



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Veronica Lie

## Masteroppgave

Kroppsøvlingslærerens tiltak for å skape

inkluderende undervisning for alle

- Med fokus på elever med særskilte behov

Physical Education Teachers' Measures of Inclusion of All Pupils

- Including Those with Special Needs

Master i Profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelæreutdanningen 5 - 10

Vår 2023



## Forord

Dagen har endelig kommet. Masteroppgaven skal leveres etter en lang og spennende prosess. Gjennom dette prosjektet har jeg lært mye om meg selv både faglig og personlig og tematikken har engasjert meg mer enn jeg først forventet.

Det er mange som fortjener en takk for at dette prosjektet har kommet i havn. Jeg har hatt noen perioder hvor det har vært vanskelig å fortsette, og jeg setter derfor pris på alle som har vært involvert i å holde pågangsmotet oppe.

Jeg vil gjerne takke alle mine flotte informanter for å ha bidratt til min oppgave. Det har vært utrolig spennende å intervjuere dere og høre på deres erfaringer og tanker rundt tematikken. Deres gode refleksjoner har gitt meg mye spennende å undersøke, og gjennom deres perspektiver har jeg fått muligheten til å få et lite innblikk i hvordan inkludering av alle elever i kroppsøving fungerer i praksis.

Jeg vil takke familie, gode venner og medstudenter for å ha vært en god støtte for meg gjennom hele prosjektet. Dere har stilt opp for meg når jeg har trengt det som mest, og har vært et fint avbrekk når jeg har trengt noe annet å tenke på. Jeg vil også takke min venninne Katrine for å ha korrekturlest og gitt tilbakemeldinger på min oppgave.

En stor takk til min veileder Lana Amro som gjennom hele prosjektet har fulgt meg opp og gitt meg gode tilbakemeldinger for veien videre. Dine faglige bidrag har vært til stor hjelp under denne prosessen, og oppgaven ville ikke vært det samme uten. Takk for et godt samarbeid og engasjement.

For alle som har bidratt til min masteroppgave både på et faglig og personlig plan, takk.

Hamar, Mai 2023

Veronica Lie

## Sammendrag

Denne oppgaven har som formål å se på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med inkludering i skolen. Videre vil oppgaven fokusere på elever med særskilte behov og inkludering av denne elevgruppen i kroppsøving. Oppgaven tar i stor grad for seg Peder Haugs (2014) forståelse av inkluderingsbegrepet ved å se på de fire elementene: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Disse fire elementene vil være gjennomgående i hele oppgaven og var i stor grad utgangspunktet i utarbeidelsen av intervjuguiden. Gjennom å intervju fem kroppsøvingslærere på 4.-10.trinn vil oppgaven besvare følgende problemstilling.

*«Hvordan jobber kroppsøvingslærere for å realisere inkludering i den ordinære undervisningen?».*

I tillegg til dette vil de to følgende forskningsspørsmålene besvares:

I) Hvordan forstår kroppsøvingslærere inkluderingsprinsippet, spesielt i forhold til inkludering av elever med særskilte behov eller rett til spesialundervisning?

II) Hvordan jobber kroppsøvingslærere for å skape inkluderende undervisning for alle? Og hvilke konkrete tiltak gjør lærerne for å inkludere elever med særskilte behov eller rett på spesialundervisning i den ordinære undervisningen?

Inkludering er ikke et lovfestet begrep, men er likevel en sentral tematikk i skolen og det legges frem både i Meld.St.6 (2019-2020) og Meld. St. 21 (2020-2021). Den overordnede delen av læreplanen fokuserer også på inkludering som et viktig prinsipp i skolen. Læreplanen i kroppsøving legger i kompetansemålene vekt på inkludering som en del av faget, da spesielt på ungdomstrinnet.

Tidligere forskning viser til at skolen må arbeide for å styrke kompetansen til lærere, og at inkludering gjelder for alle elever, uavhengig om de har særskilte behov eller ikke. Teorien vil knyttes til de fire elementene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, samt inkludering opp mot kroppsøvingfaget, inkludering og tilpasset opplæring og inkludering av elever med særskilte behov eller rett til spesialundervisning. Gjennom kroppsøvingfagets egenart har man mulighet til å legge opp en undervisning som styrker den faglige, sosiale og psykiske inkludering, og dermed skape et godt inkluderende fellesskap hvor alle elever er deltakende.

I resultatene kommer det fram at lærerne har noen ulike måter å løse realiseringen av inkludering i kroppsøving. Kroppsøvingslærerne har en relativt samlet forståelse av

inkluderingsbegrepet, og viser til at inkludering i sin helhet handler om at alle elever skal føle seg som en del av fellesskapet og ha mulighet til å delta på lik linje med sine medelever uansett behov. Det viser seg dog at det er ulikt hvor mye lærerne tenker over hvordan elever med særskilte behov skal ta del i den ordinære undervisningen. Noe som er gjennomgående for alle lærerne som ble intervjuet, er at de er svært opptatt av å skape gode og trygge fellesskap hvor alle elever føler seg sett, hørt og ivaretatt.

Alle kroppsøvingslærerne viser også til viktigheten av undervisning som er bygget en god tilpasset opplæring. Samarbeidsaktiviteter legges frem som sentrale i inkluderingsarbeidet, og et par av lærerne nevner at alle elever i en slik forbindelse får muligheten til å bidra med noe ut ifra sine forutsetninger. I tillegg til disse tingene snakker kroppsøvingslærerne om at det er viktig å hekte på ekstra ressurser som fagarbeidere og spesialpedagoger der det trengs og å legge opp en undervisning som fører til livslang bevegelsesglede.

## Abstract

The purpose of this thesis is to look at how teachers of physical education work with inclusion in school. Furthermore, the thesis will focus on pupils with special needs and the inclusion of this group in physical education. The assignment largely deals with Peder Haug's (2014) understanding of the concept of inclusion by looking at the four elements: community, participation, contribution and learning outcomes. These four elements will be consistent throughout the thesis and were largely the starting point in the preparation of the interview guide. By interviewing five physical education teachers at grades 4-10, the thesis will answer the following question.

"How do physical education teachers work to realize inclusion in regard to teaching?".

In addition to this, the following two sub-questions will be answered:

I) How do physical education teachers understand the principle of inclusion, especially in relation to the inclusion of pupils with special needs or the right to special education?

II) How do physical education teachers work to create inclusive teaching for all pupils? And what concrete measures do teachers take to include pupils with special needs or the right to special education?

Inclusion is not a statutory term but is nevertheless a central theme in the school and it is presented in both Meld.St.6 (2019-2020) and Meld. St. 21 (2020-2021). The overall part of the curriculum also focuses on inclusion as an important principle in school. The curriculum in physical education emphasizes inclusion as part of the subject, especially in secondary school.

Previous research shows that the school must work to strengthen the competence of teachers, and that inclusion applies to all pupils, regardless of whether they have special needs or not. The theory will be linked to the four elements community, participation, contribution and learning outcomes, as well as inclusion towards physical education, inclusion and adapted education and inclusion of pupils with special needs or the right to special education. Through the unique nature of the physical education subject, you have the opportunity to set up teaching that strengthens academic, social and psychological inclusion, and thus create a well-inclusive community where all pupils are participants.

The findings indicate that the teachers have different ways of solving the realization of inclusion in physical education. The physical education teachers' understanding of inclusion is largely

congruent, and they say that, regardless of need, inclusion as a whole involves ensuring that all students feel like members of the community and giving them the chance to participate equally with their classmates. However, it appears that the viewpoints of the teachers on how special needs students should participate in ordinary classes vary.

All the PE teachers who participated in the interviews shared the same desire for creating positive relationships and safe environments where all pupils are heard, seen, and looked after. All of the teachers emphasize the importance of teaching that is based on valid personalized education. The inclusion work emphasizes tasks that are collaborative, and some of the teachers point out that each pupil in a situation like this has the opportunity to contribute something based on their own unique prerequisites. In addition to these issues, the physical education teachers discuss how crucial it is to build up teaching that fosters a lifetime's worth of enjoyment of movement as well as the use of additional resources like expert employees and special educators when necessary.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>i</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>iv</b>
<b>Forord .....</b>	<b>i</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Formål og bakgrunn .....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Den politiske konteksten .....	3
1.3.1 Stortingsmeldinger .....	3
1.3.2 Overordnet del av læreplanen og opplæringsloven.....	4
1.3.3 Læreplanen i kroppsøving.....	5
1.3.4 Salamanca-erklæringen.....	6
1.4 Tidligere forskning.....	7
<b>2. Teori.....</b>	<b>10</b>
2.1 Inkludering og beslektede begreper.....	10
2.1.1 Inkludering .....	10
2.1.2 Integrering, segregering og assimilering.....	12
2.2 Fire elementer ved inkludering.....	13
2.2.1 Fellesskap.....	14
2.2.2 Deltakelse.....	15
2.2.3 Medvirkning.....	16
2.2.4 Utbytte.....	17
2.3 Inkludering og kroppsøving.....	18
2.3.1 Inkludering og integrering i kroppsøving .....	18
2.3.2 Inkluderende læring i kroppsøving .....	20
2.4 Inkludering og tilpasset opplæring for alle elever.....	21
2.4.1 Inkludering og tilpasset opplæring.....	21
2.4.2 Elever med særskilte behov og rett til spesialundervisning .....	22
<b>3. Design og metode .....</b>	<b>24</b>
3.1 Fenomenologisk tilnærming .....	24
3.2 Kvalitativ metode .....	24
3.2.1 Utvalg av skole og deltakere.....	25



3.2.2 Forarbeid .....	27
3.2.3 Intervjuguide .....	27
3.2.4 Lydopptak .....	28
3.2.5 Semistrukturert forskningsintervju .....	28
3.2.6 Transkribering av intervju.....	30
<b>4. Analyse av data .....</b>	<b>31</b>
4.1 Analyseprosessen.....	31
4.2 Kvalitetskriterier for forskning .....	34
4.2.1 Reliabilitet (pålitelighet) .....	34
4.2.2 Validitet (troverdighet) .....	35
4.2.3 Generalisering (overførbarhet).....	35
4.3 Etske refleksjoner.....	36
<b>5. Presentasjon av empiri.....</b>	<b>37</b>
5.1 Informantenes forståelse av inkluderingsprinsippet.....	37
5.1.1 Fellesskap.....	39
5.1.2 Deltakelse.....	42
5.1.3 Medvirkning.....	46
5.1.4 Utbytte.....	49
<b>6. Drøfting og refleksjon .....</b>	<b>53</b>
6.1 Inkludering i kroppsøving gjennom fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte .....	54
6.2 Inkluderende undervisning som er tilpasset alle elevers behov og forutsetninger.....	61
<b>7. Konklusjon .....</b>	<b>64</b>
7.1 Realisering av inkludering i ordinær kroppsøvingsundervisning.....	64
7.2 Konkrete tiltak for å inkludere alle elever i kroppsøvingsundervisningen.....	66
7.3 Videre forskning.....	67
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>a</b>

## **Vedleggsoversikt**

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2a – Godkjenning fra SIKT (tidligere NSD)

Vedlegg 2b – Godkjenning fra SIKT (tidligere NSD)

Vedlegg 3a – Informasjonsskriv

Vedlegg 3b – Informasjonsskriv

Vedlegg 3c – Informasjonsskriv

Vedlegg 4 – Eksempel fra intervju

Vedlegg 5 – Samlede stikkord fra alle informanter

Vedlegg 6 – Tankekart og stikkord fra kategorien «Felleskap»

Vedlegg 7 – Sitater fra lærerne

## **Tabeller og figurer**

Tabell 1 – Informasjon om intervjuobjekter

Tabell 2 – Eksempel fra intervju

Tabell 3 – Samlede stikkord fra alle informanter

Tabell 4 – Sitater fra lærerne

Figur 1 – Tankekart og stikkord fra kategorien «Felleskap»

# 1. Innledning

## 1.1 Formål og bakgrunn

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan kroppsøvingslærere arbeider for å skape en inkluderende undervisning for alle elever. Studien vil videre se på hvordan lærerne jobber for å legge opp en kroppsøvingsundervisning som favner om alle elever, med fokus på deres arbeid med elever med særskilte behov eller med krav på spesialundervisning. Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive min oppgave om denne tematikken er først og fremst fordi jeg selv synes det er spennende og en viktig oppgave i jobben som lærer. Med tanke på at det ikke nødvendigvis er noen konkrete måter på hva som er den beste måten å jobbe med dette på i kroppsøving, håper jeg at min forskning kan bidra til å komme med noen slike ideer.

Inkludering i skolen er et begrep som har blitt mye nevnt gjennom hele min lærerutdanning. Dette er et sentralt begrep på flere områder, men i denne oppgaven vil fokuset ligge på en inkluderende kroppsøvingsundervisning for alle elever. Det har vært interessant å undersøke hvilke tiltak lærerne bruker for å opprettholde og optimalisere en god og inkluderende praksis. Videre var det spennende å se hvordan lærere stiller seg til inkludering som begrep og i hvor stor grad de tenker på inkludering i sin skolehverdag. Inkludering for meg handler om at alle elever blir sett, hørt, ivaretatt, føler seg som en del av fellesskapet og får tilrettelagt det de selv trenger for å kunne utvikle seg til sitt fulle læringspotensial. Inkludering i kroppsøving er noe jeg ser på som svært viktig. Jeg var nysgjerrig på måten kroppsøvingslærere arbeider for å inkludere alle elever og særlig de elevene som har rett til spesialundervisning, eller har særskilte behov.

Inkludering er ifølge Haug (2014, s. 11) et krevende begrep, da det brukes i mange ulike sammenhenger. Inkluderingsbegrepet har ingen universell definisjon, men ved hjelp teori og forskning vil denne oppgaven legge frem mer om hva inkludering kan bety i skolesammenheng. Haug (2014) legger frem fire elementer som knyttes til inkludering i skolen: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Disse fire vil være sentrale gjennom denne oppgaven og ble også aktivt brukt i utarbeidelsen av intervjuguiden og i intervjuene.

Som nevnt er inkluderingsbegrepet vanskelig å gi en god definisjon av, men Statlig pedagogisk tjeneste (2022), eller Statped, skriver at inkludering handler om å legge til rette for at alle elever

skal få mulighet til å være en del av det sosiale og faglige fellesskapet, uansett bakgrunn eller forutsetninger.

Gjennom fremstillinger fra læreplanens overordnede del, læreplanen i kroppsøving (LK20), tidligere forskning og teori, samt bidrag fra kroppsøvingslærerne i denne studien, vil jeg gjennom denne oppgaven forsøke å komme med noen svar på min problemstilling og mine to forskningsspørsmål.

## 1.2 Problemstilling

Gjennom dette prosjektet var det spesielt viktig å ha et generelt fokus på inkludering for alle elever. Elever som har særskilte behov eller krav på spesialundervisning er også en gruppe jeg er svært interessert i å undersøke, så dette ble en videre spesifisering av mitt prosjekt. Siden kroppsøving er et fag som bygger på både det fysiske, sosiale og psykiske, var det naturlig å undersøke inkluderingstematikken i kroppsøvingsfaget. Utvidelsen ved å se på elever med særskilte behov var viktig for meg da jeg gjennom mitt utdanningsløp har hatt lite til ingen erfaringer knyttet opp mot denne gruppen elever. Likevel er det viktig å huske at når vi snakker om inkludering av alle elever, er denne gruppen elever også en del av dette. Gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg som nevnt innledningsvis, bitt meg til merke at inkluderingsbegrepet er et stort og bredt begrep som ikke har en universell definisjon. Det har derfor gjennomgående vært utfordrende å forklare hva inkludering er på en kortfattet måte, men det har gjort arbeidet i å undersøke tematikken desto viktigere i mine øyne.

Med bakgrunn i tematikken jeg ville undersøke nærmere ble følgende problemstilling utarbeidet: «*Hvordan jobber kroppsøvingslærere for å realisere inkludering i den ordinære undervisningen?*».

For å kunne gå enda mer i dybden på denne problemstillingen har jeg valgt å lage to forskningsspørsmål som også forskes på gjennom fremleggelsen av denne oppgaven:

I) Hvordan forstår kroppsøvingslærere inkluderingsprinsippet, spesielt i forhold til inkludering av elever med særskilte behov eller rett til spesialundervisning?

II) Hvordan jobber kroppsøvingslærere for å skape inkluderende undervisning for alle? Og hvilke konkrete tiltak gjør lærere for å inkludere elever med særskilte behov eller rett på spesialundervisning i den ordinære undervisningen?

### 1.3 Den politiske konteksten

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan det politiske aspektet av inkludering vises ved hjelp av stortingsmeldinger, opplæringsloven, overordnet del, læreplanen i kroppsøving (LK20), salamancaerklæringen og tidligere forskning. Denne delen av oppgaven tar for seg hvordan inkluderingstematikken snakkes om fra et politisk ståsted, hvilke rettigheter elevene har og hvordan og hvorfor inkludering burde trekkes inn som et grunnleggende prinsipp i skolen.

#### 1.3.1 Stortingsmeldinger

Meld. St. 6 (2019-2020, s. 12) legger frem viktigheten av tidlig innsats og inkludering i skolen. For at alle elever skal føle seg som en del av fellesskapet og få like muligheter, er det viktig at det tilrettelegges slik at alle elever blir likeverdige deltakere i skolen. I denne stortingsmeldingen legges det også vekt på at fellesskapet skal være for alle, og for at alle skal være del av dette fellesskapet, er det sentralt å tilrettelegge for alle både fysisk, psykisk og sosialt. For å opprettholde et demokratisk og likestilt samfunn, er det sentralt at skolen bidrar til å gi barn og unge den kunnskapen de trenger for å bli selvstendige samfunnsborgere. Her vises det til barnehage- og opplæringsloven om elevers rett til å bli hørt og kunne medvirke sine egne forhold og omgivelser (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 13). Dette skal oppnås i trygge rammer hvor alle elever blir løftet frem uavhengig av bakgrunn (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 7).

Regjeringen arbeider for en mer inkluderende skole med like muligheter for alle. Det vises i denne rapporten til hvor sentralt det er at lærere hele tiden vurderer elevers utbytte, for å sørge for at det blir best mulig for alle elever (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 48). Selv om den inkluderende praksisen har blitt bedre de siste årene, er det fortsatt mange elever som ikke får et godt nok utdanningstilbud. I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11) presiseres det at hvis disse elevene hadde blitt oppdaget tidligere, fått et bedre tilretteleggende tilbud, satt forventninger til og fått mer forståelse, kunne dette antallet vært vesentlig mindre. Regjeringen kommer med tiltak til hva vi kan gjøre for å forbedre dette tilbudet. Her nevnes det blant annet at skolen skal kunne stille med fleksible løsninger som er tilpasset den enkelte elev, ha gode og nok ressurser å sette inn, ha et helhetlig tilbud hvor den spesialpedagogiske- og den ordinære undervisningen henger godt sammen, lytte til elevene slik at de får påvirket egen læring, gå i dialog med foreldre og sette inn kompetente fagfolk som kan bidra til å jobbe tett med barnet og legge til rette for dens

behov (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 12–13). Dette er bare noen av tiltakene som nevnes i rapporten.

Meld. St. 21 (2020-2021) legger også frem viktigheten av en inkluderende utdanning, og påviser at dette er en sentral del av opplæringen for at elevene skal oppnå livslang læring. Det legges frem at fokus på bedre arbeidsinnsats og forsterket kompetanse er med på å berike inkluderingen i skolen. Inkludering skal videre bidra til at elevene føler seg sett i fellesskapet og trives med å leve med andre mennesker (Meld. St. 21, 2020-2021, s. 7). Meld. St. 21 (2020-2021, s. 25) legger også frem at det er en positiv utvikling knyttet til inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne, men at det fortsatt forekommer utfordringer i dette arbeidet. De viser spesielt til at elever med funksjonsnedsettelse ikke stilles høye nok forventninger til, ikke får samme valgfrihet og utdanningsmuligheter som andre elever, samt at det generelt sett er et lavt læringstrykk. På bakgrunn av dette er det sentralt at det settes inn tiltak for å sikre god kvalitet på opplæringen slik at alle elever får utdanning på et tilstrekkelig nivå (Meld. St. 21, 2020-2021, s. 26).

### 1.3.2 Overordnet del av læreplanen og opplæringsloven

Overordnet del av læreplanen peker på at inkludering er et prinsipp i skolen som blant annet omhandler å fremme «helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er viktig at skolen skaper trygge miljø hvor alle elevene sees på som en ressurs. Elevene har forskjellige bakgrunner og har med seg varierende erfaringer og utfordringer som gjør at de har ulike behov. Det er sentralt at skolen legger til rette for at alle elever forstår sin verdighet i fellesskapet, samtidig som de også forstår andre sin plass. For å oppnå at alle elever føler tilhørighet må skolen og lærerne ta i bruk ulike læringsmetoder og motivere og gi elevene innsikt som bygger på praktiske erfaringer som kan vare livet ut (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Et sentralt punkt i den overordnede delen av læreplanen er de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Alle fagene i skolen har ansvar for å legge opp problemstillinger knyttet til disse, hvor elevene kan samarbeide og bruke sin kunnskap for å løse dem. Poenget med tverrfaglighet i skolen er at elevene skal lære seg å forstå sammenhenger mellom ulike fag, og videre se overføringsverdien til andre aspekter av livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

Selv om inkludering er noe vi hører snakk om i veldig mange forbindelser knyttet til skolen, er ikke inkludering et lovfestet begrep. Opplæringsloven legger likevel frem begreper som kan tenkes naturlig å knytte til prinsippet om inkludering. Under §1-1 «Formålet med opplæringa» kreves det at alle elever skal være del av et demokrati hvor alle er likestilt. Alle elever skal tilhøre og være deltakere av fellesskapet hvor de kan være med på å medvirke og ta ansvar (Opplæringslova, 1998). Det kommer også frem at skolen skal sørge for en tilpasset opplæring som legges opp ut ifra den enkelte elevs evner i § 1-3 «Tilpassa opplæring». Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp som er svært viktig knyttet til en inkluderende skole. En god tilpasset opplæring er med på å styrke elevers utbytte og deltakelse i fellesskapet, som også nevnes i forbindelse med Meld. St. 6. Videre i Opplæringsloven poengteres det i §5-1 at elever som ikke får et tilfredsstillende opplæringstilbud i den ordinære undervisningen har rett på spesialundervisning. Alle disse komponentene er viktige faktorer i en inkluderende skole. I tillegg til dette fremstiller §9A viktigheten av et «godt og trygt læremiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998), noe også Overordnet del av læreplanen knytter til sitt prinsipp om inkludering.

