evne og kompetanse blir verdsatt og anerkjent. Dette er fordi de møter et kroppsøvingsfag med en evnediskurs som ikke gir noe særlig rom for en bred forståelse av bevegelse eller en bred forståelse av tilpasset opplæring. At elevene gjennom kroppsøving skal få oppleve livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger er også noe utdanningsdirektoratet (2015b) nevner. I dagens samfunn blir dette mer og mer viktig med tanke på at det finnes elever med forskjellige fysiske funksjonshemninger på de aller fleste skoler og at inaktivitet er et økende problem. Det kan dessverre se ut til at skolen strever med å gjennomføre akkurat dette. Det blir heller satt fokus på å løse forutbestemte bevegelsesoppgaver på en «riktig» måte, og dette resulterer i at elevene tenker og føler seg annerledes, spesielt i kroppsøvingsfaget (Svendby, 2012). I lys av dette klarer da ikke skolen å legge opp undervisningen slik at den inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede for alle elever. Det kan finnes mange årsaker til at elever

ikke er tilfreds med kroppsøvningsfaget, men vi vet i dag at flere barn og unge opplever at de ikke passer inn med tanke på hvordan undervisningen er tilrettelagt. Siden formålet med faget sier at kroppsøving skal være almindannende, og at bevegelse er grunnleggende hos mennesker og at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (Udir, 2015c), så kan man stille seg kritisk til om lærerplanen i kroppsøving blir fulgt opp i praksis.

I artikkelen til Eriksen (2013) og Svendby (2012) kommer det frem at det i liten grad blir tilrettelagt for at elever skal få mest ut fra egne forutsetninger og at elever med en fysisk funksjonshemming får nok tilrettelagt undervisning. Det å skape et inkluderende kroppsøvningsfag oppfattes og erfares midlertidig vanskelig for mange av informantene og det synes å være et gap mellom forståelsen av inkludering og hva som følges opp i praksis. Dette er noe jeg selv har erfart i kroppsøvningsfaget under min utdanning som faglærer i kroppsøving og idrett, og som tidligere deltaker. Når lærere setter opp eller tenker på hvordan undervisningsøktene skal gjennomføres, så undrer jeg meg over om lærerne tar høyde for å tilrettelegge undervisningen slik at alle skal få oppleve livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger? Slik jeg ser det, er det lite tid som blir satt av til å bruke tid på planlegging og tilrettelegging. I følge forskningen til Svendby (2013) er det en lærer som forteller at han tror lærere flest vil slippe å ha sånne elever fordi det gir så mange begrensninger, ikke bare i gymmen, men også ellers. Med sånne elever mener han elever som ikke har alle fire lemmene i behold, for eksempel elever som sitter i rullestol. I forskningen til Svendby (2013) skriver hun at oppmerksomheten mot å endre skolen og faget, slik at praksis i større grad samsvarer med intensjonene om å feire forskjellighet i fellesskolen må utfordres mer. Det er viktig at skolen legger opp undervisningen etter lærerplanen i kroppsøving og etter elevenes funksjonsnivå, slik at alle elever, inkludert elever med fysisk funksjonshemming føler seg inkludert i klassen. Eriksen (2012) nevner at det er ingen tvil om at funksjonshemmede elever skal få delta i fysiske aktiviteter i

kroppsøving, men i eget tempo, ut fra egne ressurser og i forhold til utviklingsutsiktene den enkelte elev har. Det er derfor viktig at undervisningen legges til rette slik at dette skjer.

Ut fra forskningen til Combs et al (2010), Eriksen (2012), og Svendby (2012) kommer det frem at lærere synes det er vanskelig å tilpasse undervisningen og inkludere elever med fysisk funksjonshemming. Elevene er fysisk til stedet, men deltar ikke. Mange av elevene tilpasser undervisningen til seg selv eller gjøre andre aktiviteter med en assistent på sidelinjen og er i aktivitet. Kan det settes et spørsmålstegn ved om disse elevene opplever gleden ved bevegelse som formålet i faget omtaler? Funksjonshemmede elever er en ytterst sårbar gruppe, som lett opplever at de kommer til kort (Eriksen, 2012). Derfor er det enda mer viktig å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring, slik at de føler at de tilhører et fellesskap og opplever glede ved aktiviteten. Studien til Svendby (2012), Jerlinder et al, (2010) og Eriksen (2012) sier at lærere mangler kunnskap om tilpasset opplæring, at de ikke forstår eller tar hensyn til prinsippet og får for lite informasjon om dette. Dette sier kanskje noe om at livslang bevegelsesglede ikke blir oppnådd for alle elever med fysisk funksjonshemming? Dessverre konkluderer Eriksen (2012) med at lærers mangler på kunnskap om tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget, resulterer i at funksjonshemmede inkluderes svært lite og at formålet i lærerplanen og andre kompetansemål ikke oppnås.