### 1.3.3 Læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving (LK20) viser i noen grad til hvorvidt inkluderingsbegrepet skal knyttes til faget. Selv om begrepet i seg selv ikke nevnes mer enn et par ganger, er det flere formuleringer som kan kobles opp mot inkludering. I delen «Fagets relevans og sentrale verdier» skrives det blant annet at «Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Selv om denne setningen ikke trekkes direkte mot inkludering, er dette begreper som gjerne har med inkludering å gjøre fordi det handler om at alle elever er like mye verdt og at alle må legge inn en innsats for å samarbeide og medvirke undervisningen. Et lignende utsagn nevnes i kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter», hvor viktigheten av deltakelse, medvirkning og samarbeid trekkes frem, hvor det videre vises til at dette «..innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Her viser kroppsøvingslæreplanen tydelig at inkludering skal ha plass i kroppsøvingsfaget og at inkluderingen gjelder alle elever.

Når jeg ser på kompetansemålene for 7.trinn og 10.trinn i kroppsøving legger jeg merke til en vesentlig forskjell. Kompetansemålene på 7.trinn nevner ikke begrepet inkludering, men inneholder følgende punkt «forstå ulikheter mellom seg selv og andre og delta i

bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset ikke bare egne forutsetninger, men også andres» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Et lignende punkt fremstår i kompetansemålene for 10.trinn «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Selv om dette er kompetansemål som har mye av det samme budskapet, nevnes ikke begrepet inkludering på 7.trinn. Om dette er et bevisst valg eller ikke, er vanskelig å si, men det kan tenkes at det kan få lærere på ungdomsskolen til å tenke mer på inkludering under planleggingen av sine økter knyttet til dette kompetansemålet, enn det lærere på mellomtrinnet gjør.

#### 1.3.4 Salamanca-erklæringen

Salamanca-erklæringen ble lagt frem i Salamanca, Spania, på verdenskonferansen for «Special Needs Education» (UNESCO, 1994, s. 495). Den ble formet på bakgrunn av at alle elever, uavhengig av deres behov, trenger en trygg og inkluderende opplæring. Det presenteres i fremleggelsen av Salamanca-erklæringen at det er utfordringer knyttet til elever som har spesielle behov, da det ofte legges for mye vekt på svakhetene til elevene fremfor deres potensial (UNESCO, 1994, s. 496).

For å kunne fremme en skole som bygger på prinsippet om inkludering er det flere faktorer som spiller inn. Det handler ikke bare om at skolen og lærere må ta ansvar for å oppnå dette, men også foreldre, familie og medelever må ta ansvar for at inkluderingsprinsippet opprettholdes. Skolen må sammen med disse og andre organisasjoner utenfor skolen samarbeide for å legge opp til undervisning som inkluderer alle elever uavhengig av forutsetninger og behov. For å få til dette må de benytte seg av ulike læringsmetoder, hjelpemidler og relevant pensum (UNESCO, 1994, s. 497). I tilfeller hvor elever har behov for spesialundervisning, er det minst like viktig å tenke over hvordan de skal inkluderes sammen med sine medelever. Salamanca-erklæringen legger frem at det er sentralt at disse elevene får den opplæringen de trenger, «education for all» (UNESCO, 1994, s. 498), samtidig som de får den ekstra støtte de trenger for å føle seg inkluderte i fellesskapet.

Salamanca-erklæringen samsvarer med både læreplanen og Meld. St. 6 ved at den fremstiller viktigheten av inkludering og videre snakker om inkludering knyttet til elever med spesialundervisning. Det som ikke kommer like tydelig frem i Salamanca-erklæringen er inkluderingen av alle elever, både de med spesialundervisning og alle de andre elevene.



Denne bemerkelsen knyttet til Salamanca-erklæringen er noe også Haug (2014, s. 8) refererer til og han nevner at inkludering ikke bare handler om skillet mellom spesialundervisning og ordinære undervisning, men om alt det som kan sees på som «segregerende for elever». Salamanca-erklæringen er signert av en rekke nasjoner, her også de nordiske landene. Her lover de å følge inkludering som en strategi for at alle elever skal få et godt og tilstrekkelig utdanningstilbud (Haug, 2014, s. 8).

#### 1.4 Tidligere forskning

Gjennom å ta i bruk søkemotorene Google Scholar, Oria og Eric fant jeg relevant tidligere forskning gjennom systematiske søk. Jeg forsøkte å bruke ulike søkeord for å finne forskning innen feltet, og måtte jobbe en del med avgrensninger for å få opp det som var mest relevant. Jeg brukte blant annet søkeord som «special needs children», «inclusion in physical education», «inclusion of special needs pupils in physical education», «inkludering av elever med spesialundervisning i ordinære undervisning», og avgrenset ved å for eksempel sette årstallet til «etter 2018», «full text» og «peer reviewed». For å finne ut om artiklene jeg fant var relevante eller ikke, leste jeg først og fremst sammendraget til artikkelen. Hvis jeg synes det virket interessant og relevant for forskningsoppgaven, gikk jeg videre inn og leste innledning og konklusjon, før jeg eventuelt leste artikkelen mer nøye.

Det var noe enklere å finne norsk forskning enn internasjonal da det var et stort hav av internasjonale artikler. Det var tidkrevende å få gode, spesifikke søk som var mest mulig knyttet til tematikken jeg var ute etter å undersøke. Den norske forskningen fant jeg relativt raskt, og selv om det finnes en del internasjonal forskning knyttet til inkludering og kroppsøving, leste jeg mange forskningsartikler før jeg fant noen jeg ville anvende, og som var videre knyttet til elever med særskilte behov eller krav på spesialundervisning. Jeg merket under søkeprosessen at det er noe mangelfull forskning knyttet til inkludering av alle elever med fokus på elever som har særskilte behov i kroppsøving, og jeg håper derfor at min forskning kan bidra til å dekke dette hullet.

Nordahl, mfl. (2018, s. 15) har sett på hvilke tiltak skolen burde sette inn for å opprettholde en inkluderende skole. De konkluderer med at dagens skole ikke har et tilfredsstillende tilbud for at alle elever skal inkluderes og at elever med særskilte behov heller ikke når de målene som er satt (Nordahl, mfl., 2018, s. 215). Ekspertgruppens funn tilsier at spesialpedagogikken i skolen

er ekskluderende da det hindrer deltakelse i fellesskapet. Dette fordi den spesialpedagogiske opplæringen stort sett foregår i små grupper eller alene sammen med en assistent eller pedagog utenfor klasserommet (Nordahl mfl., 2018, s. 215). I tillegg til dette viser deres forskning at svært mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får den tilstrekkelige opplæringen de har behov for da de møter ansatte som ikke har pedagogisk kompetanse. Andre funn som ble gjort i denne forskningsrapporten innebærer blant annet at det ventes for lenge med å settes i gang tiltak, at det brukes for lang tid på det sakkyndige arbeidet og at et altfor stort antall elever som trenger tilretteleggende tiltak ikke får det (Nordahl, mfl., 2018, s. 216).

Ekspertgruppen (2018) konkluderer med at dagens spesialpedagogiske støttesystem ikke er godt nok og at det må gjøres omfattende endringer for å kunne møte målet om å være en inkluderende skole for alle. Det har ikke blitt gjort noen spesielt store endringer siden vi fikk dette støttesystemet i 1976. Selv om det har blitt gjort noen justeringer siden den gang har ikke dette ført til store nok endringer i praksis (Nordahl, mfl., 2018, s. 231-233).

Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (Rognhaug mfl., 2014) presenterer lignende funn som Nordahl mfl. (2018). De formidler blant annet at det er for lite fokus på forebyggende tiltak og at det burde få større prioritet tidlig i skolen innenfor de tre kategoriene «Grunnleggende utviklings- og læringspsykologi», «Grunnleggende lese- og skriveutvikling» og «Grunnleggende opplæring i matematikk» (Rognhaug mfl., 2014, s. 13). Samtidig er det sentralt å forsterke den tilpassede opplæringen og ha større fokus på inkludering. Dette er områder som er viktige å bruke i forskjellige fag ut ifra hvor de passer inn, men det er ytterst relevant å nå disse punktene for å få en samlet og god opplæring (Rognhaug mfl., 2014, s.14). Rognhaug mfl. (2014, s. 41) legger frem at alle fag har et ansvar for å skape en god tilretteleggende undervisning ved hjelp av tidlig innsats og en større sammenheng mellom «fag, fagdidaktikk og spesialpedagogiske emner». De legger også frem at en god lærerutdanning med fokus på disse områdene kan være med på å bidra til at disse rammene blir møtt i praksis.

En systematisk artikkel (Rekaa et al., 2019) ser på 27 studier som tar for seg inkludering i kroppsøving knyttet til elever med funksjonshemming. I denne artikkelen legges det frem at inkludering er viktig for alle elever uansett, og at ved å arbeide med å inkludere elever som har spesielle behov, vil det også være med på å styrke inkluderingen av de andre elevene i klassen. De legger videre frem hvordan en del forskning viser til at elever med funksjonshemninger føler seg ekskludert, men at nyere forskning i større grad fremstiller at elever med

funksjonshemninger elsker kroppsøving. Likevel påpekes det i flere av studiene som Rekaa et al. presenterer at lærere synes det er vanskelig å inkludere denne elevgruppen. Dette fordi det er mangelfull kompetanse innen å arbeide med et stort spekter av ulike elever, og at mange skoler har dårlig tilgang på ressurser (Rekaa et al., 2019, s. 51). Rekaa et al. viser også til studien til Hodge et al. (2009) hvor det kom frem at antall elever i klassen kan spille inn på i hvor stor grad læreren klarer å legge opp til inkluderende undervisning for alle. De kom frem til at klasser som i gjennomsnitt har et antall på under 30 elever, i større grad lykkes for å inkludere alle elever uavhengig av forutsetninger (Rekaa et al., 2019, s. 52). Rekaa et al. (2019, s. 53) skriver avslutningsvis at ved å se på de 27 studiene de har undersøkt, kan de se at endringer er i ferd med å skje og at inkluderingen har blitt bedre knyttet til denne elevgruppen, sammenlignet med tidligere år.

En kanadisk studie utført av Bradford og Loreman (2018), intervjuet et utvalg av 37 lærerstudenter i første og andre året av «preservice» programmet, som vil si at alle deltakere minst hadde bachelorutdanning. Gjennom å stille åpne spørsmål knyttet til inkludering i kroppsøving, fikk lærerstudentene mulighet til å svare på hvorfor de synes inkludering er viktig, om noen elever burde bli ekskludert fra kroppsøvingundervisningen, hva de synes er vanskelig med inkludering i kroppsøving og hvor forberedt de føler seg til å drive en inkluderende undervisningspraksis i kroppsøving (Bradford & Loreman, 2018, s. 46). I denne studien fant de ut at mange av lærerstudentene hadde bekymringer rundt å inkludere elever med særskilte behov når det kommer til sikkerhet og helse. Bradford og Loreman påpeker at lærerstudentene i større grad ser positivt på å inkludere alle elever uavhengig av behov, sammenlignet med studier fra tidligere år, men at elever med særskilte behov fortsatt er et bekymringsmoment for lærerstudentene på grunn av mangel på kunnskap og erfaring (Bradford & Loreman, 2018, s. 39 og s. 46).

I den engelske studien av Maher et al. (2023) ble et utvalg av 31 kroppsøvingslærere intervjuet rundt tematikken knyttet til elever med særskilte behov i kroppsøving. Formålet med studien var å se på hvordan elever med særskilte behov tas i betraktning i kroppsøvingsfaget opp mot hvordan lærere identifiserer denne elevgruppen, hvordan disse elevene blir kategorisert og hvilken rolle og ansvar assistenter eller spesialpedagoger har i denne sammenheng. Studien viser til at tankemåten rundt denne elevgruppen må endres og at lærere ikke må undervurdere disse elevene. De legger også frem viktigheten av vurdering og at lærere i kroppsøving må få en mer samlet forståelse over hva som skal vurderes og hvordan dette skal gjøres. Det er i en

slik forbindelse sentralt at nyutdannede lærere, sammen med spesialpedagoger og lærere med mye erfaring jobber tett sammen for at de skal kunne vurdere alle elever på en best mulig måte. Kroppsøvlingslærere må anerkjenne behovene til alle elever og se på både de sosiale, kognitive og fysiske aspektene av læring og utvikling (Maher et al., 2023, s. 122–123).

Fellesnevner for alle disse studiene og rapportene knyttes til at vi må styrke kompetansen og få et enda større fokus på en inkluderende skole for alle. Inkluderingen starter ikke hos elever som mottar spesialundervisning, men skal sees på som et generelt prinsipp som skal gjelde alle elever, herunder elever som mottar spesialundervisning, har særskilte behov eller funksjonshemninger. Både norske og internasjonale studier tyder på at inkludering i skolen har blitt bedre enn tidligere år, men poengterer at vi enda har en lang vei å gå for å nå målet om inkludering av alle elever. Flere av studiene legger frem at det må skje en endring og Maher et al. (2023) legger frem at det må skje drastiske endringer for at alle elever skal bli møtt ut fra de behovene de har. De ulike studiene har sett på perspektiver knyttet til både lærere, elever og lærerstudenter, men i forskningen fant jeg lite innen inkluderingstematikk med fokus på elever med særskilte behov i kroppsøving. På bakgrunn av dette tror jeg min forskning kan bidra til å få et innsyn i hvordan kroppsøvlingslærere arbeider for å sørge for at alle elever, herunder elever med særskilte behov, føler seg som en del av inkluderingsfellesskapet uavhengig av forutsetninger.

## 2. Teori

### 2.1 Inkludering og beslektede begreper

#### 2.1.1 Inkludering

Inkluderingsbegrepet er et omfattende begrep som er vanskelig å definere med få ord, men Nordahl og Overland (2021) skriver at det i stor grad handler om at alle elever skal ta del i fellesskapet, og skal kunne bidra i trygge rammer. Inkluderingsbegrepet har i nyere tid blitt erstattet av tidligere begreper som integrering og segregering, da disse begrepene ikke godt nok beskriver hvordan vi vil at fellesskapet i skolen skal være og hvordan elevene skal bli behandlet (Nordahl & Overland, 2021, s. 15).

Hølland (2021, s. 10-11) nevner inkludering som et av de mest sentrale prinsippene i norsk skole. Inkludering skal gjelde for alle elever og skal bidra til å styrke undervisningen og elevenes læreprosess slik at de kan nå sitt fulle potensial uavhengig av forutsetninger.

Inkludering i skolen har ikke en egen lovparagraf, men det presiseres likevel at inkludering kan sees på som en rettighet (Hølland, 2021, s. 14). Det holder ikke at elevene kun inkluderes på det faglige og fysiske planet, de må også føle tilhørighet til fellesskapet (Hølland, 2021, s.40). Alle elever har ifølge opplæringsloven rett på tilpasset opplæring og Hølland (2021, s. 41) nevner denne tankegangen som en nær tilknytning til inkludering.

Hølland (2021, s. 60) nevner tre dimensjoner av inkludering: fysisk/organisatorisk-, sosial- og faglig/kulturell dimensjon. Når det kommer til inkludering, henger alle disse dimensjonene sammen. Alle er viktig hver for seg, men inkludering vil ikke oppleves med en uten den andre (Hølland, 2021, s. 60-61). Den første dimensjonen fysisk/organisatorisk inkludering handler om akkurat det en kan forstå ut ifra navnet, nemlig hvor eleven befinner seg i undervisningen. Dette kan bety om eleven er til stede i klasserommet, eller eksempelvis blir tatt ut dersom den mottar spesialundervisning. Hva som er den beste formen for organisatorisk eller fysisk inkludering er mye tilknyttet elevens subjektive følelser. Det er derfor sentralt at læreren har dialoger med elevene, slik at de som trenger ekstra oppfølging føler seg inkludert, enten dette gjelder ved å være til stede i klasserommet, eller får en egen form for undervisning (Hølland, 2021, s. 61).

Den sosiale dimensjonen handler i stor grad om relasjoner og er sterkt knyttet til elevenes egen oppfatning av positiv inkludering i et læringsfellesskap. Hølland nevner viktigheten av en sosial inkludering da dette både bidrar til trivsel, styrket kompetanse og mer gunstig læring (Hølland, 2021, s. 62). Hølland løfter denne dimensjonen frem som svært viktig, da den har mye å si for elevens helhetlige følelse av inkludering. Videre påpeker Hølland at det er i denne dimensjonen elever som har spesielle behov ofte faller ut, fordi de enten har dårligere sosiale ferdigheter enn sine medelever, sliter med å henge med på aktiviteter eller generelt blir stilt mindre krav til. For at disse elevene også skal trives må vi ifølge Hølland ta denne problematikken på alvor ved å legge opp til samspill med fokus på et inkluderende fellesskap og at elever med særskilte behov skal føle at de kan bidra på lik linje med sine medelever. I den faglige/kulturelle dimensjonen handler det om at elever skal få mulighet til å delta aktivt i klassefellesskapet, og i dette fellesskapet ha medansvar for egen og andres læring. Dette bør gjøres gjennom ulike arbeidsmetoder og Hølland (2021, s. 62) nevner blant annet differensiering som en måte elevene kan få en mer tilpasset undervisning på sitt nivå. Videre påpeker hun at denne dimensjonen er viktig for at elevene skal nå sin proksimale utviklingszone (en idé av Vygotsky, 1978, i Hølland, 2021). Denne sonen tilsier at en bare kan lære visse ting alene og at den andre læringen må skje

i fellesskap med andre. Gjennom veiledning og samarbeid med andre kan en lære noe en hadde brukt vesentlig lenger tid på å lære selv (Vygotsky, 1978, s. 85).

Hølland (2021) viser til de tre dimensjonene: fysisk/organisatorisk, sosial og faglige/kulturell som sentrale når vi skal strekke oss mot en skole som er inkluderende for alle. Om inkluderingen har vært vellykket eller ikke avhenger av hvilken følelse eleven selv sitter igjen med. For å prøve å finne ut om inkluderingen faktisk har vært vellykket må vi se på inkludering fra de tre ulike dimensjonene og deretter gjøre eventuelle tilpasninger for å sørge for at inkluderingen blir enda bedre (Hølland, 2021, s.62-63).

Hølland (2021, s. 64) refererer til Haug sine fire inkluderingselementer: å skape et fellesskap, å sørge for deltakelse i dette fellesskapet, å legge til rette for medvirkning i egen opplæring og å jobbe for at elevene får utbytte av opplæringen. Hølland skriver blant annet at elevene har rett til å medvirke egen undervisning og det som foregår på skolen. Dette kan handle om å bli hørt i forhold til sine meninger både faglig og sosialt, eller for elever som har spesialundervisning kan det handle om å finne måter eleven lærer best mulig på. Her er det viktig å være i aktiv dialog med eleven slik at man finner ut hvordan eleven vil jobbe, enten det er inne i klasserommet eller om eleven har behov for å trekke seg ut i perioder (Hølland, 2021, s. 44). Hølland legger frem at de fire inkluderingselementene til Haug har tett tilknytning til de tre dimensjonene av inkludering: fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell. Mer om Haug (2014) sine fire inkluderingselementer kommer i kapittel 2.2 «Fire elementer ved inkludering».

Inkludering har noen dilemmaer ved seg som kan være vanskelig for én lærer å strekke til med for å møte alle elevers behov (Hølland, 2021, s. 70). Læreren har et ansvar for å tilrettelegge i en klasse hvor det kan være elever som ligger langt under gjennomsnittet faglig, lagt over gjennomsnittet, elever som sliter sosialt, elever som tar mer ansvar i elevgruppen, elever som til tider har svært utfordrende atferd og generelt et variert spekter av elever. På grunn av dette er det svært viktig at læreren kan diskutere hvordan en best mulig skal tilrettelegge for alle disse elevene, både med elevene selv, med assistenter, spesialpedagoger og foreldre (Hølland, 2021, s. 71).

### 2.1.2 Integrering, segregering og assimilering

Hilt (2020) påpeker at integreringsbegrepet ofte nevnes sammen med begrepene segregering og assimilering. **Integrering** er et begrep som brukes om sosiale grupperinger og dens prosesser,

og har tidvis ulike betydninger (Hilt, 2020, s. 47–48). Begrepet brukes i ulike sammenhenger, men Hilt (2020, s. 56) påpeker at det i stor grad handler om det å være en del av et «nytt» samfunn på lik linje med andre samfunnsborgere. Selv om integrering i stor grad har en positiv mening, er problematikken rundt integreringsbegrepet ikke å ignorere. Integrering handler i og for seg om at en gruppe, i det norske samfunnet er det ofte snakk om innvandrere, skal endre seg for å passe inn i samfunnet. Denne fremstillingen gjør at det blir et tydelig skille mellom «oss» og «dem» som viser at integreringsbegrepet ikke nødvendigvis er like positivt som hensikten (Hilt, 2020, s. 57).

**Segregering** er i stor forstand et negativt ord og betegnes ofte om en gruppe eller at individer skilles ut. Med dette kan segregering ifølge Hilt (2020, s. 48-49) gjøre at enkelte grupper i samfunnet får fordeler som andre ikke har. Eksempelvis kan elever som kommer fra hjem med bedre privilegier få bedre tilbud på utdanning enn elever som kommer fra mindre velstående familier. Hilt påpeker at når det oppstår segregeringer i samfunnet kan det gå utover hvilke muligheter elevene får gjennom livet. Siden skolen skal være en arena hvor alle skal få de samme mulighetene til utdanning og en godt tilrettelagt fremtid, er segregering noe som står imot skolens prinsipper om tilhørighet, inkludering og faglig læring (Hilt, 2020, s. 50-51).

Hilt (2020, s. 52) skriver at **assimilering** dreier seg om å tilpasse seg eller «å gjøre lik». Dette kan for eksempel bety at noen fra en minoritetsgruppe gjør endringer for å passe inn i et samfunn som har andre regler og normer enn de selv er vant med. Assimilering går i stor grad mot tankegangen om at alle skal få tro og leve slik de selv vil. Historisk sett har assimilering påvirket det norske samfunnet ved fornorskningspolitikken som skjedde mellom 1870 og cirka 1970. I denne forbindelse hvor samer og andre nasjonale folkegrupper ble fornorsket, ble de fratatt muligheten til å leve etter sine egne vilkår og røtter (Hilt, 2020, s. 52-53). Selv om den norske skole i dag gradvis har gått vekk fra assimilering og vi har fått et større spekter av mangfold og et bedre tilrettelagt tilbud for minoritetsgrupper, kan det også i dag dukke opp assimilering i mindre grad ved at for eksempel tospråkligheten blir nedprioritert fremfor majoritetsspråkundervisning (Hilt, 2020, s. 53).

## 2.2 Fire elementer ved inkludering

Haug (2004, s. 169–170) skriver at inkludering handler om en skole som skal være for alle og at det spesielt er fire utviklingsområder vi må jobbe med for å få til inkluderingen. Haug legger

her frem at vi må arbeide med å få et bedre **fellesskap** som alle føler seg en del av, forsterke **deltakelsen** slik at alle elever kan bidra til fellesskapet, øke **demokratiseringen** for at alle elever skal kunne bidra og komme med sin egen stemme til fellesskapet og sørge for at alle elever får et godt **utbytte** både faglig og sosialt (Haug, 2004, s. 170).

Peder Haug (2014, s. 26-36) videreutvikler disse fire elementene, og demokratisering blir byttet ut med begrepet medvirkning. Han påpeker med dette at inkludering har utfordringer knyttet til de fire elementene: **fellesskap, deltakelse, medvirkning** og **utbytte**.

Qvortrup (2012, s. 10) viser til at inkludering handler om å være en del av fellesskapet. Han skriver videre at å være en del av fellesskapet ikke bare handler om hvorvidt eleven er fysisk til stede, men også får godt læringsutbytte, samt har en følelse av å være inkludert. Han stiller spørsmål til om inkluderingen er god nok i elevens passive og aktive deltagelse i fellesskapet, hvis eleven selv ikke føler seg inkludert. På bakgrunn av dette presenterer han inkludering inndelt i de tre dimensjonene: fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk/opplevd inkludering. Nordahl og Overland (2015, s. 16) viser til at Qvortrups (2012) fremstilling av inkludering i stor grad samsvarer med Haug (2014) sin fremstilling av inkludering ved at deltagelse i fellesskapet går på det sosiale, medvirkning kan knyttes til den opplevde inkluderingen, og den fysiske inkluderingen kan knyttes til utbytte.

### 2.2.1 Fellesskap

Fellesskap handler ifølge Haug om at alle elever hører til samme skole, klasse eller gruppe. Som Haug (2014, s. 29) påpeker, er de aller fleste en del av fellesskapet på skolen de hører til, men det gjelder ikke alle. Haug legger her frem elever som mottar spesialundervisning og viser til at andelen som mottar dette har økt de siste årene. Elevene som får spesialundervisning blir ofte tatt ut av klasserommet, og Haug påpeker at hele 80% av spesialundervisningen i norske skoler, foregår utenfor klasserommet. Likevel får denne gruppen av elever et fåtall spesialundervisningstimer i uken og er derfor mye til stede i klasserommet. Selv om dette kan høres inkluderende ut vil elevene her ikke få den spesielle tilretteleggingen de trenger og ikke tas i god nok betraktning i fellesskapet. Fordi trengselen på spesialundervisning har økt kan det tyde på at den ordinære undervisningen ikke er god nok, og dermed også en utfordring i arbeidet med inkludering (Haug, 2014, s. 29-31).



Hølland (2014, s. 66) refererer i sammenheng med fellesskap til begrepet differensiering. Her knytter hun Haugs forståelse av fellesskap som en utfordring for lærere da et godt fellesskap noen ganger kan bygge på å ha differensierende undervisningsopplegg. På den andre siden legger hun dette frem som et dilemma da elevene ifølge opplæringsloven ikke skal deles inn etter nivå, kjønn eller etnisitet. Hølland mener dette er en utfordring knyttet til å opprettholde et inkluderende fellesskap da lærerne på mange måter blir sittende i midten uten noen klare svar på hva som er den riktige eller beste løsningen. Hun skriver på bakgrunn av dette at det noen ganger kan være relevant å gjøre differensieringer innad i fellesskapet ved hjelp av gruppeinndelinger, men at det i andre tilfeller kan føre til dårlig inkludering (Hølland, 2021, s. 66–67).

### 2.2.2 Deltakelse

Deltakelse er en viktig forutsetning for læring, og Haug (2014, s. 31) definerer det som å aktivt kunne ta del i det som foregår i opplæringen innenfor et fellesskap. For at elevene skal kunne delta i undervisningen stilles det store krav til læreren om hvordan undervisningen legges opp. Selv om mange elever og foreldre gir uttrykk for at de er fornøyde med den faglige variasjonen, det elevene lærer og relasjonen mellom lærer og elev, er det likevel ulikt hvordan disse opplevelsene er. Haug viser til foreldres utdanningsnivå som en relevant faktor på hvorvidt elever er deltakende og tilfredsstillt med undervisningen eller ikke. Det synes nemlig at elever i grupper med mindre utdannede foreldre er mer negative til skolen og generelt har større vanskeligheter (Haug, 2014, s. 31).

Haug (2014) påpeker at forskning viser at en av de største faktorene for god opplæring handler om læreren. Selv om dette er en tydelig grunn for at forskjellene mellom ulike elevgrupper kan være store, kan ikke hele ansvaret legges på læreren. En utfordring i dagens skole er de diffuse og uklare rammene som gir læreren et stort handlingsrom (Haug, 2014, s. 31). På bakgrunn av dette vil det være svært ulikt hvordan lærerne legger opp sin undervisning. Hva som skjer i klasserommet, har vært av stor nysgjerrighet innenfor ulike studier og svarene er interessante. Studier viser blant annet at skolen har blitt svært opptatt av elevpåvirkning og at «learning by doing» har slått an i mange klasserom (Haug, 2014, s. 32). Selv om disse funnene viser en skole med elever som deltar og påvirker mer enn tidligere, stiller Haug spørsmål til om dette er arbeidsmetoder som gagnar alle elevene like mye fra et inkluderende perspektiv. Det fremstilles nemlig at slike metoder fungerer langt bedre for en elev som fungerer godt sammenlignet med

elever som strever. Det kan på bakgrunn av dette være utfordrende å finne arbeidsmetoder som gir alle elever like god mulighet for deltakelse (Haug, 2014, s. 32).

Wendelborg og Paulsen (2014, s. 63) viser til deltakelse og det sosiale aspektet av dette. De viser til sosial deltakelse som det å skape gode relasjoner med medelever og lærere, oppleve å bli akseptert og generelt ha en positiv interaksjon med sine medelever og unge på samme alder. De legger frem to forekomster av sosial deltakelse, på skolen og på fritiden. I deres undersøkelse kan en se en tydelig nedgang i deltakelse hos elevene i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Hos elever med funksjonshemming og særskilte behov kommer dette desto tydeligere frem (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 64–66). De viser til at i tilfeller hvor disse elevene blir tatt mye ut av klasserommet, blir den sosiale deltakelsen betraktelig svakere, dette gjelder både på skolen og på fritida. De påpeker også at assistenter eller spesialpedagoger kan være med på å synliggjøre at disse elevene trenger ekstra opplæring, og at dette også kan bidra til en mindre sosial deltakelse og aksept hos sine medelever. På bakgrunn av dette skriver de at skolen i større grad bør være bevisste på deres arbeid med inkludering av alle elever, elever med funksjonshemminger og særskilte behov derunder (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 78–79).

### 2.2.3 Medvirkning

Medvirkning er en sentral del av å opprettholde en demokratisk skole som skal inkludere alle elever. Medvirkning i skolen handler ikke om at alle elever og foreldre skal få det som de vil, men at alle skal kunne komme med sine meninger og bli tatt i betraktning opp imot opplæringen i fellesskapet (Haug, 2014, s. 32). Skolen er en arena hvor elever skal ha mulighet til å oppleve en demokratisk praksis hvor de kan komme med sine synspunkter og medvirke undervisning både i for- og etterkant (Haug, 2014, s. 33). Elevundersøkelsen viser at en stor andel elever ikke føler de har noen innvirkning på disse punktene. Likevel synes det at elevgruppen som mener dette er «de svake» elevene, mens de som er mest positive til skolen opplever at de har en større påvirkning. Utfordringen med medvirkning i skolen handler i stor grad om å kunne balansere den enkelte elevs synspunkter i hensyn til fellesskapet (Haug, 2014, s. 34).

Hølland (2021, s. 65) snakker om medvirkning som en utfordring i noen sammenhenger. Her knytter hun opp læreres praksis og viser til at en iblant må ta valg som er bedre for noen elever, og dermed går på bekostning av andre. Hun viser til det også Haug (2014) poengterer om at elever og foreldre skal ha mulighet til å medvirke hvordan barna skal få opplæring best egnet

til seg selv, men at dette ikke betyr at de nødvendigvis får viljen sin. I denne forbindelse nevner Hølland viktigheten av et godt samarbeid og god kommunikasjon med elever og hjem slik at det ikke skal oppstå ugunstige situasjoner.

#### 2.2.4. Utbytte

Utbytte handler om resultatene av det elevene har lært i fellesskapet ved å være deltakere som medvirker (Haug, 2014, s. 34). Det kan diskuteres hva som er de viktigste utbyttene i skolegangen, og ofte legges dette over på enkeltfag fremfor det store bildet skolen skal bidra til å utvikle hos den enkelte. Selv om kunnskap i enkeltfagene er viktig er det like viktig at det settes fokus på verdiene vi kan hente fra de ulike fagene deriblant: «mestring, skaperglede, engasjement, utforskertrang, tillit, respekt og å møte utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Haug, 2014, s. 35). Undersøkelser viser at mellom en tredel og fjerdedel av elevene ikke får godt nok utbytte av undervisningen, og at langt flere enn de elevene som mottar spesialundervisning strever på skolen. For å unngå disse høye tallene er det viktig med forebyggende tiltak ved å for eksempel ha tidlig innsats slik at de elevene som trenger ekstra oppfølging får det tidlig og unngår å havne for langt bak senere i skoleløpet (Haug, 2014, s. 35).

For at et godt utbytte skal oppnås er det ifølge Haug (2014) sentralt at lærerne er klar over hvilke arbeidsmetoder som fungerer for å oppnå best mulig resultater og at elevene sitter igjen med både den kunnskapen og de verdiene som er viktig å ha med seg videre i skoleløpet og senere livet. Haug påpeker også at det ikke nødvendigvis er det å bruke spesifikke arbeidsmetoder som gjelder, men heller hvordan de gjeldende arbeidsmetodene brukes. Her viser Haug (2014, s. 27-28) til å generelt legge opp en fleksibel skolehverdag som bygger på variasjon i metoder, sted og innhold. For å forstå bruken av disse arbeidsmetodene er det viktig at læreren setter seg inn i detaljene ved å for eksempel se på ulike studier som viser til hva som fungerer best i opplæringen. Som Haug nevner har noen av disse undersøkelsene blitt møtt med skepsis, men de er likevel viktige å se på da en som lærer kan ta funnene i betraktning sammen med egne erfaringer og ut ifra eleven eller elevgruppen en har (Haug, 2014, s. 36). Forslag på sentrale resultater som kan hentes fra disse undersøkelsene er for eksempel «Differensieringsprosjektet i grunnopplæringen i Norge» (Dale og Wærness, 2003, i Haug 2014, s. 37). Her kommer det frem ulike kategorier som er viktige å ta hensyn til i inkluderingsarbeidet med elever: å kjenne elevene, å bevisstgjøre elevene, arbeidsoppgavene,

skoledagen, læringsrommene, arbeidsmetodene og vurdering (Haug, 2014, s. 37-39). Ved å sette seg inn i funn fra forskning fremstiller Haug (2014, s. 36-39) at lærere i større grad kan legge opp en variert undervisning som bygger på metoder som fungerer for ulike elever i praksis.

En rapport utført av Nordahl og Hausstätter (2009) så blant annet på elevers læringsutbytte i skolen, både elever som mottar spesialundervisning, og alle andre elever. Ifølge deres rapport er det flere elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Dette gjelder både elever som mottar spesialundervisning, og elever som ikke gjør det. De viser videre til at noen av elevene som mottar spesialundervisning har godt nok læringsutbytte, men at dette avhenger av hvilke typer vansker de har. I rapporten legger de frem hvorvidt læringsutbytte henger sammen med skoler som har høy forekomst av spesialundervisning versus lite, og påpeker at skoler som har høy forekomst av spesialundervisning generelt sett har elever med dårligere læringsutbytte. De stiller i denne sammenheng spørsmål til om det er mer spesialundervisning som er løsningen på å løfte det generelle læringsutbytte til elevene eller om den ordinære og tilpassede opplæringen må bedres (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 194–196).

## 2.3 Inkludering og kroppsøving

### 2.3.1 Inkludering og integrering i kroppsøving

Standal (2021) legger frem begrepene integrering og inkludering og kontrastene mellom disse to. Disse begrepene kan tidvis brukes om hverandre og Standal poengterer de ulike forskjellene mellom disse.

Integrering har en historisk sammenheng med segregering og var et begrep som kom på banen for å sørge for at alle elever fikk den retten de har på utdanning, utdanning i nærskolen og rett til spesialundervisning i klassen i stedet for på en egen avdeling. Dette handlet spesielt om elever med funksjonshemninger som tidligere ikke var en del av den ordinære skolen, og dermed ble ekskludert fra skolegang på bakgrunn av at de ikke var læringsdyktige (Standal, 2021, s. 20).

Standal (2021) viser til Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og sier at det fortrinnsvis er noen utfordringer knyttet til erklæringen da den gir inntrykk for at inkludering bare gjelder elever med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov (Standal, 2021, s. 20). Som Standal

påpeker er denne gruppen en del av de elevene som skal inkluderes, men inkludering gjelder alle elever uavhengig om de har en funksjonsnedsettelse eller ikke (Standal, 2021, s. 21). Inkludering handler om at alle elever har ulike behov og at utdanningssystemet, vis-à-vis kroppsøvningsfaget, må dekke disse behovene slik at alle elever vises hensyn til. Alle elever skal kunne være den de er, og det er undervisningsmetoder og skolen som må gjøre endringer for å tilpasse til den enkeltes behov (Standal, 2021, s. 21).

Standal (2021, s. 21) viser til Haug (2004) sine fire inkluderingselementer og viktigheten av at disse fire også tas i betraktning i kroppsøvningsundervisningen. I denne sammenheng brukes begrepene deltakelse, fellesskap, demokratisering og læringsutbytte. I kroppsøving betyr dette at elevene er aktivt deltakende i timene, ved å ikke bare være til stede, men å bidra til fellesskapet. Elevene får komme med sine synspunkter og kan bruke sin stemme i en demokratisk arena. Skolen og kroppsøvningsfaget skal også sørge for at elevene sitter igjen med et stort læringsutbytte fra undervisningen (Standal, 2021, s. 21).

Videre påpeker Standal (2021, s. 21) at en i arbeidet med inkludering kan møte på en konflikt når en må ta i betraktning elever som har særskilte behov og trenger ekstra tilrettelegging. I denne konflikten snakker Standal om hvordan noen lærere mener at denne gruppen elever som trenger ekstra oppfølging og tilretteleggende tiltak «går utover resten av elevene» (2021, s. 22). Standal mener at dette er en feil oppfatning av elevene da denne tankegangen setter et overdrevet skille mellom elever med særskilte behov og de andre elevene i klassen. I tillegg undervurderer en slik tankegang hvor store forskjeller det generelt er mellom såkalte vanlige elever. Med dette poengterer Standal (2021, s. 22) at inkludering ikke er et tiltak en bruker for å få med elever med særskilte behov, men at inkludering og god undervisning handler om å se og ta hensyn til alle elever.

Esser-Noethlichs (2021, s. 147-148) legger frem at inkludering også knyttes til en del andre begreper som ikke betyr det samme, men som likevel brukes om hverandre. Begrepene som nevnes er assimilering, segregering og integrering. Dette er begreper som kan misforståes og ofte brukes i sammenheng med inkluderingsbegrepet. Det er for Esser-Noethlichs viktig at disse begrepene skilles og at en vet hva de ulike begrepene betyr før en anvender de i sine utsagn.

Esser-Noethlichs (2021, s. 148) påpeker at inkluderingsbegrepet har sterk tilknytning til å ta vare på mangfoldet og fellesskapet. Dette kan i noen tilfeller virke vanskelig da en på den ene

siden skal tilrettelegge for den enkelte og dens behov, men en på den andre siden skal sørge for å inkludere alle i fellesskapet. For å sørge for at dette ikke blir en konflikt skriver Esser-Noethlichs at en må vite at ordet fellesskap ikke betyr at alle er like, men at alle i fellesskapet føler tilhørighet, at de har sin plass i fellesskapet. Det er viktig at en anerkjenner mangfoldet i fellesskapet og at alle kan føle at de har noe å bidra med for at fellesskapet skal bli helt (Esser-Noethlichs, 2021, s. 148-149).

### 2.3.2 Inkluderende læring i kroppsøving

Det er mange ulike måter å lære på, og ifølge Vingdal (2014a, s. 48) er fysisk aktiv læring en av tilnærmingene hvor et større antall elever har mulighet for å lære på andre måter enn i de fleste andre fag. Videre viser hun til kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet som en arena hvor elever får øvd på sine sosiale ferdigheter, ved å måtte kommunisere og samarbeide med sine medelever (Vingdal, 2014a, s. 49).

Vingdal (2014b, s. 61–62) viser til at god læring hos elevene kan skje ved å gjennomføre aktiviteter i fellesskap. Her er målet at alle elevene skal kunne delta og bidra ut fra sitt nivå, sammen med sine medelever, ved å for eksempel legge opp til aktivitet i grupper. Faren med å tenke gruppelæring i kroppsøving, er at noen elever lett kan gjemme seg bort, ikke få nok utfordringer eller bli mye stillestående. Derfor er det som Høigaard og Johansen (2006) påpeker, sentralt å tenke på størrelsen på gruppen. De fremstiller at det er vanskelig å si det eksakte antallet som burde være på hver gruppe, men at gruppen ikke må være større en at alle elever får utnyttet sine sosiale- og prestasjonsrettede ferdigheter på best mulig måte (Høigaard & Johansen, 2006, s. 117).

Midthaugen (2014, s. 121) legger i likhet med Vingdal (2014a) frem kroppsøvingsfaget som en arena hvor det er muligheter for læring på andre måter enn i andre fag på grunn at dets egenart. Kroppsøvingsfaget legger opp til relasjonsbygging på bakgrunn av berøring i form av sikring mellom lærer og elev, eller at elever sikrer hverandre, samt at det foregår en mer kroppslig kontakt gjennom de ulike fysiske aktivitetene. Elevene kan også få en dypere forståelse av å spille på hverandres styrker og svakheter, lære mer om annerledeshet og få et større innblikk i hvordan man kan forholde seg til andre som har ulike måter å gjennomføre oppgaver på enn seg selv. Kroppsøvingsfaget legger til rette for læring på ulike måter, og en lærer å kjenne seg selv og andre gjennom de ulike verdiene man tilegner seg i kroppsøving. Disse verdiene kan

blant annet handle om gode relasjoner, trygt klassemiljø og viktigheten av inkludering (Midthaugen, 2014, s. 121–122).

Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021, s. 114) fremstiller kroppsøving som et fag hvor det er svært sentralt at alle elever inkluderes og utvikler seg gjennom å være i bevegelse alene og sammen med andre. Kroppsøvfingsfaget møter mange forskjellige elever med ulike type erfaringer, forutsetninger og personligheter. Det er viktig at kroppsøvfingsfaget er en arena hvor en skaper et trygt miljø hvor alle kan mestre, lære og utvikle sin identitet (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 114).

Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021, s. 125) er inne på at sentrale opplevelser elevene må føle på for å kjenne seg inkludert i fellesskapet i stor grad handler om anerkjennelse og tilhørighet. En bør implementere aktiviteter som både får elevene til å oppleve mestring, bli utfordret på nye områder og lærer seg å være aktiv og i samarbeid med andre. De poengterer dog at alle klasser har elever som er usikre eller ukomfortable med kroppsøvfingsfaget og at en som lærer derfor må kunne tilrettelegge for alle elever slik at de er villig til å delta på sitt nivå (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 125).

## 2.4 Inkludering og tilpasset opplæring for alle elever

Inkludering og tilpasset opplæring er som tidligere presentert en sentral del av skolen.

Nordahl og Overland (2015, s. 20) viser til tilpasset opplæring som et prinsipp som skal favne alle elever i skolen, i likhet med prinsippet om inkludering. Elever skal uansett behov og forutsetninger få en god og tilpasset opplæring i all undervisning, som videre gir dem like muligheter og rettigheter i skolen. Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for alle elever. De fleste får god tilpasset opplæring gjennom den ordinære undervisningen, mens noen elever trenger tilpasset opplæring i form av spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015, s. 20).

### 2.4.1 Inkludering og tilpasset opplæring

Det skilles mellom en smal og bred forståelse av tilpasset opplæring. Nordahl og Overland (2015, s. 21-22) skriver at den smale forståelsen ser mer på elevene som individer, og har mer fokus på elevenes problemer eller forklaringer på hvorfor enkelte elever sliter i skolen. Den brede forståelsen på den andre siden ser mer på en kollektiv og mer sammenfattet tilpasset

opplæring sett i betraktning av hele fellesskapet. Denne forståelsen vil i større grad se på at alle elever skal få god tilpasset opplæring i fellesskap. Det påpekes at disse to forståelsene ikke er motsetninger, men at det handler om «hvor tyngdepunktet i undervisningen er» (Nordahl og Overland 2021, s. 22).

Nordahl og Overland (2021) snakker om inkludering i skolen for alle og poengterer at inkludering til tider har vært knyttet til elever med spesialundervisning eller særskilte behov. Denne måten å tenke inkludering på kan skape en ansvarsfraskrivelse hos lærere knyttet til de andre elevene (Nordahl & Overland, 2021, s. 16). Ved å bare knytte inkluderingsbegrepet til elever med særskilte behov og spesialundervisning, forsvinner viktigheten av begrepet i seg selv. Nemlig på bakgrunn av at inkludering handler om at alle elever skal oppleve inkludering gjennom deltakelse og fellesskap. Når vi snakker om å inkludere alle elever er dette snakk om alle, både de som har særskilte behov, de som har spesialundervisning, og alle andre elever som tilhører en klasse eller et fellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s. 14-16).

Nordahl og Overland (2021, s. 35) skriver om tilpasset opplæring som skal være for alle. Her legger de frem den tilpassede undervisningen i 3 nivåer. Det første nivået handler om den ordinære undervisningen som alle elever skal delta i, nivå 2 handler om å tilrettelegge for de elevene som ikke får tilstrekkelig med utbytte fra opplæringen på nivå 1. I slike tilfeller er det eksempelvis snakk om elever som har særskilte behov som lese- og skrivevansker, atferdsproblemer, konsentrasjonsvansker eller ikke har gode nok resultater knyttet til deres læringsprosesser (Nordahl & Overland, 2021, s. 36-37). På nivå 3 finner vi elever som ikke får tilstrekkelig utbytte på nivå 2 og som trenger spesielle individuelle opplegg som følges opp over tid og som tett og varig oppfølging (Nordahl & Overland, 2021, s. 39).

#### 2.4.2 Elever med særskilte behov og rett til spesialundervisning

Haug (2011, s. 85) påpeker at alle barn fra 6-årsalderen har krav på opplæring. Ikke alle barn får god nok opplæring fra den ordinære undervisningen og kan derfor få tilbud om spesialundervisning. Denne gruppen av elever omtales ofte som «elever med særskilte behov». Selv om denne betegnelsen ikke brukes i opplæringsloven blir den ofte brukt i offentlige dokumenter (Haug, 2011, s. 85). Men hvem er så denne elevgruppen? Elever med særskilte behov er ulike elevgrupper, men Kvello (2008, s. 360–366) trekker blant annet frem barn som kommer fra relativt fattige hushold, elever med funksjonshemninger og kroniske somatiske vansker, psykiske vansker og lidelser og barn som er utsatt for seksuelle overgrep, mishandling



og omsorgssvikt. Haug trekker også frem viktigheten av å se på hvordan vi arbeider for å møte elever med særskilte behov «uavhengig av hvilke problemer de måtte ha» (Haug, 2011, s. 85).