6. Konklusjon

I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare på problemstillingen for denne oppgaven ved å utforme en konklusjon. Problemstillingen min er: *Hvordan erfarer lærere å tilpasse undervisningen og inkludere elever med funksjonshemming, og hvordan løser de dette i praksis?* Og underproblemstillingen min er: *Hvordan kan dette påvirke elevens mulighet for livslang bevegelsesglede?*

Formålet i kroppsøving sier at kroppsøving skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger, dette skal danne et grunnlag for at alle elever skal ha muligheten til å være med i kroppsøvingundervisningen og oppleve gleden ved å være i aktivitet sammen med andre. Studien viser at det er et gap mellom det å kjenne til begrepet tilpasset opplæring og sette det ut i praksis. Likevel er mange samstemte om at tilpasset opplæring skal gjelde for alle, men det er ulik oppfatning av hva som skal tilpasses. De uttrykker også at det er utfordrende å skulle tilrettelegge for hver enkelt elev på en god måte. Det virker som at lærere med positive holdninger til inkludering for funksjonshemmede elever bruker mer tid på å tilrettelegge undervisningen for inkludering og ikke ser på dette som noe problem. De stiller seg positive til å lage egne skriftlige planer, har flere fokusområder og tar kurs for å få bedre innblikk i hvordan de kan tilpasse undervisningen bedre og inkludere elever med funksjonshemming. Dette er noe lærere med negative holdninger ikke gjennomfører. De føler seg derimot ikke godt nok forberedt til å undervise elever med funksjonshemming, og ut fra funnene, virker det heller ikke som det er noe de er villig til å endre på. I skolen er det allerede for lite fysisk aktivitet, derfor blir det å skape en tilrettelagt og inkluderende undervisning mer viktig. Det betyr ikke at alle må gjøre de samme øvelsene til en hver tid, men at målene i læreplanen må kunne tilpasses elevforutsetningene.

Denne oppgaven konkluderer med at lærere har gode muligheter til å påvirke undervisningen med tilrettelegging og inkludering for elever med fysisk funksjonshemming, men det er i stor grad varierende hvor mye dette gjøres. En av de største utfordringene de har, er å planlegge, organisere og tilrettelegge undervisningen. Det er stor variasjon på hvordan hver enkelt lærer og skole praktiserer tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving, og dette tyder på for dårlig informasjon og kunnskaper om temaet. Noen lærere har gode erfaringer med å tilrettelegge og inkludere for elever med fysiske funksjonshemninger og praktiserer dette bra, mens andre ikke gjør dette i like stor grad. Elever har også i varierende grad mulighet for å oppleve livslang bevegelsesglede, men dette avhenger mye av hvilke holdninger læreren har, og hvor mye tid og resurser læreren velger å bruke på å tilrettelegge og inkludere undervisningen sin. Dette er ikke noe eleven selv har ansvar for.

Disse «problemene» kan man prøve å løse på mange forskjellige måter. Det kan for eksempel innføres en felles forståelse av begrepene tilpasset opplæring og inkludering, og mer informasjon om temaet fra dag en av skoleløpet. Alle som har en kropp, skal ha muligheten til å ha kroppsøving. Lærere må bli flinkere til å tenke utenfor boksen og se an oppgavene som blir gitt. Likevel mener jeg det største problemet ut fra artiklene er at lærerne har for lite kunnskap om tilpasset opplæring og inkludering i faget, derfor burde tilpasset opplæring og inkludering få en større plass i lærerutdanningen eller tilbys mer gjennom kurs og/eller annen opplæring på området gjennom kommunen/fylket. Med hensyn til funnene i denne studien, behøves det mer forskning på områder som er knyttet til hvordan elever selv opplever å bli inkludert i kroppsøvingundervisningen, hvilke tiltak som må innføres for at lærere og skoleledere skal få en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og om en felles forståelse vil føre til en bedre praksis.

7. Referanseliste

- Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (Red.). *I Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s.203-220) Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: University press.
- Combs, S., Elliot, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. *International journal of special education* 25 (1), 114 – 125
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk* 77 (7), 4-13
- Gundersen, D.(2009). Ekskludere. I Store norske leksikon. Hentet 27. januar 2017 fra <https://snl.no/ekskludere>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Frederikshavn: Gylden akademisk
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, E. S. (2011). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 76 (7), 41-52.
- Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P.(2010).Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities.*European journal of special needs education* 25 (1), 45 – 57.

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

Larsen, A. K. (2016). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

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

Norges offentlige utredninger [NOU] (2009). Rett til læring. Hentet 28. januar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou-200920090018000dddpdfs.pdf>

Lovedata (1998). Opplæringslova. Hentet 28.januar 2017 fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-19980717-061.html>.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget

Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvningsfag – mangfoldige kropper. I Standal, Ø., F & Rugseth, G (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1.utgave., s. 79 – 95). Oslo: Cappelen damm AS

Standal, Ø., F.(2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Standal, Ø., F & Rugseth, G (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1.utgave., s. 9 – 23). Oslo: Cappelen damm AS

Sterri, A, B. (2015). Segregering. I Store norske leksikon. Hentet 27. januar 2017 fra <https://snl.no/segregering>

Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag

Svendby, E. B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer ikke inn. En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (Fysisk funksjonshemming)*. (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole) Hentet 27. desember 2016 fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015a). Generell delen av lærerplanen. Hentet 30. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#tilpassa-opplaring>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015b). Læreplan i kroppsøving. Hentet 30. januar 2017 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015c). Prinsipper for opplæringen. Hentet 30. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015d). Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015e). Spesialundervisning. Hentet 30. januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015f). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet 25. februar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>