For enkelte elever vil det som nevnt ikke være nok å «bare» få tilpasset opplæring på samme plan som de andre elevene (Hølland, 2021, s. 42-43). Disse elevene kan i samråd med skolen og PPT få krav på individuell tilpasset opplæring, eller spesialundervisning. Som både Nordahl og Overland (2021) og Hølland (2021) påpeker, trenger ikke dette å bety at eleven tas ut av den ordinære undervisningen, men at eleven fortrinnsvis kan få ekstra assistanse eller oppfølging i klasserommet og fortsatt bli inkludert i fellesskapet.

Elever som mottar spesialundervisning, får for lite utbytte ut av den ordinære undervisningen. Festøy og Haug (2017, s. 54) argumenterer for at en sterkere og bedre tilpasset ordinær undervisning bidrar til at færre trenger spesialundervisning. Det samme går også andre veien hvor en svakere undervisning eller en undervisning som ikke klarer å appellere til alle elever så godt som den burde vil ha flere tilfeller av elever som trenger spesialundervisning. De påpeker videre at spesialundervisningen brukes for at elevene det gjelder skal få den opplæringen de trenger, men at det ikke er noen tydelig sammenheng med den ordinære undervisningen (Festøy & Haug, 2017, s. 55).

Haug viser til en rapport utført av Midtlyng mfl. (NOU, 2009). I denne rapporten kommer det frem at 25 prosent av elever har særskilte behov og ikke lærer det de skal gjennom den ordinære opplæringen. For å best mulig møte disse elevene er det behov for å legge opp en god tilpasset opplæring. Selv om rapporten viser til at 25 prosent av elever har særskilte behov, kommer det frem at omtrent seks-syv prosent av disse elevene får spesialundervisning (NOU 2009: 18, 2009). Dette betyr at ikke alle elever med særskilte behov trenger spesialundervisning, men kan klare seg med tilpasset opplæring innad i den ordinære undervisningen. Nordahl og Overlands (2021) tre nivåinndelinger er laget for å påse at alle elever får en tilstrekkelig og god tilpasset opplæring. Det skal dog påpekes at alle elever skal være en del av nivå 1 og at nivå 2 og 3 ikke skal være en måte å kompensere for dårlig opplæring. Det er sentralt at alle elever, uansett behov, føler seg som en del av fellesskapet (Nordahl & Overland, 2021, s. 36). På bakgrunn av dette synes det som elever med særskilte behov kan havne under alle de tre nivåene, avhengig av hvilke behov de har.

## 3. Design og metode

### 3.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi handler om å undersøke og analysere individers erfaringer og oppfattelse av ulike situasjoner (Johannessen et al., 2021, s. 165). I fenomenologien går vi inn for å undersøke hvordan mennesker håndterer et gitt fenomen. Forskeren forsøker gjennom en kvalitativ forskningsmetode og samle inn data som kan gi en beskrivelse av deltakernes perspektiver og ser på «hvordan verden blir slik den er» (Johannessen et al., 2021, s. 166). Det er dermed individet som står i fokus (Postholm, 2010, s. 41).

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) er «mening» et sentralt begrep i denne tilnærmingen, da forskeren gjennom andres opplevelser og utsagn skal prøve å forstå meningen med et gitt fenomen. Dette gjør forskeren ved å først skape en forståelse av et gitt fenomen gjennom «forberedelse», som eksempelvis kan handle om å ha klart for seg hva som skal undersøkes. Deretter setter forskeren i gang «datainnsamling» for å hente inn data fra mennesker som har erfart det undersøkende fenomenet. Før en til slutt analyserer datamaterialet som er samlet inn gjennom tolking og ved å sammenligne svar fra kandidatene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100–101).

I denne oppgaven var en fenomenologisk tilnærming særdeles relevant å velge, da forskningen baserer seg på å snakke med mennesker og se på deres erfaringer knyttet til min tematikk. Jeg forberedte meg ved å lese teori og forskning som tidligere var fremstilt innen inkludering og kroppsøving, samt tilpasset opplæring og elever med særskilte behov. Hvordan dataen ble innhentet vil presenteres i kapittel 3.2 og dets delkapitler. Delen omhandlende analysen av datamaterialet vil legges frem under kapittel 4.

### 3.2 Kvalitativ metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler ifølge Johannessen et al. (2021, s. 22) om hvordan vi går frem for å samle inn, tolke og analysere data knyttet til den sosiale virkeligheten. Som de påpeker, er det i samfunnsvitenskapelig metode vanlig å forske på mennesker ved å samle inn data fra et mangfold av meninger. Forskeren selv er ofte en del av det samfunnet som forskes på.

I samfunnsvitenskapen skiller vi mellom kvantitativ og kvalitativ metode. I denne sammenheng bruker vi kvalitativ forskningsmetode når vi vil ha enda mer detaljerte svar på det vi lurer på, fremfor kvantitativ forskning hvor en ser etter fenomener og kartlegger antallet dette gjelder for (Johannessen et al., 2021, s. 23). Før en setter i gang forskningen er det vanlig at man velger enten kvalitativ eller kvantitativ metode. Johannessen et al. skriver at kvalitativ metode er relevant å velge dersom en skal undersøke ukjente fenomener eller er interessert i å finne ut hvorfor mennesker handler og tenker som de gjør.

Siden denne forskningsoppgaven er avhengig av å trekke frem kroppsøvlingslæreres tanker og refleksjoner, var det naturlig å velge kvalitativ metode. I korte trekk handler kvalitativ metode ifølge Thagaard (2018, s. 16) om en type forskning som hele tiden kan være fleksibel. Med dette mener hun at forskningen er i stadig utvikling og hele tiden kan ta nye veier fordi vi kan støte på ulike erfaringer som gjør at forskningen kan ta en vending.

Denne forskningsoppgaven ligger tett knyttet til skolen og undersøker hvordan inkludering foregår i praksis. Ved å snakke med kroppsøvlingslærere var det interessant å høre deres tanker og refleksjoner knyttet til inkluderingsbegrepet, som har vært en viktig del av min lærerutdanning. Gjennom intervjuene fikk lærerne mulighet til å snakke om deres opplevelser og forståelse knyttet til denne oppgavens tematikk. I denne sammenheng hadde jeg også et ønske om å få lærerne mer bevisste på egen praksis og å reflektere over hvorfor de gjør som de gjør. I prosessen med forarbeid, intervju, transkribering og analyse tok forskningen på flere tidspunkt nye vendinger, da spesielt i utformingen av forskningsspørsmålene og ordlyden på disse.

### 3.2.1 Utvalg av skole og deltakere

I kvalitativ forskning er det vanlig å velge deltakere som man på forhånd vet har erfaringer og kunnskap knyttet til det fenomenet en skal undersøke (Johannessen et al., 2021, s. 58). Johannessen et al. (2021, s. 64) presenterer ulike utvalgsstrategier, men strategien som ble brukt i denne oppgaven kalles for «Kriteriebasert utvalg». I et slikt utvalg har forskeren på forhånd bestemt seg for noen kriterier som deltakerne må oppfylle for å kunne delta i studien. I denne forskningen var kriteriene: 1) Du er kroppsøvlingslærer 2) Du har tanker eller erfaringer knyttet til inkludering av alle elever i kroppsøvlingsundervisningen.

Neste steg i prosessen av utvelgelse er å rekruttere lærere som vil stille til intervju (Johannessen et al., 2021, s. 70–71). Det finnes ulike måter å gjøre dette på ut ifra hva som er hensiktsmessig. I rekrutteringsprosessen benyttet jeg i all hovedsak «Snøballmetoden». Som Johannessen et al. skriver er snøballmetoden en metode hvor man ofte tar utgangspunkt i personer man kjenner eller kjenner til og spør dem om de kjenner noen som kunne tenke seg å delta. Kjenner personen man spør noen aktuelle kandidater får man telefonnummer eller e-post for å kontakte de aktuelle kandidatene direkte.

I rekrutteringsprosessen var det sentralt å spesifisere til lærerne at de ikke nødvendigvis trengte å ha erfaringer knyttet til elever med særskilte behov eller spesialundervisning. Det mest sentrale var at de var kroppsøvingslærere som hadde tanker og refleksjoner knyttet til inkludering av alle elever i kroppsøvingsundervisningen. På bakgrunn av dette hadde kroppsøvingslærerne som ble intervjuet ulik kompetanse og erfaringer innen feltet. Noen av dem hadde en del erfaringer rundt elever med særskilte behov eller spesialundervisning, mens andre hadde mindre erfaringer. Under rekrutteringsprosessen dukket det opp spørsmål knyttet til informasjonsskrivet da noen av lærerne som fikk forespørsel om å delta hadde forstått det slik at de måtte ha erfaring knyttet til denne elevgruppen. Når lærerne ble kontaktet nærmere gjennom e-post og telefon, ble det oppklart at dette ikke var et krav.

Utvalg av informanter var en relativt lang prosess da det var vanskelig å skaffe lærere som ville stille til intervju. I utgangspunktet skulle lærerne til denne studien være kroppsøvingslærere på mellomtrinnet, men for å skaffe nok informanter måtte dette utvides til kroppsøvingslærere på både mellomtrinnet og ungdomsskolen. De ulike skolene ble kontaktet enten over telefon eller e-post. Det var ulike relasjoner mellom meg og intervjuobjektene. To av intervjuobjektene hadde jeg kjennskap til gjennom praksis. Et par av lærere meldte seg interessert etter at jeg hadde vært i kontakt med skolens rektor, mens noen ble direkte kontaktet via kontaktinformasjon jeg hadde fått fra bekjentskaper. Selv om rekrutteringsprosessen var lang, var jeg til slutt fornøyd med et utvalg av lærere som hadde ulik kompetanse, bakgrunn og erfaring i skolen og kroppsøvingsfaget. Alle kandidatene har fått fiktive navn slik at de skal holdes anonymisert gjennom hele oppgaven.

I tabellen på neste side kan man se en oversikt over hvor mange skoler som ble kontaktet, hvor mange skoler som deltok og dermed sa ja til deltakelse, antall informanter som deltok, hvor mange kvinner og menn som deltok, samt diverse informasjon om de ulike deltakerne.

Informantene som ble intervjuet jobbet på 4.trinn, 6.trinn, 7.trinn, 9.trinn og 10.trinn, men flere av dem hadde erfaring fra både barne- og ungdomsskole.

Tabell 1: Informasjon om intervjuobjekter

Skoler kontaktet		Skoler som deltok		Antall informanter	
23		4		5	
Antall kvinner		Antall menn		Informanter fra barneskole	Informanter fra ungdomsskole
2		3		3	2
Informant	Studiepoeng	Antall år i skolen	Jobber på	Kjønn	Trinn per dags dato
Anne	60	26	Ungdomsskole	Kvinne	9.
Bjarte	60	26	Ungdomsskole	Mann	10.
Carsten	180	6,5	Barneskole	Mann	6.
Dan	30	33	Barneskole	Mann	7.
Eline	60	8	Barneskole	Kvinne	4.

### 3.2.2 Forarbeid

I forkant av intervjuene søkte jeg til NSD (som nå kalles SIKT) i to omganger før det ble godkjent. I samråd med veileder ble det gjennom denne prosessen en del endringer i utformingen av intervju spørsmålene. Når både jeg og veileder var fornøyde med spørsmålene sendtes de til NSD (SIKT) på nytt og ble i denne omgangen godkjent. Etter dette utførte jeg et pilotintervju på en medstudent fra min kroppsøvingsskole. Gjennom pilotintervjuet ble det tydelig at noen av spørsmålene la opp til å gi relativt like svar, og de ble derfor omformulert, samt inndelt i hoved- og underkategorier. Ved hjelp av et pilotintervju fikk jeg muligheten til å øve meg på å stille spørsmål, komme med oppfølgings spørsmål og å teste ut lydopptakerne som skulle anvendes under intervjuene med kroppsøvingslærerne.

### 3.2.3 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet rundt spørsmål omhandlende inkludering, utfordringer/elementer ved inkludering, tilpasset undervisning og spesialundervisning/særskilte behov. Gjennom prosessen med å lage intervjuguiden kom det frem at jeg måtte bruke en annen fremgangsmåte og metode enn først tenkt. I utgangspunktet skulle oppgaven baseres på både observasjon og

intervju for å få muligheten til å se hvordan kroppsøvingslærere jobber for å inkludere elever som mottar spesialundervisning. Som nevnt i kapitlet «Forarbeid» ble ikke den første søknaden til NSD (SIKT) godkjent, da det ble for sensitivt å observere en liten gruppe med elever. I denne prosessen ble det tydelig for meg at inkludering av alle elever i seg selv er viktig, herunder elever som mottar spesialundervisning eller har særskilte behov. Ved å omformulere problemstillingen og informasjonsskrivet, samt å endre fremgangsmåte valgte jeg å kun anvende intervju som metode. Gjennom å anvende intervju var det mulig å ha et bredere fokus på inkludering ved å se på alle elever, men med særlig fokus på elever med spesialundervisning eller særskilte behov.

#### 3.2.4 Lydopptak

For å samle inn den nøyaktige dataen som trengtes til analysen ble det under intervjuene tatt lydopptak med diktafonappen, slik at det videre kunne transkriberes. I forkant av intervjuene ble kroppsøvingslærerne informert om at det ble tatt lydopptak som ville bli lagret kryptert slik at ingen andre enn jeg hadde tilgang til disse i etterkant av intervjuene. Under selve intervjuene ble det tatt lydopptak på to enheter for å sikre god lyd og som ekstra sikkerhet hvis noe skulle skje med en av enhetene under intervjuet. Lydopptakene var stort sett av god kvalitet, men enkelte utsagn eller deler av setninger kunne være vanskelig å få med seg nøyaktig hvis intervjuobjektet mumlet eller hvis det var forstyrrende lyder rundt.

#### 3.2.5 Semistrukturert forskningsintervju

Et forskningsintervju handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) om møtet med mennesker hvor en har en samtale om deres tanker, erfaringer og opplevelse av et bestemt emne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) legger frem de «syv stadier» som sentrale i prosessen av et forskningsintervju: «Tematisering», «Planlegging», «Intervjuing», «Transkribering», «Analysering», «Verifisering» og «Rapportering». En finner først et tema hvor en har tydelig for seg hva en er ute etter å undersøke, deretter planlegger man hvordan man skal gjennomføre denne prosessen, videre lager man intervjuguide før en setter i gang med å intervju deltakerne om deres syn på tematikken. I etterkant av intervjuet transkriberer man det som har blitt tatt opp under selve intervjuet og analyserer svarene intervjuobjektene har kommet med, her bestemmer man seg for hvilken analysemetode som er riktig å bruke. Avslutningsvis må en vise til hvor pålitelig resultatene i forskningen er ved å se på generalisering, reliabilitet og validitet, før en

helt til slutt sørger for at funnene formidles etter etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Disse trinnene var sentrale i den metodiske prosessen for denne oppgaven. Trinnene ble ikke fulgt slavisk, men ble jobbet med delvis på tvers av hverandre. Eksempelvis jobbet jeg frem og tilbake med hvilken form for intervju jeg skulle velge, og generelt hvordan jeg skulle gå til verks på forskningens tematikk. Intervjuguiden ble også jobbet med over en lengre periode for å sørge for at intervju spørsmålene ville bidra til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Alle spørsmålene knyttet til intervjuet er sentrale for at forskeren skal få svar innen sin forskningstematikk. Her legger (Postholm & Jacobsen, 2018) frem at for å svare på dette tar man utgangspunkt i intervjuguide, oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål. Oppfølgingsspørsmål brukes for å få frem detaljer i det intervjuobjektet svarer, og ved å lytte godt etter til det som blir besvart vil forskeren kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få oppklaring eller «mer nyanserte svar» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Inngående spørsmål brukes for å få intervjuobjektet til å snakke mer om samme tema og gir en oppfordring til å tydeliggjøre det som svares. Dette kan gjøres på enkle måter ved å for eksempel si ting som «kan du gi flere eksempler på dette», eller ved å gjenta det intervjuobjektet har sagt å spørre om man har oppfattet det riktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123).

For å finne svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, intervjuet jeg fem lærere i kroppsøving. Kroppsøvingslærerne fikk snakket rundt sitt arbeid med inkludering og videreformidlet tiltak de bruker i sin undervisning. Under de ulike intervjuene fikk jeg gode samtaler og litt ulik grad av refleksjon. Noen av lærerne hadde mye erfaringer å dele, mens andre stort sett svarte relativt rett frem på spørsmålene som ble stilt. Jeg forsøkte å stille inngående og oppfølgende spørsmål slik at det ble lettere å komme mer i dybden av deres tanker rundt tematikken. Dermed var noen av intervjuene preget av en del oppfølgingsspørsmål, mens andre intervjuer stort sett holdt seg til intervjuguiden jeg hadde utformet på forhånd, men med en del inngående spørsmål. Begge disse måtene å svare på gjorde at jeg fikk gode innspill og godt materiale å analysere i ettertid. Det var fint at lærerne hadde ulike syn på hvordan de bruker inkludering i sin hverdag, men at de samtidig hadde relativt like meninger om hva inkludering er. Dette kommer jeg tilbake til i min analyserende del av oppgaven.

Johannessen et al. (2021, s. 107-108) beskriver de ulike formene for intervju og legger frem strukturert, ustrukturert og semistrukturert, også kalt delvis strukturerte intervjuer. I det strukturerte intervjuet har ofte utformet svaralternativer på forhånd som forskeren krysser av på ut ifra hva intervjuobjektet svarer. I et slikt intervju er det heller ikke muligheter for å stille andre spørsmål enn de som er satt opp på forhånd. I et ustrukturert eller åpent intervju er spørsmålene svært frie og forskeren spør gjerne spørsmål ut ifra et tema og bygger videre ut i fra hva intervjuobjektet svarer. Det semistrukturerte intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide hvor en har temaer, kategorier eller spørsmål laget på forhånd, men i motsetning til det strukturerte intervjuet kan forskeren her stille oppfølgingsspørsmål eller stille spørsmålene i den rekkefølgen som gjør seg naturlig etter forløpet av intervjuet. Det er med andre ord en blanding av det strukturerte og ustrukturerte intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 107-109).

I min forskningsoppgave var det naturlig å legge opp til et semistrukturert intervju da det ga muligheten for å få et bredere spekter av refleksjoner fra lærerne, samtidig som jeg fikk sørget for å holde meg innenfor tematikken og få svar på det som var nyttig å få svar på. Ved å intervju de aktuelle lærerne ville de få muligheten til å komme med sine refleksjoner og tanker rundt sine inkluderende hensyn i kroppsøving. Målet med intervjuene var å føre en dialog om hvordan lærerne bruker inkludering i sine kroppsøvingstimer og skolehverdag. Videre ville jeg finne ut hvordan lærerne arbeider med tilrettelagt og tilpasset undervisning og hvordan de tar i betraktning elever med særskilte behov knyttet til inkludering i kroppsøving. Det var interessant å se om lærerne tenker over og anvender en inkluderende praksis for alle elever i sine kroppsøvingstimer.

### 3.2.6 Transkribering av intervju

Intervjuet ble som nevnt tatt med en kryptert lydopptaker slik at alt som ble sagt kunne lagres på et trygt sted før det skulle transkriberes. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206-207) beskriver transkribering som å gjøre det muntlige om til en skriftlig form. Ved å gjøre dette vil en lettere kunne gå systematisk frem for å finne ut hvilke viktige funn som er gjort. Transkriberingen er en startfase av analysen ved at datamaterialet blir strukturert. Det er i større forskningsprosjekter vanlig at en vitenskapelig assistent eller sekretær transkriberer de utførte intervjuene, men det hender også at forskere gjennomfører egen transkribering. Ved å transkribere selv, lærer en mye om måten en intervjuer på og setter i gang en meningsanalyse allerede i denne delen av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207). Kvale og Brinkmann nevner også at måten



en burde være konsekvent med måten en transkriberer på. Det finnes ingen universell måte som er riktig, men så lenge man bestemmer seg for hvordan en skal gjøre det, hvor detaljert en skal være vil det være enklest mulig for forskeren å forstå intervjupersonenes svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

I min forskningsoppgave transkribere jeg selv for å få en god oversikt og forståelse over det som ble sagt i intervjuene. Intervjuene ble transkribert relativt raskt etter de var utført slik at jeg fortsatt kunne ha en forståelse av hva som mentes i enkelte kontekster hvor det enten ikke kom tydelig nok frem, at lyden var dårlig, eller at intervjuobjektene snakket utydelig. Siden jeg ikke hadde noe forhold til transkribering i forkant av denne oppgaven, fant jeg måten som fungerte best for meg underveis. Jeg startet med å transkribere nøyaktig alt som ble sagt, alle lyder og alle små bekræftelser som «mhm» og «ehh», men fant etter hvert ut at det holdt å bare skrive ned ordene og hovedessensen av det intervjuobjektene svarte. Hadde jeg inngående spørsmål eller oppfølgingsspørsmål, ble dette også skrevet ned slik at det skulle være mulig å forstå helheten i svarene, men jeg gikk bort fra den detaljerte transkriberingen.

## 4. Analyse av data

### 4.1 Analyseprosessen

Siden datamaterialet i denne oppgaven ble transkribert hadde jeg mye tekst å gå ut ifra når jeg skulle starte den analyserende prosessen. Oppgaven har i stor grad basert seg på Haug (2014) sine fire elementer av inkludering og det var derfor naturlig å bruke disse som utgangspunkt i det analyserende arbeidet. Som nevnt er disse fire inkluderingselementene: deltakelse, fellesskap, medvirkning og utbytte. I forkant av selve analyseringen hadde jeg gjennom intervjuene og transkriberingen opparbeidet noen umiddelbare tanker om begreper som jeg allerede så på som relevante funn og notert de ned som stikkord på et ark.

Selve analyseringsprosessen startet med å grundig lese gjennom intervjuene og markere med fem ulike farger. Under analysen jobbet jeg frem og tilbake mellom de ulike intervjuene ved å markere etter de fire ulike inkluderingselementene, som jeg også ga fire ulike farger. Den femte fargen ble brukt for å markere det intervjuobjektene snakket om knyttet til inkludering av elever med særskilte behov. I sidemargen skrev jeg eventuelle punkter som virket viktige å få frem eller stikkord som kunne være med på å gi en kort oppsummering av det som hadde blitt sagt etter gitte spørsmål.

Intervjuene ble analysert i flere omganger hvor den første runden gikk ut på å se på generelle viktige bemerkelser knyttet til de fem fargene. Gjennom å sette opp en tabell med fem kolonner skrev jeg inn relevante temaer og setninger fra hvert av intervjuene, samt umiddelbare tanker jeg hadde rundt hvert enkelt intervju. I tabellen nedenfor (se [vedlegg 4](#) for større bilde) vises et eksempel fra hvordan dette kunne se ut fra et av intervjuene:

Tabell 2: Eksempel fra Bjartes intervju

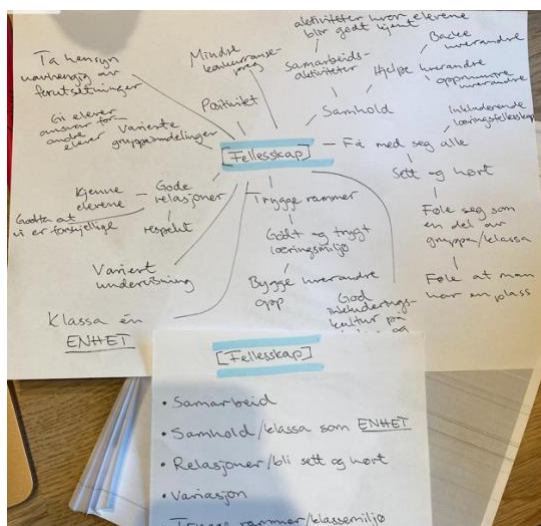
Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte	Særskilte behov
Tilby et læringsmiljø hvor alle kan være med	Prøver å la alle være del av gruppa i stedet for å ta elever ut til spesialundervisning	Elevene er delt inn i grupper litt etter ønske og behov	Bruk av digitale verktøy; lettere å tilpasse lærestoff og læringsmål og læringsaktiviteter	Hekte på ressurser, sette inn ekstra lærerressurser (hvis en elev har behov for ekstra støtte)
Favne alle elever	Legger ut alle <del>øktplaner</del> på forhånd slik at elevene vet hva som skal skje (er forberedt)	Snakke med elevene hva de ønsker i forhold til kompetansemåla	Variasjon i læringsmetoder	Sjeldent du møter på elever med tiltak på spesialundervisning i kroppsøving
Skolen han et mål om å inkludere alle i et inkluderende læringsfellesskap	Formidla hva de trenger av utstyr	Fokus på samarbeidslæring hvor de er avhengig av hverandre	Elevene kan bruke fil, podkast, lage tankekart, mange muligheter som kan gjøre at elevene lettere føler seg inkludert og får vise det han kan	iPad som verktøy, lære opp elevene til å bruke hjelpemidler i form av apper o.l.
Dele inn i ulike grupper for at en lettere skal finne noen man har fellestrekk med	Kommunikasjon	Velge litt (i forhold til metoder og aktiviteter)	Gi elevene gode tilbakemeldinger	Differensiering
Spille på flere	De som har uttrykt at kroppsøving er vanskelig får komme med ønsker selv for å si hvordan ting kan bli lettere, og også lavere terskel for	At noen elever har ansvar for andre elever (hvis noen sliter)	Avhengig av respons	Mangfoldig vurderingssituasjoner

Videre plukket jeg ut stikkord som gikk igjen i flere av intervjuene, eller som skilte seg ut, men som jeg likevel så på som relevante funn. Igjen ble det laget en tabell med fem kolonner og farger, men denne gangen en felles tabell. Hvis jeg fant stikkord som bare en eller to lærere hadde nevnt i sitt intervju ble det markert med deres forbokstav i parentes. I tabellen på neste side ser man et lite utdrag av dette (se [vedlegg 5](#) for større bilde).

Tabell 3: Samlede stikkord fra alle informanter

Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte	Særskilte behov
Samhold	Fair play	At alle føler et felles ansvar	Formilde målet med økta	Relasjoner
Få med seg alle	Alle med fra start	Snakke med elevene, dialog	Innhold og mål	Se enkeltelevens behov
Sett og hørt	Kan velge ut i fra nivå	Elever kommer med forslag	Breie aktivitetsformer – variert	Tiltak på individnivå
Lagfølelse	Snakke med elevene som faller utenfor	Bruke forms for å få meninger fra alle (A)	Bedre prestasjon ved inkludering	Kurs (A)
Trygge rammer	Hjelpemidler	Lærer stiller gode spørsmål (A)	Samarbeid	Hjelpemidler
Gode relasjoner	Tydelige beskjeder	Gi alternativer, valgmuligheter	Fairplay	Spesialpedagoger /fagarbeidere/ ekstra ressurser
Godt og trygt læringsmiljø	Alle skal være en del av gruppa	Elever deles inn i grupper etter ønske og behov (B)	Individuelle mål	Samarbeid med andre instanser (A)
Inkluderende læringsfellesskap	Legge ut øktplaner på forhånd (B)	Hva ønsker elevene (opp mot kompetansemål)	Egenvurderinger	Sjeldent møte med elever med krav på spesialundervisning i <u>krø</u> (B)

Etter dette så jeg etter sammenhenger mellom de ulike kategoriene og om det kunne være fellestrekk mellom dem. Dette ble gjort ved å finne de mest sentrale stikkordene fra tabellen vist til over, og jeg laget videre tankekart til hver av de fire elementene. I denne prosessen fjernet jeg «særskilte behov» som en egen kategori, og så på det som en større sammenheng under hver av de fire andre kategoriene. Nedenfor (figur 1 og [vedlegg 6](#)) ser man et eksempel på hvordan et tankekart innen en kategori kunne se ut. Stikkordene var ord eller temaer som gikk igjen i tankekartet.



Figur 1: Tankekart og stikkord fra kategorien "Fellesskap"

I den siste runden av analyseringsprosessen laget jeg en tabell hvor jeg satt inn alle spørsmålene fra intervjuguiden. Deretter skrev jeg inn sitater fra intervjuobjektene og oppsummerte kort hva de hadde snakket om i en tredje kolonne. Hvert intervjuobjekt fikk en farge slik at jeg lett kunne

huske hvem som hadde sagt hva, og kolonnene ble markert i fargen med tilhørende kategori. Under (tabell 4 og [vedlegg 7](#)) ser man et lite eksempel på hvordan denne tabellen så ut.

Tabell 4: Sitater fra lærerne

Har du noen konkrete tiltak du setter inn hvis du merker at disse elevene faller utenfor/blir lite deltakende i undervisningen?	<p>«Vi har jo ofte at vi setter inn ekstra voksne. At det er på en måte to, for da kan flere på en måte være med på å tilrettelegge»</p> <p>«Hjelpemidler, er fint»</p> <p>«Jeg tror hale kroppsøvningsfaget er et fag hvor de føler de kan delta mer på likefot da»</p> <p>«Jeg snakker mye med dem underveis»</p> <p>«Jeg tenker dialog med den eleven, og bygge for meg som lærer til elev, en god relasjon sånn dialogen blir åpen og ærlig»</p> <p>«Kanskje, at man kan, det som jeg synes funker da er at man kan vedkjenne og se de da, og si at nå ser jeg at du synes dette var litt vanskelig, det skjønner jeg. Også legge en plan...»</p>	<p>Hjelpemidler, tilrettelegging</p> <p>Være proaktiv</p> <p>Kommunikasjon</p> <p>Dialog</p> <p>Proaktiv læring</p> <p>Gi hverandre god feedback</p> <p>Jobbe med</p> <p>Klassemiljøet</p> <p>Kommunisere med eleven som sliter</p> <p>Hekte på ekstra ressurser</p> <p>Bruke de andre elevene i klassa som oppmuntring</p>
Har du noen andre refleksjoner rundt inkludering som du synes er viktig å få med?	<p>«Vi har prøvd litt sånn rollelæring»</p> <p>«Viktig med kjennskap til elevene sine»</p> <p>«Men ofte er det ikke så store tilpasninger man trenger å gjøre da, men det er veldig fint hvis man kan finne på noe som er</p>	<p>Elever får tildelt ulike roller (trener...)</p> <p>Snakker om hvem som burde bli satt sammen, viktig å bli satt med noen man er trygg på</p> <p>Lærer må kjenne elevene sine, og kan gi</p>

I kapittel 5 «Presentasjon av empiri» vil jeg presentere og gjennomgå funnene etter de fire kategoriene jeg brukte under analyseprosessen.

## 4.2 Kvalitetskriterier for forskning

### 4.2.1 Reliabilitet (pålitelighet)

I følge Postholm (2010, s. 169) har reliabilitet i forskningssammenheng varierende fremgangsmåter og betydninger ut ifra om forskningen er kvantitativ eller kvalitativ. Reliabilitet handler i stor grad om hvorvidt forskningen kan gjøres på nytt og at man vil få det samme utfallet uansett. Denne vinklingen er ikke oppnåelig i et kvalitativt forskningsintervju da informantene ikke kan huske nøyaktig hva de har svart, i tillegg til at informanten sannsynligvis har fått et økt innblikk i tematikken sammenlignet med førstegangsintervjuet. På grunnlag av dette blir reliabilitet ofte omtalt som «pålitelighet» i den kvalitative forskningsverdenen (Postholm, 2010, s. 169–170). Som Postholm (2010, s. 170) påpeker kan påliteligheten i for eksempel intervjuer til dels være utsatt da de som blir intervjuet kan ha vanskeligheter med å se eller huske flere sider av en sak, ha en annen oppfatning av ord og begreper eller ikke være villig til å snakke om enkelte emner.

I denne forskningsoppgaven vil påliteligheten vises ved at en kan utføre intervjuene på samme måte som jeg har gjort. Siden forskningen er et kvalitativt intervju med kroppsøvningslærere, vil

utfallet ikke bli nøyaktig det samme, men ved å stille like spørsmål og oppfølgingsspørsmål kan man ved stor sannsynlighet komme frem til mye av det samme som er presentert i denne oppgaven. I tillegg til dette kan lærere og andre som leser denne forskningen potensielt kjenne seg igjen i utsagnene og erfaringene fra kroppsøvlingslærerne, og videre koble dette til egne erfaringer eller lignende situasjoner.

#### 4.2.2 Validitet (troverdighet)

Validitet er ifølge Postholm (2010, s. 170) troverdigheten av et forskningsprosjekt, og handler om hvorvidt forskeren har fremstilt de ulike prosessene på en måte som gjør at leseren forstår hva som har blitt gjort. En valid forskning viser til alle de ulike stegene som er tatt for å komme frem til funnene, og om resultatet kan sees på som troverdig, eller sant. Forskningens validitet har et særlig sårbart punkt under analyseringen og utvelgelsen av materiale som fremstilles. Dette på bakgrunn av at det som forsker er lett å fokusere på de mest åpenbare funnene, fremfor det som ikke er like iøynefallende (Posthold, 2010, s. 171).

Troverdighet i denne oppgaven kan kobles til metode- og analysedelen. I metodedelen er fremgangsmåten til forskningsoppgaven nøye beskrevet, og den analyserende delen av oppgaven har vært gjennom mange prosesser eller sykluser som styrker funnene og troverdigheten. På bakgrunn av dette har det dukket opp nye og ulike funn i noen av syklusene, og det er derfor sørget for at ikke noe skal bli oversett, enten det er stort eller lite. Teori og forskning, samt politisk kontekst har vært jobbet med over en lang periode og har også vært gjennom flere prosesser for å sørge for at forskningen møter en tilstrekkelig kvalitet.

#### 4.2.3 Generalisering (overførbarhet)

Generalisering eller overførbarhet handler om hvorvidt leseren kan kjenne seg igjen i det som fremstilles i forskningen (Postholm, 2010, s. 131). Ved forskningen som presenteres er det sentralt at leseren kan knytte funnene til sin egen praksis og ta i bruk strategier på en nyttig og relevant måte. Tjora (2017, s. 238-239) legger frem tre former for generalisering i kvalitativ forskning: «naturalistisk generalisering», «moderat generalisering» og «konseptuell generalisering». Den naturalistiske generaliseringen handler i stor grad om at det er opp til leseren å bedømme overførbarheten til eksempelvis egen forskning. Moderat generalisering beskrives som at forskeren selv legger frem i hvilke settinger funnene fra forskningen er gyldig.

I den konseptuelle generaliseringen legger forskeren for eksempel frem teorier som er aktuelle i andres tilfeller (Tjora, 2017, s. 239).

Siden denne oppgaven har basert seg på kroppsøvlingslæreres opplevelse av hvordan de driver sin praksis, vil det i stor grad være gjenkjennbart for andre lærere og deres arbeid med inkludering. Lærernes erfaringer og arbeidsmetoder kan også overføres til andre settinger, både når det gjelder andre fag i skolen, men også andre yrkesområder hvor inkludering er en viktig del av hverdagen. På bakgrunn av dette vil denne forskningsoppgaven i hovedsak anvende en naturalistisk generalisering, men jeg legger også frem noen eksempler på hvor forskningen vil være relevant, som bygger på en mer moderat generalisering.

### 4.3 Ethiske refleksjoner

Under et forskningsarbeid må forskeren under hele prosessen ta etiske valg, både før, under og etter arbeidet (Postholm, 2010, s. 142). I startprosessen må forskeren blant annet være bevisst på etiske retningslinjer som skal følges. Dette innebærer at forskeren har klart for seg hva som skal undersøkes, hva som kan dukke opp av spørsmål i denne prosessen og vet hvilke krav som stilles til deltakerne slik at dette kan formidles helt fra første kommunikasjon (Postholm, 2010, s. 145). Under selve forskningen har forskeren ansvar for at alle deltakere blir forstått slik at de føler at deres informasjon, erfaringer og meninger er nyttige og godt fremstilt. Det er også sentralt at forskeren tar i betraktning deltakernes anonymitet. Dette gjelder også hvis det kommer frem sensitiv informasjon under forskningen som gjør at forskeren enten må utelate dette fra prosjektet sitt, eller presentere det på en annen måte (Postholm, 2010, s. 149-150).

I startprosessen av denne forskningsoppgaven ble det utarbeidet en intervjuguide som ble sendt til NSD (SIKT) for godkjenning før intervju og observasjon skulle gjennomføres. Det var i denne prosessen at noen valg måtte gjøres for å verne om en sensitiv gruppe. Som tidligere nevnt skulle oppgaven i utgangspunktet baseres på både observasjon og intervju, men observasjon ble valgt bort fordi dataen rundt elever med særskilte behov, ble for sårbar å innhente. For å følge ekstra med på hvordan kroppsøvlingslærerne opererer rundt elever med særskilte behov eller krav på spesialundervisning var det nødvendig å vite hvilke elever dette gjaldt. Selv om dette kunne vært en spennende vinkling, ble det her gjort en etisk vurdering om å utelukke observasjonen og heller gjøre en mer overordnet vending på forskningen. Dette ga muligheten til å se på inkludering av alle elever og spisse det videre inn på elever med særskilte

behov. Elevgruppen med særskilte behov var fortsatt en sentral gruppe å fokusere på i denne oppgaven og var også med inn i intervjuene med lærerne.

Intervjuene med lærerne var som nevnt tatt opp på en kryptert lydopptaker og ble under transkriberingen anonymisert ved at alle ord som kan knyttes til dialekt eller sted ikke skulle være gjenkjennelige. I tillegg til dette opererte jeg med andre navn på kandidatene slik at det ikke skulle være mulig å vite hvem de er. Alle som deltok ble også i forkant av intervjuene informert om at deres informasjon ville anonymiseres, men at de kunne trekke seg fra å delta på hvilket som helst tidspunkt, uten konsekvenser. Disse opplysningene fikk de både skriftlig gjennom informasjonsskrivet og muntlig i før intervjuene ble satt i gang.

Et etisk dilemma jeg traff på under min prosess av å rekruttere deltakere til prosjektet var at en av lærerne som ville delta jobbet på 4.trinn. I forkant hadde jeg som nevnt i utgangspunktet planer om å bare intervju lærere på mellomtrinnet. Senere utvidet jeg til både lærere fra mellomtrinnet og ungdomstrinnet på bakgrunn av vanskeligheter med å skaffe informanter, samt at jeg så nytte i å intervju lærere på flere trinn. Derfor ble spørsmålet om å ta med en lærer fra småtrinnet også et valg jeg måtte ta stilling til. På bakgrunn av at denne læreren hadde en bred erfaring på ulike trinn helt opp til 10.klasse, valgte jeg å intervju henne selv om hun per dags dato jobber på 4.trinn.

Gjennom arbeidet med den analyserende prosessen var det svært sentralt å gjøre grundige valg av informasjon fra de ulike deltakerne, slik at deres perspektiver, erfaringer og meninger ble godt representert. Dette var noe jeg var bevisst på gjennom hele forskningsprosessen. Det var i enkelte tilfeller utfordrende å velge ut hva som var viktig å legge frem og ikke, og jeg måtte gjennom hele analysen ta etiske valg fra intervjuene, samtidig som jeg holdt meg så nøytral som mulig. I påfølgende kapittel vil informantenes forståelse og utsagn fra intervjuene legges frem.

## 5. Presentasjon av empiri

### 5.1 Informantenes forståelse av inkluderingsprinsippet

Herunder vil jeg legge frem kroppsøvlingslærernes forståelse av inkluderingsbegrepet på generell basis, før jeg videre vil legge frem funn gjennom mine tidligere nevnte kategorier:

fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Et av de første spørsmålene jeg stilte i intervjuene var: «Hva legger du i begrepet inkludering?».

Et fellestrekk når jeg ser på svarene til alle intervjuobjektene er at de trekker linjer mot fellesskapet. De snakker om at alle skal bli inkludert og at det er viktig å være inkludert for å føle seg som en del av klassen, at man har en plass i fellesskapet. Et par av lærerne trekker automatisk inn elever med særskilte behov, og ungdomsskolelæreren Bjarte sier blant annet:

*«Du skal tilby et læringsmiljø hvor alle kan være med. Favne alle, ha som mål å ha et inkluderende læringsfellesskap. I stedet for at du for eksempel kjører spesialundervisning, at du tar eleven vekk fra gruppen, men at du heller prøver å la han være i gruppen. Og heller hekte på ressurser inn i gruppen» (Bjarte).*

Det er interessant å se at noen av kroppsøvlingslærerne kobler inn elever med særskilte behov allerede i første spørsmål. Dette kan være fordi de ser på denne gruppen som en del av fellesskapet på lik linje med andre, eller det kan være knyttet til problemstillingen fremstilt i informasjonsskrivet som fokuserte på spesialundervisning. Likevel virker det her på svaret til Bjarte at han synes det er viktig at alle elever er en del av gruppen. Barneskolelæreren Eline trekker også tydelige linjer til elever med særskilte behov og uttrykker:

*«Det handler om fellesskap. At alle kan få delta ut ifra egne forutsetninger og evner. Og får muligheten til å delta på lik linje med andre så godt det lar seg gjøre. Og tilpasse de de mulighetene vi har. Og også det å se muligheter og ikke begrensninger. Jobbe tett sammen med fagarbeidere for å tilpasse til elever som trenger det. Det krever en del planlegging for å nå målet om å inkludere alle» (Eline).*

Eline viser tydelige meninger om at alle elever skal bli sett ut ifra de forutsetningene de har. Hun trekker inn elever med særskilte behov ved å nevne at det er viktig å jobbe tett med fagarbeidere slik at undervisningen kan bli tilrettelagt på en gunstig måte for alle elever. Eline knytter inkludering også som ungdomsskolelæreren Bjarte opp mot fellesskap, i likhet med barneskolelæreren Carsten.



*«Inkludering, ja. Nei, altså jeg tenker jo at det er, at de skal føle seg som en del av gruppen da. At de skal føle seg velkommen, og føle at de har en plass i fellesskapet» (Carsten).*

Selv om ungdomsskolelæreren Anne ikke knytter fellesskapet direkte til det første spørsmålet om inkludering, knytter hun inkluderingsbegrepet til fellesskap i spørsmålet om hvorfor inkludering er viktig.

*«Jeg tror hvis du på en måte skal prestere så må du føle at du er inkludert. Og være en del av fellesskapet. Ellers så tror jeg ofte også at prestasjonen din blir dårlig. Hvis du ikke har den følelsen» (Anne).*

Den eneste som ikke nevner begrepet fellesskap i sitt svar knyttet til inkluderingsbegrepet er barneskolelæreren Dan. Likevel snakker Dan om viktigheten av at alle elever har krav om å være en del av opplæringa og å kunne lære gjennom samarbeid med andre. Selv om Dan ikke bruker ordet fellesskap ordrett i sitt svar knyttet til inkludering, kan mange av de tingene han snakker om knyttes til fellesskap, som for eksempel samarbeidslæring.

*«Det (inkludering) er en forutsetning, vi må møte grupper, enkeltindivider. Vi må. Jeg som lærer har en oppgave der som er helt avgjørende for at hvert barn skal oppleve det som nå heter livslang bevegelsesglede» (Dan).*

Ut ifra det intervjuobjektene sier knytter de i stor grad inkluderingsbegrepet til at alle elever skal bli sett og hørt, føle seg som en del av fellesskapet og delta på lik linje med sine medelever ut ifra egne forutsetninger. Flere av kroppsøvlingslærerne nevner fokus på samarbeid både med og mellom elever, med andre pedagoger og foreldre, samt god tilretteleggende undervisning. Lærerne viser også til gode relasjoner, trygge rammer, fair play og livslang bevegelsesglede. Dette vil presenteres nærmere under de fire kategoriene i kapittel 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 og 5.1.4.

### 5.1.1 Fellesskap

Når det kommer til fellesskap, er dette som nevnt noe alle intervjuobjektene var innom allerede i spørsmålet om hva de legger i inkluderingsbegrepet. Gjennom å se på likhetstrekk mellom intervjuene har jeg funnet noen nøkkelord som går igjen hos flere av kandidatene. Et ord som ble mye nevnt var samhold.

*«Dem er jo kanskje vant til det fra lagidrett da. Altså å spille litt på den der lagfølelsen»  
(Anne).*

Videre snakker ungdomsskolelæreren Anne om hvor viktig det er å jobbe sammen og sette ord på hvordan vi skal jobbe mot et felles ansvar. Barneskolelæreren Carsten snakker også om noe av det samme og er spesielt opptatt av å snakke med elevene sine om hvordan de ønsker å ha det i timene og hvordan de ønsker at klassemiljøet skal være. Barneskolelæreren Dan er også inne på viktigheten av et variert fellesskap hvor en belyser at vi er forskjellige, og at det er bra, noe også Anne er inne på.

*«Sammen er vi verdifulle og er berikende for alle» (Dan).*

I denne forbindelse snakket kroppsøvlingslærerne om hvor viktig det er å få med seg alle elevene hele veien og skape en slags lagfølelse innad i gruppen. Det nevnes også begreper som «trygge rammer» og «gode relasjoner». Her snakket lærerne om hvor sentralt det er å bygge gode relasjoner innad i klassen og elevgruppen, og også mellom lærer og elev. Å jobbe med å få disse relasjonene kan være med på å styrke elevgruppen og skape en trygghet hvor alle føler seg som en del av fellesskapet. Det var også for flere av lærerne viktig at elevene føler seg sett og hørt. At de kan føle at de tar del i et godt læringsmiljø hvor alle er likeverdige uavhengig av forutsetninger. Det fremmes at det er viktig at elevene kan lære seg å ta ansvar for sine medelever og at det generelt er en god kultur for inkludering både i kroppsøving, i andre fag og generelt på skolen.

En god inkluderingskultur indikerer barneskolelæreren Eline at de har på sin skole, men at hun har jobbet på skoler tidligere hvor dette ikke har vært et like stort fokus. Eline uttrykker at dette er fordi skolen hun nå jobber på arbeider tett med både foresatte, fagarbeidere og kollegaer, spesielt knyttet til elever med særskilte behov. Eline fremstiller at et slik fokus på skolen automatisk gjør at elevene får en god holdning til å inkludere alle elever og at de blir flinkere til å ta hensyn.

*«I klassens time snakker vi mye om det å være «annerledes», og vi prater om «tap og vinn med samme sinn» og jeg bruker elevene til å støtte hverandre da. Hvis noen sliter*

*så bruker vi MASSE samarbeidsøvelser, med mye mindre fokus på konkurranser, men heller øvelser hvor dem er litt mer jevne» (Eline).*

Hun legger videre frem at en som lærer kan ha mer fokus på utradisjonelle aktiviteter i kroppsøving, slik at elevene stiller mer likt fra start. Eline er ikke den eneste som snakker om viktigheten av mindre konkurranserelaterte aktiviteter i skolen. Barneskolelærerne Carsten og Dan snakker også om at det burde være mindre konkurransepreget undervisning, og Dan sier blant annet «*Mange som driver med idrett særlig, er konkurransebiten inne. Men vi må jobbe med å bygge de gode sosiale kompetansene» (Dan)*. Carsten sier «*Mange sliter med å være en god lagspiller egentlig, når det blir for mye konkurranse. Det er noen som tar til av» (Carsten)*. Det er interessant å se at alle disse tre intervjuobjektene trekker linjer til konkurransepreget undervisning, som er noe som også kommer frem i fagfornyelsen (LK20). Kroppsøvingsfaget skal ha mindre fokus på idrett, og flere av lærerne nevner hvordan kroppsøving har endret seg de siste årene. Ungdomsskolelæreren Bjarte er også inne på litt samme tankegang, men trekker frem biten om at vi jobber mot et gruppefokus hvor vi skal løse oppgaver sammen og hvor elever selv får mer ansvar. Dette kommer jeg mer tilbake til under kapittelet «5.1.3 Medvirkning».

Når det kommer til elever med særskilte behov, nevner kroppsøvingslærerne viktigheten av variasjon i undervisningen sin. I spørsmålet «Hvordan arbeider du for at fellesskapet skal være en ressurs for elever med spesialundervisning eller særskilte behov?» har lærerne litt ulike oppfatninger på hvordan dette kan gjøres.

*«Det viktigste er kanskje det å sette ord på det. Det er alltid lurt å snakke med elevene i forkant, også høre, hvor mye kan jeg si da. Så om elevene på en måte er med på det eller om elevene forteller det selv. Hvor mye får jeg lov å si om utfordringen din. Jo mer ærlig du er, jo bedre er det som regel da» (Anne).*

Ungdomsskolelæreren Anne snakker videre om at fellesskapet kan bli en ressurs for elever med særskilte behov hvis eleven selv vil være åpen med resten av klassen. Videre prater hun om at det er en forutsetning at klassen har et godt miljø hvor de er trygge på hverandre og vil hjelpe og støtte hverandre. Barneskolelærerne Carsten og Eline snakker om at klassen burde være en ressurs for elevene og at de må lære seg å ta hensyn til hverandre uansett behov. «*Jeg tenker det er veldig viktig å oppfordre til å hjelpe hverandre da, å bygge hverandre opp» (Carsten)*.

På den andre siden legger ungdomsskolelæreren Bjarte frem at han ikke nødvendigvis tenker så mye på hvordan elever som sliter kan være en ressurs, men uttrykker «...å utnytte dem (elever med særskilte behov) på en måte sånn ressursmessig, nei jeg tenker ikke noe spesielt på det altså, men jeg ser heller ikke på det som noe sånn direkte handy-cap for dem heller da, det er det ikke synes jeg» (Bjarte).

I intervjuene får jeg inntrykk av at alle lærerne synes elever med særskilte behov skal være en del av fellesskapet på lik linje som de andre elevene. Likevel oppfattes det som noe ulikt i hvilken grad de tenker over om eller at disse elevene i enkelte tilfeller trenger ekstra oppfølging. Barneskolelæreren Eline uttrykker spesielt sitt engasjement rundt denne elevgruppen og sier: «Du må tenke på alle delene (av undervisningen), ikke sant? Får jeg inkludert alle, hva gjør jeg. Legge en sånn plan B, lage noen sånne tilrettelegginger, det tror jeg er gull» (Eline). Alle lærerne var opptatt av å føre en variert undervisning slik at de kan treffe alle elever på ulike områder gjennom undervisningen.

Under fellesskap snakket lærerne alt i alt om aktivitet og inkludering i undervisningen knyttet til samarbeid, samhold, variasjon, gode relasjoner og trygge rammer og klassemiljø. Et godt klassefellesskap som bygger på disse områdene, fremmer kroppsøvlingslærerne som sentrale for at alle skal bli inkludert.

### 5.1.2 Deltakelse

Knyttet til deltakelse snakker kroppsøvlingslærerne blant annet om at det er viktig å legge opp til aktiviteter hvor alle kan bidra med noe ut ifra sine forutsetninger. Flere av dem presiserer at alle elever i stor grad har mulighet til å komme med noe til enhver tid, og at de legger opp til aktiviteter hvor elevene kan hektes på fra start.

*«Jeg tenker hvert fall det er viktig å legge opp til aktiviteter som er litt sånn lavterskel da, hvor alle kan få til noe» (Carsten).*

Ungdomsskolelæreren Bjarte og barneskolelæreren Dan nevner begrepet proaktiv læring. Bjarte snakker i dette tilfellet om hvor viktig det er som lærer å hele tiden være i forkant, og å snakke med og følge opp elevene underveis i de ulike aktivitetene. Dan snakker også om det å ha dialoger med elevene gjennom hele undervisningen og å tenke ut hvilke type aktiviteter som

fungerer til hvilke elever og klasser. Han viser til å være proaktiv, eller i forkant, i forhold til klassemiljøet og det å skape gode dynamikker gjennom aktiviteter i grupper. Dan uttrykker *«Jeg har blitt veldig glad i det å tenke grupper da, pro-aktiv learning er vel et uttrykk på det» (Dan)*. Videre snakker han om hvor sentralt det er å ha et positivt fellesskap hvor alle elever føler de kan bidra med noe og at alle elever jobber mot å være inkluderende overfor sine medelever, både de som sliter og alle de andre. Under praten om deltakelse legger jeg merke til at de fleste intervjuobjektene knytter inn fellesskap. Her ser man at kategoriene har store sammenhenger, spesielt knyttet til hvor viktig det er å ha et godt og trygt klassefellesskap for at elever skal kunne og ville delta på best mulig måte.

*«Jeg tror hele kroppsøvfagsfaget er et fag hvor de (elevene) føler at de kan delta på mer like fot da. Det snakker jeg mye med dem om underveis» (Bjarte).*

Barneskolelæreren Eline er inne på viktigheten av å bruke de ressurser man har tilgjengelig. Hun fremstiller både fagarbeidere og pedagoger, samt andre elever i klassen som en fin ressurs for å hekte på elever som faller av eller blir lite deltakende i kroppsøvfagsundervisningen. Her viser hun til et konkret eksempel hvor en elev med utagerende atferd hadde bestemt seg for at den ikke lenger ville delta på en skitur de hadde ved å slenge fra seg både ski og sko. *«Da var det faktisk elevene som fikk med seg den eleven med å si: «Heia, kom igjen da, jeg finner skoen din». Jeg tok meg litt sånn bare noen skritt tilbake jeg, og lot de ordne opp for jeg tror den eleven fikk litt nok av læreren og sånne ting. Og det var så fint å se hvordan de andre elevene fikk med seg den eleven og ikke jeg» (Eline)*. Her fremstiller Eline at en må ta i bruk de andre elevene i klassen for å sørge for at den eleven ble med og ville delta videre på skituren.

Jeg får inntrykk av at de i større grad tenker på deltakelse av de elevene som tydelig faller ut. De uttrykker at de vil legge opp variert undervisning som gjør at flest mulig elever hele tiden kan koble seg på og være deltakende ut ifra sine egne forutsetninger. Barneskolelæreren Dan sier blant annet *«Vi lærere må tenke på undervisningsformer da og legge til rette for at alle skal lykkes og oppleve mestring» (Dan)*.

Et av intervju spørsmålene som knyttes til elever med særskilte behov er *«Har du noen konkrete tiltak du setter inn hvis du merker at disse elevene faller utenfor/blir lite deltakende i undervisningen?»*.

Under dette spørsmålet fikk intervjuobjektene mulighet til å komme med konkrete ting de gjør i sine kroppsøvingstimer for at elever som har særskilte behov eller faller litt utenfor aktivitetene skal hektes på igjen. Her kommer de med tiltak knyttet til å bruke ulike hjelpemidler og ha tett samarbeid med pedagoger og assistenter som kjenner godt til disse elevene. Knyttet til elever med særskilte behov i kroppsøving var samarbeid med fagarbeidere og spesialpedagoger en ting som gikk igjen. Nesten alle kroppsøvingslærerne nevnte hvor viktig det er å bruke de ressursene man har og legge gode planer sammen med eventuelle pedagoger som er med inn i klassen.

*«Å ha med gode fagarbeidere mener jeg er kjempeviktig. Som på en måte også er med på lag og prøver å inkludere de elevene de jobber med» (Eline).*

Ungdomsskolelæreren Bjarte er også inne på det å koble inn ekstra ressurser, men trekker videre linjer til viktigheten av klare rammer og tydelige forventninger av elevene:

*«Å sette inn en ekstra lærerressurs, det er det jeg kanskje mener er det som har vært det beste, men det er viktig at det er noe klare rammer da. Det tror jeg gjelder all inkludering, at skal du få elever som faller litt utenfor sekken da, så tror jeg det er viktig at dem har noen sånne faste rammer rundt seg og klare forventninger» (Bjarte).*

Ungdomsskolelæreren Bjarte og barneskolelæreren Eline er de eneste som knytter inn det å ha klare forventninger til elevene sine som en viktig del av det å skape elever som vil delta i kroppsøvingsundervisningen. Dette retter de både til elever med særskilte behov, men også som gjeldende for alle elever. *«At man har tydelig planer og forventninger til elevene» (Eline).*

Ungdomsskolelæreren Anne snakker om at det i stor grad handler om hvilket nivå elevene som har særskilte behov ligger på, og hvilke tiltak de trenger. Anne nevner blant annet dette samarbeid med andre instanser som viktig i arbeidet med elever med særskilte behov. En annen ting som Anne nevner, er bruken av hjelpemidler som er tilpasset elever som trenger dette. Her nevner hun blant annet at skolen har gått til innkjøp av baller med bjelle på grunn av en elev med nedsatt syn. Her får læreren en mulighet til å legge opp undervisning hvor alle stiller relativt likt ved å bruke aktiviteter hvor en slik ball tas i bruk. Et eksempel Anne legger frem er at alle elevene får bind for øynene under en aktivitet som rumpefotball. Slik kan hun sørge for

at elevene stiller fra et ganske likt utgangspunkt. Dette er selvsagt ikke noe en gjør hele tiden, men det kan være en morsom måte å inkludere en elev med synsnedsettelse.

*«Vi har jo ofte at vi setter inn ekstra voksne. At det er på en måte to, for da kan flere være med på å tilrettelegge. Også er det fint å bruke hjelpemidler» (Anne).*

Barneskolelærerne Dan og Eline snakker om viktigheten av å ha en god og åpen dialog med elevene som faller utenfor gjennom gode relasjoner og trygt klassemiljø. Dan sier *«Jeg tenker dialog med den eleven, og bygge for meg som lærer til elev, en god relasjon, sånn dialogen blir åpen og ærlig» (Eline)*. Eline snakker om at det er svært sentralt å kommunisere og vedkjenne elever som synes det til tider er vanskelig å delta i enkelte aktiviteter *«Det som jeg synes funker da er at man kan vedkjenne og se da, og så si at: Nå ser jeg at du synes dette var litt vanskelig, det skjønner jeg. Man legger også en plan sammen for hvordan vi skal løse det» (Eline)*. Alle intervjuobjektene nevner det å prate med elevene mye underveis som sentralt for aktiv deltakelse.

Selv om de fleste intervjuobjektene er inne på samarbeid med pedagoger, er barneskolelæreren Carsten den eneste som ikke nevner noe om dette. *«Jeg vet ikke om jeg har så veldig konkrete tiltak på det. Jeg tenker det kommer jo veldig an på hva det kan være» (Carsten)*. Carsten er slik jeg oppfatter det svært opptatt av tett samarbeid med elevene sine både i fellesskap og på individnivå. Han snakker spesielt varmt om det å være i forkant og lage gode tilpasninger og alternativer sammen med elever som sliter. Samtidig er han som Eline inne på det å bruke de andre elevene i klassen som ressurs. Det skal sies at også de andre lærerne er opptatt av å ha tett kommunikasjon med sine elever, og da spesielt de som faller utenfor. Jeg får som nevnt et generelt inntrykk av at lærerne tenker mest på deltakelse i undervisningen når de merker at noen faller utenfor, og at de ser an hva det gjelder, hvem det gjelder og hvordan de skal løse det når situasjonen først oppstår.

Knyttet til deltakelse var kroppsøvlingslærerne inne på det å ha god kommunikasjon og dialog med elevene, spesielt de elevene som blir lite deltakende. Videre snakker de også i likhet med kategorien «fellesskap» om variert undervisning, som kan treffe alle elever ut ifra egne forutsetninger. De snakker også om å ha forventninger til elevene sine, være proaktiv og tilpasse eller tilrettelegge undervisningen underveis.

### 5.1.3 Medvirkning

Under intervjuene legger kroppsøvlingslærerne frem at om elevene får være med på å medvirke undervisningen, kommer mye an på om de selv legger til rette for dette. De må legge opp variert undervisning slik at elevene selv får mulighet til å føle på et eget og felles ansvar. Ungdomsskolelæreren Anne uttrykker at en som lærer har ansvar for å stille elevene gode spørsmål slik at de kan reflektere over egen innsats og at de kan komme med forslag til aktiviteter de vil gjennomføre i kroppsøvingstimene. *«Du kan spørre dem, la de få lov til å komme med forslag, men da føler jeg kanskje at det er noen som prater veldig høyt og noen som ikke sier noe» (Anne)*. Anne nevner i denne forbindelse at hun bruker forms jevnlig slik at alle elevene kan komme med sine meninger uten å bli påvirket av de andre i klassen. Her kan de skrive om både hva de vil gjøre mer eller mindre av i timen, eller meninger knyttet til hvordan de kan være med på å bidra aktivt i undervisningen, samt hvordan de kan inkludere sine medelever. Alle kroppsøvlingslærerne nevner viktigheten av en variert undervisning hvor elever kan få utfordret seg på ulike områder og uttrykt hvilke aktiviteter de liker og mestrer.

*«Det å tenke mer samarbeidslæring inn i faget, det må jeg innrømme at for 10 år siden så var det rimelig fjernt for meg, men der har det skjedd en endring hvor grupper og elever kan få større ansvar selv for undervisningen, og jeg opplever at inkludering og tilpasning, at man kan lykkes bedre gjennom den type arbeid» (Dan)*.

I intervjuene er det flere av lærerne som nevner ordet samarbeid, slik som barneskolelæreren Dan er inne på i sitatet over. Mange av dem uttrykker viktigheten av å kunne samarbeide med andre, både i skolen, men også utenfor skolen og senere i livet. Flere av lærerne uttrykker at hvis de legger til rette for det, kan elevene gjennom samarbeidsaktiviteter lære seg hvor viktig det er å komme med sine meninger for å medvirke et fellesskap.

*«Vi har jo prøvd å på en måte ha fokus mer på sånn type samarbeidslæring hvor de kan være avhengig av andre ved at du føler deg inkludert. Og en annen ting er at du kan velge litt da. Jeg har brukt mye tid på enkeltelever i forhold til om de kan ta noe ansvar mot andre elever igjen da, bruke litt dem også, med vekslende hell egentlig» (Bjarte)*.

Ungdomsskolelæreren Bjarte snakker videre om at det er fint å ha gode samarbeid innad i klassen, men at det til tider kan være vanskelig hos enkeltelever som tar seg selv ut av undervisningssituasjonen. Bjarte uttrykker, som i sitatet over, å ha prøvd å ta i bruk de andre i



klassen for å hekte på igjen disse elevene, men at det ikke alltid har fungert optimalt. Flere av lærerne påpeker at kroppsøving er et fint fag hvor en kan få mer ansvar for egen og andres læring. Barneskolelæreren Eline trekker frem elever som har særskilte behov eller faller utenfor i kroppsøvingsfaget, og sikter til at i slike sammenhenger kan andre elever få ansvar for sine medelever, som en slags hjelpelærer, litt i likhet med det Bjarte er inne på.

Barneskolelæreren Dan refererer også til fagfornyelsen (LK20) mål om at elevene i større grad enn tidligere skal reflektere over egen læring. Dette samsvarer tilsynelatende med mye av det de andre lærerne sier, men barneskolelæreren Carsten uttrykker å ha lite erfaring med at elever medvirker undervisningen. Likevel viser han til at elevene av og til kan være med på å bestemme hvem som skal være på lag, eller kan få valgmuligheter innen ulike aktiviteter. «*De kan jo innimellom få litt sånne valgmuligheter innenfor de ulike aktivitetene*» (Carsten). Ungdomsskolelæreren Anne er inne på mye av det samme og nevner at elevene ofte får flere alternativer innen ulike aktiviteter, spesielt når de starter på nytt tema.

Selv om jeg får inntrykk av at lærerne prøver å legge opp til undervisning hvor elevene kan medvirke både aktiviteter og undervisningsmetoder, nevner flere av lærerne at det er naturlig at elevene kan få mer ansvar for undervisningen, eller deler av undervisningen jo høyere trinn de er på.

*«Så det er en måte jeg føler vi jobber særlig på mellomtrinnet da, de eldste, at de kan få litt ansvar» (Dan).*

Her snakker Dan om et opplegg de kjører på 7.trinn hvor elevene er delt inn i grupper og ukentlig skal styre deler av undervisningen. I etterkant av dette skulle de reflektere over hva som har gått bra og hva som kunne vært annerledes. Opplegget handlet i hovedsak om at elevene skulle få ansvar for egen og andres læring og få medvirke til nye aktiviteter i undervisningen. Dette er lignende opplegg som også ungdomsskolelæreren Bjarte nevner knyttet til medvirkning i kroppsøvingsundervisningen.

Et par av lærerne nevner også rollelæring som noe de bruker eller vil bruke mer av i sin undervisning. Rollelæring går ut på at elevene kan få utdelt ulike roller som for eksempel trener, utstyrsansvarlig, motivator, eller andre roller som er relevante i den aktiviteten man holder på med. Ungdomsskolelæreren Bjarte uttrykker spesielt å ha god tro på slik type

kroppsøvningsundervisning da det legger opp til elevenes følelse av at det er likt for alle og at det tydelig forventes noe av dem. «*Vi prøver litt at elevene får ulike roller i en gruppe hvor dem må respektere hverandres roller da. Roller har jeg litt sånn tro på egentlig, at det er en fin måte for alle til å være med på et eller anna. For alle klarer å få til noe!*» (Bjarte). Barneskolelæreren Dan er også inne på en lik tankegang og tematikk og drar i denne sammenheng inn elever med særskilte behov. Han viser til et konkret eksempel hvor en elev som satt i rullestol fikk rollen som oppvarmingsansvarlig på sin gruppe med 4 andre elever.

*«Jeg har jo et eksempel på en elev som sitter i rullestol, elektrisk. Og han hadde en fantastisk glede av å få lov til å være oppvarmingsansvarlig i de timene. For han ga jo gass med rullestol og bak seg hadde han jo de 3 eller 4 andre på gruppen som fulgte han, og jeg skal love deg at han grisekjørte de med den rullestolen sin rundt omkring. Det er sånne glade historier hvor man lykkes med å, at alle har en rolle å spille for at timen skal komme i mål da» (Dan).*

Når det kommer til hvordan medvirkning kan brukes i kroppsøvningsfaget får jeg inntrykk av at kroppsøvningslærerne tenker på dette på ulike måter. Som flere av de nevner er det mer naturlig å legge opp til medvirkning av undervisningen på de høyere trinnene, enn det er på de lave. Her kan jeg antyde forskjeller mellom de lærerne som jobber med eldre trinn og de som jobber med yngre trinn i kroppsøving. Selv om jeg synes alle kandidatene trekker frem medvirkning, vises ansvaret til på en annen måte hos lærerne Anne, Bjarte og Dan som har elever fra 7.-10.trinn. Som nevnt snakker alle disse om at elevene har ansvar for å planlegge egne undervisningsopplegg, holde undervisningsøkter eller enkeltaktiviteter og i periodevis lage egentreningsopplegg (sistnevnte gjelder bare for Anne og Bjarte, ungdomsskolelærerne).

*«Nå kjører vi en sånn 5-ukers periode hvor de kan ha muligheten for å være med å planlegge og vurdere egen undervisning da, altså i forhold til egentrening» (Bjarte).*

Barneskolelæreren Eline trekker også frem et godt eksempel på hvordan hun lar elevene være med på å medvirke undervisningen. Eline bruker en boks hvor elevene kan komme med forslag til aktiviteter og trekker fra denne boksen under oppvarming eller på slutten av timer. «*Det jeg har gjort nå i alle år er at vi har en liten boks hvor elevene skriver ned en oppstartsaktivitet og en avslutningsaktivitet. Og for hver time så trekker jeg en sånn lapp da. Sånn at alle får noe de synes er gøy» (Eline).* Etter dette snakker hun med elevene om hva som gikk bra og hva som

kunne blitt bedre, «*Tommel opp eller ned*». Valg av aktivitet eller undervisningsmetoder basert på hva elevene synes er morsomt er også noe barneskolelæreren Carsten er inne på. Han snakker om at elevene kan gjøre noen småvalg ved at de kan komme med forslag knyttet til dette og at han som lærer kan legge opp undervisning flertallet av elevene liker.

*«Det er jo greit å høre med elevene hva de liker og ikke. Så kan man jo alltid bruke litt de tingene som de synes er ålreit å drive med» (Carsten).*

Knyttet til medvirkning snakker lærerne om at elevene får muligheter til å reflektere over egen læring, styre eller planlegge og gjennomføre deler av undervisningen eller enkeltaktiviteter. I tillegg til dette legger de opp til valgmuligheter innen ulike aktiviteter og generell variasjon i undervisningsmetoder, som er et punkt som går igjen både i kategorien «fellesskap» og «deltakelse». På de eldre trinnene får elevene ifølge det alle kroppsøvlingslærerne uttrykker mer ansvar, og et par av lærerne nevner at elevene kan tildeles ulike roller. Opp mot elever med særskilt behov, nevnes det i hovedsak at elever kan få ansvar for hverandres deltakelse og læring, og da spesielt at enkeltelever kan få ansvar for de som faller utenfor eller har særskilte behov.

#### 5.1.4 Utbytte

I spørsmålet «Hvordan tilrettelegger du for at alle elever skal få utbytte av undervisningen?», svarer lærerne litt ulikt på hvordan de gjør dette og hvordan de finner ut om elevene har fått utbytte av undervisningen eller ikke.

Når det kommer til mål for undervisningen snakker alle lærerne om at det er viktig at gruppen har et felles mål, og at læreren heller kan tilpasse og snakke med elevene om deres individuelle mål. Ungdomsskolelæreren Anne sier at inkludering er en forutsetning for at elevene skal prestere og få vist frem det de kan i fellesskapet. I tillegg til dette nevner Anne at mye av utbyttet ligger i samarbeid og fair play: «*Vi har jo målene i kroppsøving som handler om det med samarbeid, og fair play og sånne ting. Som gjør at vi må jobbe med det hele veien*» (Anne). Anne sier at disse tingene kan jobbes og knyttes til et stort spekter av aktiviteter og påpeker at det er gjennomgående hele året og at hun snakker om det med elevene støtt og stadig.

Fair play er ifølge Midthaugen (2014, s. 126) tradisjonelt sett knyttet til idretten, men etter revideringen av kroppsøvlingslæreplanen i 2012 fikk begrepet en betydning som omhandler det

å samarbeide med andre, gjøre hverandre gode i ulike type aktiviteter og vise respekt for sine medelever. *«Jeg tenker hvert fall at det er viktig å ha fokus på fair play» (Carsten).*

Videre ut ifra det intervjuobjektene fremmer, handler fair play i stor grad om det å spille på lag. For å spille på lag må en først og fremst delta på det som foregår og forstå at alle i fellesskapet skal jobbe sammen mot et felles mål og utbytte. Fair play er et typisk eksempel på hvordan de fire kategoriene «fellesskap», «deltakelse», «medvirkning» og «utbytte» går inn i hverandre. Elevene har mulighet til å vise at de kan inkludere de andre gjennom for eksempel lagspill, og kan være med å medvirke hvordan klassemiljøet skal være. Elevene må spille sammen i et fellesskap, delta på aktivitetene, medvirke spill eller det som foregår i en aktivitet og dermed sitte igjen med utbytte som for eksempel fair play.

Det fremstilles som viktig for flere av lærerne at elevene blir gode på å samarbeide, og ordet samarbeid er noe alle lærerne nevner på flere tidspunkt under intervjuene. Flere av lærerne fremstiller samarbeid som en viktig egenskap vi trenger videre i livet, og påpeker at kroppsøving er et fag hvor det er særlige muligheter for å legge opp aktiviteter hvor en får øvd på denne egenskapen. Barneskolelæreren Eline uttrykker også i denne sammenheng at kroppsøving er et fag hvor elevene lærer å ta hensyn og spille på lag med hverandre, som hun også viser til som viktige egenskaper knyttet til andre aspekter av livet. *«At elevene hjelper til. Og de har jo blitt så vant til det nå at de er kjempegode til å ta hensyn til hverandre» (Eline).*

De alle fleste lærerne sikter, som jeg nevnte i de tre andre kategoriene, til at det er viktig å ha variasjon i aktiviteter og undervisningsmetoder. Dette for at alle elevene skal kunne vise frem noe de er gode på og ha muligheten for å utvikle seg og bli bedre i ting de ikke er like gode på. *«Jeg tenker jo det her med at vi i størst mulig grad legger opp undervisning som er for alle, men at det er ikke nødvendigvis at alle må delta på alt, men at alle kan bidra med noe da. Også synes jeg at hvis man tenker stor variasjon av undervisningsmetoder er en veldig bra i møte med det» (Dan).*

Barneskolelæreren Eline snakker også positivt om variasjon og viser til at en kan legge opp ulike aktivitetsformer, og også variere hvem man velger å sette sammen for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. *«Det er jo viktig med variasjon, og kanskje litt sånn lure knep med tanke på hvem man setter sammen ikke sant, at de som trenger å utfordre seg de kan være på en gruppe og de andre på en litt lettere gruppe, dele klassen i to, ikke sant? Men også*

*motsatt, sette dem sammen med en som ikke er så sterk og en som er litt sterk» (Eline). Gruppesammensetning er noe også Bjarte snakker positivt om og uttrykker blant annet:*

*«Jeg tror at fagets innhold har endret seg litt da med å gå fra litt sånn, skal vi kalle det idrettsbaserte aktiviteter? Litt mer sånn individuelt fokus. Til å ha mer sånn gruppefokus da, samarbeidsaktiviteter og at man må gjøre ting sammen for å løse en oppgave da for eksempel» (Bjarte).*

Videre legger han til at han har inntrykk av at elevene er positive til å arbeide sammen og at han stort sett får positiv respons knyttet til samarbeid og variasjon i gruppeinndelinger. Ungdomsskolelæreren Bjarte nevner også i sitt intervju at han av og til varierer sin undervisning ved å ta i bruk *«differensierende læringsopplegg»*. I denne forbindelse nevner han differensiering som en fin måte å gi elevene en mer tilpasset opplæring både i forhold til læringsaktivitet og utbytte av dette.

Et par av lærerne nevner at elevene får ansvar for å vurdere egen innsats og egen læring gjennom egenvurdering. Denne egenvurderingen kan være en form for variasjon i undervisningsmetoder knyttet til utbytte og kan gjennomføres på ulike måter. For eksempel ved at elevene leverer inn noe skriftlig til læreren hvor de svarer på spørsmål eller generelt skriver om egen prestasjon, eller så kan egenvurdering skje muntlig sammen med lærer eller medelever.

*«Jeg har jo hatt noen sånne egenvurderinger, og da har de svart på en egenvurdering i forms. Også har jeg svart opp den. Og da kan jeg gi de litt sånn individuell tilbakemelding. For eksempel: du må jobbe med fair play, eller for å utvikle deg må du gjøre sånn og sånn» (Anne).*

Et par av kroppsøvingslærerne sikter også til den livslange bevegelsesgleden som kroppsøvingsfaget skal legge opp til. Barneskolelæreren Dan sier *«Jeg prøver å tenke hvor er ståstedet, hvor er utgangspunktet til elevene, og klassen, og hva kan jeg da gjøre for at de skal oppleve denne bevegelsesgleden, mestring og læring» (Dan)*. Han uttrykker det som viktig å legge opp til undervisning hvor elevene får utbytte og kan bygge videre på kunnskapen de lærer i kroppsøvingsfaget. Selv om Dan er den eneste som direkte bruker ordet bevegelsesglede, snakker flere av lærerne om viktigheten av å føle glede i sammenheng med bevegelse for å legge opp til at elever får lyst til å være aktive også etter endt skolegang. Barneskolelæreren

Carsten sier følgende «*I kroppsøving synes jeg det er viktig å ha høy aktivitet i timene, bygge opp til at de synes det er morsomt å bevege seg*» (Carsten). Her kan man se eksempler på at både Dan og Carsten knytter utbytte til det å være i bevegelse og hvor sentralt det er at elevene skaper positive opplevelser knyttet til aktivitet gjennom kroppsøvfingsfaget.

Flere av lærerne snakker om kroppsøving som et viktig fag for sosialisering, et fag hvor elever får muligheten til å lære ved å ta hensyn til hverandre. Her knytter blant annet barneskolelæreren Eline inn elever med særskilte behov. Hun uttrykker at det å ha behov for ekstra hjelp eller tilrettelegginger er mer en styrke enn en svakhet, og at de andre elevene lærer svært mye om det å ta hensyn til alle uavhengig av våre ulike ståsteder. «*Jeg har klart å snu det til at det ikke er en utfordring, jeg tenker at det bare er positivt*» (Eline). Det er sentralt å trekke inn det barneskolelæreren Eline sier om at elevene lærer mye av å forholde seg til forskjellig type mennesker som har ulike behov enn dem selv, særlig fordi ingen av de andre lærerne legger denne elevgruppen frem på samme måte som Eline. Det skal dog påpekes at ingen av lærerne nevner elever med særskilte behov som en byrde, men at de bruker ord som «utforderne» om det å til enhver tid måtte sørge for at disse elevene lærer det de trenger på sitt nivå sammen med resten av elevgruppen. Ved å fokusere på en inkluderende og tilretteleggende undervisning for disse elevene, kan det bidra til at både disse elevene og resten av fellesskapet får godt læringsutbytte. Flere av lærerne sier at en slik undervisningspraksis til tider kan være vanskelig å oppnå knyttet til for dårlig tid i en travel lærerhverdag. «*Også er det det her når du skal ta hensyn til individuelle forutsetninger. At de kanskje får litt sånn individuelle mål på en måte da. Men jeg synes kanskje at det er litt vanskelig, for det er litt tidkrevende. Så det synes jeg ikke at jeg får til helt*» (Anne). Bjarte, Carsten og Dan nevner også tidsressursen som en utfordring, og at de gangene de har god tid til å planlegge for elever med særskilte behov, blir timene ofte mer vellykkede.

Mange av lærerne snakker om at for at elevene skal nå målene som er satt er det viktig at de selv er gode på å formidle disse, at det nevnes i starten av timen og/eller eventuelt underveis i økta.

«*Det prøver jeg å snakke om, det er mye ord rundt dette her egentlig synes jeg, jeg snakker med dem mye underveis. Altså hva er målet med økta, hva skal vi gjøre, og hva forventes på en måte da*» (Bjarte).

Videre snakker ungdomsskolelæreren Bjarte om at elevene må vite hva som skal foregå og hvilke mål de skal nå slik at elevene har tydelig for seg hva de jobber mot. Jeg får inntrykk av at målene for timen og det de jobber mot spesielt er viktig hos Anne og Bjarte som jobber på ungdomstrinnet. Samtidig viser de tre andre lærerne også til at det er viktig å jobbe mot et felles mål og at hvis de selv er tydelige i denne formidlingen, er elevene ofte mer bevisste gjennom aktiviteter og dialog i forkant, mellom og i etterkant av undervisningen. *«Litt det her å legge opp til mål og kanskje få dem til å hjelpe hverandre å nå målene og. Og sette opp mål for alle, også kan man sammen prøve å nå målet» (Carsten).*

Det er viktig at dette legges opp mot kompetansemålene, og særlig på ungdomsskolen er egenvurdering noe elevene skal ha vært innom. Som nevnt tidligere handler det i stor grad om at læreren kan gi elevene sine gode tilbakemeldinger på hva de må jobbe mot slik at elevene får muligheten til å utvikle seg i kroppsøvfingsfaget. Det må også legges opp til at elevene føler de kan nå et visst nivå, og at de har noe å jobbe frem mot. Noen av lærerne sier at det kan være vanskelig å finne ut hvor mye utbytte elevene faktisk får i en undervisning, men at man kan se det til en viss grad. Bjarte derimot synes han med sikkerhet ser hvem som får utbytte av undervisningen og føler at han klarer å observere elevene relativt godt. Han sikter spesielt til elevgrupper han har hatt over lengre tid, hvor en kjenner hver elev relativt godt og ser hvem som yter sitt beste, og hvem som sitter igjen med kunnskap og ikke. *«Jeg synes jeg ser det jeg. Jeg synes det. Når jeg observerer så, jeg ser dem jo to ganger i uken, og når du har dem, nå er det tredje året jeg har dem, så blir du jo godt kjent med dem. Du ser hvem som utvikler seg» (Bjarte).*

Knyttet til utbytte får jeg inntrykk av at lærerne er opptatt av samarbeid, fair play, livslang bevegelsesglede og gode sosiale relasjoner innad i klassen. De fleste fremstiller viktigheten av å legge opp til mål som elevene kan nå både på individnivå og i fellesskap. Som ved de andre kategoriene legger lærerne vekt på variasjon som viktig, og flere av dem nevner god tilrettelegging for alle elever på det nivået de er, slik at de kan få utbytte ut ifra egne forutsetninger.

## 6. Drøfting og refleksjon

I denne delen av oppgaven vil funn fra analysen drøftes, diskuteres og reflekteres opp mot teori, forskning og andre sammenhenger fra oppgavens helhet. Funnene som presenteres under de

fire ulike formene for inkludering vil sees i sammenheng med dette, og likheter, ulikheter og andre punkter vil legges frem. Det vises også til det lærerne har sagt om hvilke strategier de bruker for å føre en god tilretteleggende opplæring i kroppsøving opp mot problemstillingen og de to forskningsspørsmålene.

### 6.1 Inkludering i kroppsøving gjennom fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte

Inkludering er som nevnt et omfattende begrep som ikke har en universell betydning. Skolen har utviklet seg mye de siste årene, men før inkluderingsbegrepet kom på banen ble det vist til begreper som integrering, segregering og assimilering. Da disse begrepene ikke lenger favnet alle elever og i stor grad er negative begreper, ble inkluderingsbegrepet innført (Hilt, 2020). Inkluderingsbegrepet har også i stor grad vært knyttet til elever med særskilte eller spesielle behov, og Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) legger frem inkludering som viktig for at elever som har spesialundervisning skal bli inkludert. Standal (2021) trekker frem denne erklæringen som noe utfordrende da den ikke tydelig nok viser at inkludering skal gjelde alle elever, uansett behov. Inkludering handler i stor grad om at alle elever skal få like muligheter til å være deltakere i et fellesskap (Nordahl & Overland, 2021, s. 15). Gjennom dette fellesskapet skal elevene kunne utvikle seg i trygge rammer slik at alle kan nå sine fulle potensial uavhengig av forutsetninger (Hølland, 2021, s. 10-11).

Funn fra denne studien tilsier at kroppsøvingslærerne har en relativt lik oppfatning av inkluderingsbegrepet. Flere av lærerne er inne på at å være en del av fellesskapet, eller å føle tilhørighet, er en sentral del av inkludering i skolen. Inkludering handler om å være en del av fellesskapet, ikke bare ved å være til stede, men å aktivt delta, føle seg inkludert og få et tilstrekkelig læringsutbytte (Qvortrup, 2012, s. 10). Barneskolelæreren Eline snakker om at alle elever må få lik mulighet til å delta og være inkludert i fellesskapet, og at en som lærer, sammen med andre pedagoger har ansvar for at dette oppstår. Barneskolelæreren Carsten og ungdomsskolelærerne Anne og Bjarte nevner også fellesskapet som en viktig del av inkluderingsprosessen. Barneskolelæreren Dan trekker inn viktigheten av at alle skal være en del av en opplæring som viser hvor verdifulle hver enkelt elev er.

Kroppsøvingslærerne uttrykker at fellesskapet er en viktig ressurs for alle elevene i klassen, og flere av de formidler at elever med særskilte behov kan få bedre utbytte av å være godt implementert i fellesskapet. Barneskolelæreren Eline er blant annet inne på at det å fokusere på



elever med særskilte behov som en styrke er med på å generelt bedre alle elevers forståelse av inkludering. Dette samsvarer med Rekaa et al. (2019) om at å inkludere elever med særskilte behov vil være med på å styrke inkluderingen av alle elever i fellesskapet. Inkludering skal gjelde alle elever, og Standal (2021, s. 21) påpeker at hos noen lærere betraktes elever med særskilte behov som en belastning de ofte må legges ekstra til rette for. Dette mener Standal, i likhet med Rekaa et al. (2019), lager et overdrevet skille mellom elevene med særskilte behov og resten av klassen. Det er derfor ifølge Standal (2021) sentralt at lærere ikke tenker på denne elevgruppen som ekstra vanskelig å tilrettelegge for, men at alle elever blir tatt hensyn til uansett behov. Som Eline også påpeker, kan elever med særskilte behov være med på å styrke klassefellesskapet og inkluderingen.

Bradford og Loreman (2018) viste i sin studie utført på lærerstudenter at de var svært positive til å inkludere alle elever i kroppsøvningsundervisningen, men at de hadde bekymringer knyttet til sikring og helse av elever med særskilte behov. Denne bekymringen var knyttet til mangel på erfaring og kompetanse. For å unngå slike bekymringer kan det være relevant å fokusere på gode lærerutdanninger med tilstrekkelig innføring i å legge opp god tilpasset opplæring (Rognhaug mfl., 2014, s. 41). I min forskningsoppgave var det ingen av kroppsøvningslærerne som nevnte noen av de samme bekymringene som kroppsøvningsstudentene i den kanadiske studien. Om dette har noen direkte sammenheng med at kroppsøvningslærerne som ble intervjuet hadde mellom 6,5-33 års erfaring i skolen, eller om det ikke ble nevnt fordi det ikke stiltes direkte spørsmål om det, er vanskelig å konkludere helt sikkert. Det kan likevel tenkes at lærerne med tiden har opparbeidet seg kompetanse om hvordan de skal håndtere ulike utfordringer knyttet til dette, eller at lærerne ikke tenker noe særlig over denne tematikken i sin kroppsøvningsundervisning.

Som Haug (2014) påpeker, handler fellesskap om at alle elever hører til på en skole, i en klasse eller i en gruppe. Det er skolen og lærerne som har ansvar for å legge til rette for dette, men likevel vises det, som Haug skriver, at dette ikke er tilfelle alle plasser. For å sørge for at alle elever er en del av fellesskapet nevner Hølland (2021) differensiering som en måte å legge opp undervisning hvor alle elever får en tilstrekkelig opplæring. Hun nevner differensiering som et noe problematisk begrep, men skriver at det i noen tilfeller kan være nyttig å bruke, spesielt i sammenheng med bruk av ulike gruppeinndelinger (Hølland, 2021, s. 66-67). Ungdomsskolelæreren Bjarte nevner at han i noen sammenhenger bruker differensierende undervisningsopplegg for å sørge for at enkeltelever eller grupper med elever får tilstrekkelig

opplæring på sitt nivå. Selv om ingen av de andre intervjuobjektene bruker differensieringsbegrepet, nevner alle de andre lærerne at de innimellom lar elevene velge aktiviteter etter egne ønsker og behov eller nivå. I en slik sammenheng kan de sette i gang aktiviteter som deles inn i ulike nivåer ut ifra hva elevene selv føler seg komfortable med å gjennomføre. Dette kan være en slags gylden middelvei, da elevene i denne sammenheng selv får være med på å bestemme hvordan de vil lære. Det er likevel viktig at lærerne er bevisste på Høllands (2021) skepsis til inndelinger etter nivå, men som jeg også snakket med flere av lærerne om, kjenner man gjerne godt til elevgruppen og ser hvor en kan bruke slike inndelinger og hvor det ikke passer seg.

Det er sentralt at alle elever er en del av et inkluderende fellesskap. Alle lærerne i denne studien er særlig opptatt av å knytte inkludering til samarbeidsaktiviteter, og alle lærerne snakker om hvor viktig det er å lage trygge fellesskap hvor elevene føler seg komfortable med hverandre, viser hensyn og tar ansvar for hverandres behov. Kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving er sterkt knyttet opp mot samarbeid, og viser til at samspill er en stor del av å skape inkluderende klassefellesskap hvor alle elever deltar og er med på å medvirke undervisningen, samt få utbytte eller lærdom fra selve undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Standal (2021, s. 21) viser til Haugs (2004) fire inkluderingselementer, og nevner viktigheten av disse i kroppsøvingfaget. Elevene skal ikke bare være fysisk til stede, men skal få mulighet til å føle tilhørighet, aktivt bidra og dra nytte av fellesskapet og undervisningen. Det er svært sentralt å ta vare på alle i fellesskapet og elevene skal være med på å opprettholde dette gjennom inkludering, hvor alle elever får en plass og blir anerkjent (Esser-Noethlichs, 2021, s. 148-149). Kroppsøvingslærerne som ble intervjuet snakket alle om samarbeid som en sentral del av undervisningen, og da spesielt at det har blitt mer fokus på det de seneste årene og etter fagfornyelsen (LK20) kom på banen. Det kommer tydelig frem i både funn og teori at de fire inkluderingselementene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte henger tett sammen. Inkluderingen sees dog å grunne mye i det å være en verdig deltaker i fellesskapet. Barneskolelæreren Dan er inne på denne tematikken og formidler hvor sentralt det er at elever kjenner på en tilhørighet i fellesskapet for at de skal føle seg komfortable med å aktivt delta og medvirke, og dermed få utbytte av undervisningen.

Hvorvidt elevene får et tilstrekkelig utbytte av undervisningen, viser lærerne noe ulik oppfatning om. Ungdomsskolelæreren Bjarte formidler at han klarer å se om elevene har fått utbytte av undervisningen, mens ungdomsskolelæreren Anne uttrykker at det kan være

vanskelig å vite helt sikkert om alle elevene faktisk har fått med seg alt hun håper på gjennom en kroppsøvingstime. Barneskolelærerne snakker noe mindre om utbytte, men nevner at det på mellomtrinnet i stor grad handler om samarbeid og fair play. Nordahl og Hausstätter (2009, s. 194-196) skriver at skolen har ansvar for å føre en undervisning som bygger på en god tilpasset opplæring for alle elever, og at lærerne må følge opp alle elever slik at de kan få utbytte av undervisning på et høyest mulig nivå. Ved å følge opp elevene gjennom hele året og se på deres utvikling, har lærerne mulighet til å få et godt inntrykk av om elevene har oppnådd utbytte som både lærerne og læreplanen forventer. Som lærerne fra både barne- og ungdomsskolen nevner er det også en avgjørende faktor å ha god kommunikasjon med elevene, slik at de kan legge til rette for at alle elever skal få best mulig utbytte av undervisningen.

For at alle elever skal få mulighet til å medvirke aktiviteter i undervisningen nevner kroppsøvingslærerne at de ofte varierer mellom å dele elevene i mindre eller større grupper. Å tenke gruppeinndeling kan være en måte å variere undervisningen på slik at alle elever lettere kan tørre å bidra med det de har å komme med. Høigaard og Johansen (2006, s. 117) påpeker at det er sentralt å tenke størrelse på gruppeinndelinger. Gruppen burde ikke være større enn at elevene får utviklet seg på best mulig måte ved hjelp av de sosiale- og prestasjonsrettede ferdighetene de har. I en slik sammenheng får elevene mulighet til å medvirke gruppen de er en del av, og det er større sannsynlighet for at de bidrar i mindre grupper, enn foran hele klassefellesskapet. Ungdomsskolelæreren Anne sier at hun ofte opplever at det å snakke med hele klassen gjør at bare enkelte elever tør å komme med sine meninger. I mindre grupper har elevene lettere for å aktivt medvirke aktivitetene ved å tørre å komme med forslag. Ulike gruppeinndelinger fungerer stort sett best når fellesskapet føles trygt og når elevene har gode relasjoner til hverandre. Fellesskapet kan som nevnt være med på å bidra til at elevene får delta på sitt nivå sammen med sine medelever (Vingdal, 2014b, s. 61-62). Det kan tenkes at ved å legge opp en undervisning hvor elevene føler seg trygge nok til å delta, bidra og medvirke, kan det videre føre til at de generelt får et bedre utbytte. Det er sentralt å opprettholde høy aktivitet og skape et positivt syn på aktivitet for elevene, noe barneskolelæreren Carsten nevner i sitt intervju. Dette kan videre føre til at elevene tilegner seg verdier som livslang bevegelsesglede og at det sosiale samholdet med andre mennesker styrkes også etter endt skolegang, noe barneskolelæreren Dan uttrykker som en svært viktig oppgave i skolen.

Ungdomsskolelæreren Bjarte nevner at en forutsetning for at elevene skal delta er at de vet hvor de skal møte opp, hvilket utstyr de trenger og hva som skal foregå i økta. Bjarte var en av få

som nevnte å legge ut øktplan i forkant av timer slik at elevene vet hva som skal skje. Ungdomsskolelæreren Anne var også inne på å ta i bruk digitale hjelpemidler, men knyttet dette mer opp mot utbytte. Felles for flere av lærerne var at de nevnte viktigheten av kommunikasjon med elevene sine. Det er en forutsetning å kommunisere hvis enkelte elever faller utenfor aktiviteten eller melder seg ut. Dette gjenspeiles også i teorien, og Hølland (2021, s. 65) nevner god kommunikasjon både med elever og foresatte som sentralt for å opprettholde tilstrekkelig opplæring. Det gjør også at elevene får føle de er med på å medvirke til egen læring og utvikling. I denne sammenheng kan det være viktig å hekte på tilpasninger og tilrettelegging både i forkant, underveis, etter og ved en eventuell oppstått situasjon. Dette gjelder som lærerne nevner særlig elever som faller utenfor undervisningen, blir lite deltakende, eller synes det er utfordrende å delta på bakgrunn av særskilte behov. Alle kroppsøvlingslærerne nevnte dialog eller kommunikasjon som en sentral faktor for å hekte på alle elever.

Nordahl mfl. (2018) hadde funn som tilsa at spesialpedagogikken i skolen er ekskluderende da den ikke legger godt nok til rette for at elever som trenger spesialundervisning får være deltakere i fellesskapet. I mange sammenhenger blir denne elevgruppen tatt ut av undervisningen alene eller i mindre grupper for å gjøre ting på «sitt nivå» og går til dels glipp av den ordinære undervisningen. Dette strider noe imot funn fra denne studien fordi flere av lærerne nevner at elever med særskilte behov i kroppsøving sjeldent blir tatt ut av timene. Det skal likevel påpekes at det i kroppsøving sjeldent forekommer at elever får tiltak på spesialundervisning, noe ungdomsskolelæreren Bjarte nevner ved flere anledninger i sitt intervju. De andre lærerne er også inne på at spesialundervisning er en sjelden forekomst i kroppsøving, men at de stadig møter elever med mer spesielle eller særskilte behov. Flere av lærerne stiller gjennom intervjuene spørsmål til hvorfor elever stort sett bare får krav på spesialundervisning i fag som norsk, matte og engelsk, men som blant annet barneskolelæreren Carsten nevner, er kroppsøving et fag hvor en kan gjøre små justeringer for at alle skal kunne delta. Denne tankegangen kan stilles opp mot Festøy og Haug (2017, s. 54) argumenter om at en sterkere tilpasset opplæring kan komme til nytte for alle elever, fremfor at «svake» elever får spesialundervisning. Fremstillingen om en forsterket tilpasset opplæring blir også vist til som sentral av Ekspertgruppen i spesialpedagogikk (Rognhaug mfl., 2014).

Barneskolelæreren Eline og ungdomsskolelæreren Anne er inne på at elever i noen sammenhenger kan tas ut av kroppsøvingstimene sammen med en assistent eller pedagog, men at dette stort sett skjer i sammenhenger hvor elevene har gitt uttrykk for at de trenger en pause

fra den ordinære undervisningen. Ungdomsskolelæreren Bjarte nevner noe av det samme og tilføyer at en med tid lærer seg å kjenne elevgruppen godt og dermed vet hva de enkelte elevene har behov for hvis de blir lite deltakende i undervisningen. Barneskolelæreren Dan sier også noe lignende som dette, og formidler videre at det generelt er viktig å skape gode og trygge klassemiljø hvor alle elever føler de hører til slik at man i større grad kan unngå at elevene har behov for å tas ut. Det er sentralt for elevenes læring at de er mest mulig til stede i den ordinære undervisningen slik at de kan lære sammen med andre og dermed nå sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 85-86). At elever med særskilte behov eller funksjonsnedsettelse er til stede i den ordinære undervisningen er svært viktig for at de skal bli inkludert som verdige deltakere i det sosiale fellesskapet i og utenfor klasserommet (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 63). Flere av lærerne viser til kroppsøving som et sosialt fag, og det kan derfor spesielt i kroppsøving være viktig at elevene føler seg likeverdige uansett forutsetninger og behov.

Funn fra denne studien viser at kroppsøvingslærerne kobler inkludering til utbytte ved å ta i bruk varierte metoder så ofte som mulig i undervisningen, for å videre kunne treffe elevene på ulike områder. Barneskolelæreren Eline nevner det som viktig å være kreativ og planlegge øktene sine godt, slik at elevene får oppleve et bredt spekter av aktiviteter og får et størst mulig utbytte. Hun sier at ved å bruke mer utradisjonelle aktiviteter i kroppsøving hvor elevene generelt har lite forkunnskap om temaet, vil alle elevene stille mer likt og få et likere utgangspunkt enn ved å bruke for eksempel idretter. Å gå bort fra idretter og konkurransepreget undervisning nevnes av barneskolelærerne Carsten, Dan og Eline, som igjen kan kobles opp mot læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ungdomsskolelærerne Anne og Bjarte er innom lignende tema, men viser til at å ha god kjennskap til idrett vil være en fordel for enkelte elever både fordi de stiller sterkere med sine ferdigheter, men også fordi de har et forhold til det å spille på lag med andre, som igjen kan knyttes til å delta i ulike samarbeidsaktiviteter. Dette er en forskjell som kommer frem i intervjuene og er interessant med tanke på at Anne og Bjarte er ungdomsskolelærere, mens Carsten, Dan og Eline er barneskolelærere. Om dette har en sammenheng, er vanskelig å si noe om, men det kan tolkes som at barne- og ungdomsskolelærere har noe ulikt syn på hva som er gode ferdigheter i kroppsøving. Det skal dog påpekes at ungdomsskolelæreren Bjarte nevner at det er viktig at vi styrer mer unna aktiviteter med idrettspreg, men at elever som holder på med idrett ofte har generelle fordeler fordi de er vant til å være aktive og bruke kroppen på fritida også. Bjarte uttrykker likevel at det kan være ulemper med dette fordi elever som er oppslukt i

konkurranspreget aktivitet, har mindre forståelse for at å spille på lag er en viktig del av kroppsøvfingsfaget på lik linje med å delta og utvikle sine ferdigheter knyttet opp mot kompetansemålene.

En variert undervisning er generelt viktig for at alle elever skal kunne bidra til undervisningen uansett hvilke forutsetninger de har, noe flere av lærerne er opptatt av. Haug (2014, s. 31) legger vekt på at lærere må være flinke til å legge opp variasjon i undervisningen slik at alle elever deltar. Med dette kommer aktualiteten av god planlegging inn, som flere av kroppsøvfingslærerne nevner i sine intervjuer. Tid og planlegging er noe flere av lærerne legger frem som en utfordring i kroppsøving. Dette kan være knyttet til at de har en travel skolehverdag med ansvar for andre fag, andre elevgrupper, møter og eventuelle andre ting som kan dukke opp. Et par av kroppsøvfingslærerne nevner at planleggingen i noen sammenhenger kan bli litt halvveis og at tiden ikke alltid strekker til for å legge opp den gode tilpassende opplæringen de ønsker. Læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8) viser en tydeligere fremstilling av inkluderingsbegrepet på ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet. Dette kan som tidligere nevnt gjør det naturlig at lærere i ungdomsskolen tenker mer på inkludering i sin planleggingsprosess enn barneskolelærerne. Denne antagelsen synes ikke å stemme i forbindelse med denne forskningsoppgaven, da jeg fikk inntrykk av at både barne- og ungdomsskolelærerne er opptatt av inkludering uavhengig av hvilket trinn de jobber på. Det skal påpekes at det i intervjuene ikke ble lagt vekt på planleggingsdelen av kroppsøvfingsfaget, og det kan derfor likevel være tilfelle.

Noe som er gjennomgående for alle lærerne som ble intervjuet, er at de er svært opptatt av å skape gode og trygge fellesskap hvor alle elever føler seg sett, hørt og ivaretatt. Alle lærerne viser også til viktigheten av en undervisning som er bygget på samarbeidsaktiviteter, og et par av lærerne nevner at alle elever i en slik sammenheng får muligheten til å bidra med noe ut ifra sine forutsetninger. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021, s. 114) nevner kroppsøvfingsfaget som en arena hvor elever kan utvikle seg gjennom å oppleve mestring, læring og å være en del av et inkluderende fellesskap i trygge omgivelser. Som Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021, s. 125) skriver er inkludering og tilhørighet spesielt essensielt for at elever skal være villig til å samarbeide med sine medelever gjennom ulike aktiviteter i kroppsøvfingsfaget. Alle elever har krav på tilpasset opplæring, og må være inkludert i opplæringen ut ifra egne behov og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). Det vises gjennom både teorien og det lærerne sier hvor viktig det er at alle elever får oppleve mestring i trygge omgivelser ut ifra det

de selv kan bidra med. I kroppsøving vises det gjennom funn fra denne forskningsoppgaven at samarbeidsaktiviteter er med på å føre til at trygge klassemiljø opprettholdes, de fire inkluderingselementene med dette.

## 6.2 Inkluderende undervisning som er tilpasset alle elevers behov og forutsetninger

Inkluderende undervisning skal gjelde alle elever, og en har som lærer mye ansvar for at denne inkluderingen kommer til syne i undervisningen. Som Nordahl og Overland (2021) påpeker kobles inkluderingsbegrepet ofte til elever med særskilte behov eller elever som har krav på spesialundervisning. Ved en slik forståelse mister inkluderingsbegrepet sin fullstendige mening, nemlig fordi inkludering gjelder alle elever, også elever med særskilte behov eller som har krav på spesialundervisning. For å få en god helhetlig undervisning for alle elever nevner kroppsøvingslærerne å ta i bruk fellesskapet som en ressurs. I en slik sammenheng kan for eksempel noen elever få ansvar for enkelte elever som faller utenfor fellesskapet, og kan være med på muntre opp disse elevene slik at de blir en mer naturlig del av undervisningen.

Som presentert under kapittelet «deltakelse» i presentasjon av empiri, var flere av kroppsøvingslærerne opptatt av å passe på elever som faller utenfor først etter de har falt utenfor eller blir lite deltakende. Som Haug (2014) nevner stilles det store krav til læreren om hvordan undervisningen skal legges opp for å få flest mulig aktive deltakere. Haug presenterer ulike studier som foreslår at ved å legge opp til undervisning hvor elevene har mer påvirkningskraft kan det gjøre at de også blir mer villige til å delta. Det skal likevel påpekes at en slik type tilnærming i stor grad gagnar elever som allerede er deltakende, og studiene viser at det kan påvirke inkluderingen av elever som strever på en negativ måte (Haug, 2014, s. 32). På bakgrunn av dette kan det som lærer være vanskelig å ta stilling til hvordan en best mulig kan løse dette, men flere av lærerne som ble intervjuet ytrer at gjennom å kjenne elevene sine godt, vet de ofte hvordan de skal gå frem for å få med alle. Her kommer igjen samarbeid, kommunikasjon, gode relasjoner og trygge omgivelser inn som faktorer, eller det å ha en god tilpasset opplæring for alle elever uansett behov.

Når det kommer til at elevene skal ta mer ansvar, medvirke, være demokratiske og tørre å ytre egne meninger, legges ansvaret igjen på læreren. Læreren har ikke bare elevene å ta i betraktning, men også elevenes foresatte. Som Hølland (2021, s. 65) påpeker, kan dette være en utfordrende balanse å opprettholde, da enkelte valg som tas kan gå på bekostning av andre

elever. For at alle skal få en tilfredsstillende opplæring er det svært viktig å ha et tett samarbeid med alle elever og deres foreldre. Dette kan gjøres gjennom blant annet tett dialog i forkant, under og etterkant av undervisning. Læreren må sørge for å skape gode relasjoner med sine elever, og oppmuntre dem til å komme med forslag til både aktiviteter og måter de selv vil bidra til egen læring og undervisning. Kroppsøving skal som andre fag bidra til at elever kan komme med sine synspunkter og være en del av et demokrati i miniatyr.

Alle disse tre elementene, fellesskap, deltakelse og medvirkning, er faktorer som bidrar til elevenes resultater eller utbytte (Haug, 2014, s. 34). For å sørge for at alle elever får utbytte av undervisningen nevner Haug, sammen med flere av forskningsartiklene presentert, tidlig innsats slik at de elevene som trenger det får den ekstra oppfølgingen de trenger så tidlig i skoleløpet som mulig. Lærerne som ble intervjuet til denne studien nevner ikke dette direkte, men flere av dem er inne på tett oppfølging. Det er i denne forbindelse sentralt at lærerne er oppmerksomme på valg av undervisningsmetoder i lys av deres kjennskap til sine elever. Videre er det viktig at lærerne hele tiden er bevisste på å tilpasse opplæringen til alle elevers behov og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2021). En helhetlig undervisning som bygger på en inkluderende praksis, kan være med på å bidra til at dette opprettholdes.

De mest sentrale funnene knyttet til konkrete tiltak i tilpassede kroppsøvingsundervisning går på å ha god kommunikasjon med sine elever, skape trygge klassemiljø og omgivelser og etablere gode lærer-elev- og elev-elev relasjoner. Ungdomsskolelæreren Anne nevner også hjelpemidler som sentralt hos elever som trenger dette. Hjelpemidler legges også frem som sentral i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) som viktig i arbeidet med inkludering. Videre nevner kroppsøvlingslærerne det å ha tydelige forventninger til sine elever, ha fokus på samarbeidsaktiviteter, jobbe mot at alle føler de kan bidra og ta ansvar for egen og andres læring, samt ha variasjon i både aktiviteter og undervisningsmetoder. I tillegg til dette legger flere av kroppsøvlingslærerne frem viktigheten av å ha gode samarbeid med spesialpedagoger. Dette gjelder både i en inkluderingsituasjon og som Maher et al. (2023) legger frem er det også viktig å ha et tett samarbeid med spesialpedagoger for å gi elevene med særskilte behov en god vurdering slik at de får tydelig forventninger til hva de skal jobbe videre med, på lik linje med de andre elevene. Kroppsøvlingslærere må legge opp en undervisning som gjør at elevene utvikler seg og blir anerkjent både på sosiale, kognitive og fysiske plan (Maher et al., 2023, s. 122-123).



En undervisning som bygger på samarbeid og kommunikasjon mellom elevene, er med på å bidra til en god fysisk aktiv læring (Vingdal, 2014a, s. 49). Ved at lærerne legger opp til ulike former for aktivitet får elevene prøvd ut både fysiske, psykiske og sosiale ferdigheter i kroppsøving. Kroppsøving legger opp til læring på andre måter enn i andre fag, gjennom blant annet kroppslig berøring, og det er derfor viktig at lærere jobber med relasjonsbygging både til sine elever og elevene seg imellom (Midthaugen, 2014, s. 121). Elevene får også mulighet til å lære og forstå at alle er forskjellige, og at vi kan spille på hverandres styrker og svakheter. Dette er også noe flere av kroppsøvingslærerne nevner i intervjuene knyttet til denne oppgaven. Alle i klassen har mulighet for å bidra med noe, og lærerne har som oppgave å sørge for at alle elevene får mulighet til dette i kroppsøvingsundervisningen.

I likhet med Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11) er flere av lærerne inne på å legge opp undervisning som stiller tydelige forventninger til elevene, uansett om det har særskilte behov eller ikke. Ungdomsskolelæreren Bjarte og barneskolelæreren Eline nevner at det kanskje er spesielt viktig hos elever med særskilte behov, da denne elevgruppen ofte ikke blir satt like høye forventninger til som andre elever og at det da kan føre til at de føler seg mer utenfor eller «annerledes» enn de andre elevene. Meld. St. 21 (2020-2021) legger frem at et stort antall elever med funksjonsnedsettelse ikke stilles høye nok krav til og derfor ikke når sitt fulle læringspotensial. Bjarte og Eline er de to lærerne som nevner hvor viktig det er å stille tydelige forventninger til alle elever, inkludert elever med særskilte behov. De andre lærerne nevner ikke forventninger i sine intervju, men siden det ikke ble stilt direkte spørsmål til dette, er det vanskelig å ta stilling til om de er opptatt av dette på likt nivå som Bjarte og Eline eller ikke. Det er dog et viktig punkt å ta med seg da flere studier viser til høye prosenter av elever med særskilte behov som ikke får et tilstrekkelig tilbud i den ordinære undervisningen (Midtlyng mfl., NOU, 2009). Som Nordahl og Overland (2021) påpeker er det svært sentralt å legge opp til en tilstrekkelig opplæring på nivå 1 (den ordinære opplæringen), slik at nivå 2 (elever som ikke får tilstrekkelig utbytte i ordinær undervisning) og nivå 3 (elever som trenger spesielle individuelle opplegg) ikke brukes som en kompensasjon.

Andre tiltak som nevnes i Meld. St. 6 (2019-2020) som å sette inn ressurser, lytte til elevene, la elevene påvirke egen læring og være i tett dialog med foreldre, er noe kroppsøvingslærerne snakker om i intervjuene. Flere av lærerne uttrykker at det å ha god og tett dialog med både foreldre og elever er viktig for at elevene skal få tilstrekkelig og optimal tilpasset opplæring

som videre kan bidra til økt inkludering. Punktet som omhandler å koble på ekstra ressurser som spesialpedagoger eller andre med bred kompetanse på feltet er noe de fleste lærerne er særlig opptatt av. Kroppsøvlingslærerne er under intervjuene inne på at de ikke alene har kompetansen eller muligheten til å tilrettelegge for elever med særskilte behov, her kommer viktigheten av spesialpedagoger inn. Dette er noe Ekspertgruppen (Nordahl, mfl., 2018) også påpeker. Deres forskning tilsier at vi trenger gode spesialpedagoger som lærerne kan samarbeide med for å møte en tilstrekkelig opplæring. Kroppsøvlingslærerne viser også til at de gjennom sine år i skolen ikke alltid har disse ressursene tilgjengelig, og at de da må arbeide tett sammen med sine kollegaer for å opprettholde en tilstrekkelig opplæring. Dette gjenspeiler også Rognhaug mfl. (2014) sine funn knyttet til det å ha en større sammenheng på tvers av fag, noe også læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til gjennom tverrfaglig arbeid. Noen av lærerne er så vidt innom viktigheten av et godt samarbeid lærerne imellom og at dette kan trekkes videre på et faglig plan. Det er sentralt at skolen kan legge opp en undervisning som har en stor koherens eller tverrfaglighet slik at elevene kan se at svært mye i skolen har sammenheng, og at de videre kan overføre denne kunnskapen til andre deler av livet.

## 7. Konklusjon

I denne delen av oppgaven vil det legges frem funn og konklusjoner knyttet til min problemstilling og oppgavens forskningsspørsmål. Problemstillingen og forskningsspørsmålene vil besvares systematisk gjennom dette kapitlet.

### 7.1 Realisering av inkludering i ordinær kroppsøvlingsundervisning

Hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven lyder følgende: «Hvordan jobber kroppsøvlingslærere for å realisere inkludering i den ordinære undervisningen?». For å besvare dette spørsmålet har jeg gjennom teori, forskning og intervju med kroppsøvlingslærere undersøkt denne problematikken.

Hovedfunn fra denne studien viser at kroppsøvlingslærerne jobber på ulike måter for å nå denne realiseringen. Inkludering er noe alle lærerne i denne studien tenker på i sine undervisningstimer, men til ulik grad. Flere av lærerne er spesielt opptatt av at alle elevene skal føle tilhørighet i fellesskapet, og de realiserer dette gjennom å etablere gode relasjoner og trygge

klassemiljø så tidlig som mulig. Gjennom å samarbeide og kommunisere med fagarbeidere, spesialpedagoger, ulike instanser, kollegaer og foreldre gjør de det de kan for å opprettholde en god tilpasset undervisning hvor alle elever får lik mulighet til å delta. Dette tette samarbeidet er også sentralt å ha med foreldre og elever slik at en kan sette inn de tiltakene som trengs så tidlig som mulig. Inkludering skal favne alle elever, enten de har særskilte behov eller ikke. Flere av lærerne er opptatt av at fellesskapet skal være en ressurs og at elever med særskilte behov kan være med å styrke dette fellesskapet.

Samarbeid er et viktig begrep knyttet til flere aspekter av å skape et inkluderende fellesskap. Dette vises også gjennom utvalget av aktiviteter i undervisningen. Samarbeidsaktiviteter er med på å opprettholde en optimal inkludering og bidrar til at alle elever kan delta ut ifra sine egne forutsetninger. Gjennom slike aktiviteter kan elevene lære at alle har en verdi i undervisningen og i det sosiale, psykiske og fysiske klassemiljøet. Det er skolen og lærerne som må sørge for en god tilpasset opplæring, men kroppsøvingslærerne påpeker at det til tider kan være utfordrende å tilrettelegge for alle til enhver tid. Det er derfor viktig å føre en variert undervisning hvor alle elever oppfordres til å vise hensyn og får mulighet til å medvirke egen læring. Dette kan realiseres gjennom aktivitet i mindre og større grupper og aktivitet som gir livslang bevegelsesglede. I denne sammenheng er kommunikasjon en viktig faktor for at enkeltelever ikke skal falle utenfor fellesskapet eller aktiviteter i undervisningen.

Det første forskningsspørsmålet lyder «Hvordan forstår kroppsøvingslærere inkluderingsprinsippet, spesielt i forhold til inkludering av elever med særskilte behov eller rett til spesialundervisning?». Inkludering skal som nevnt gjelde alle elever uansett behov eller forutsetninger, og lærerne har et stort ansvar for å sørge for at inkluderingen opprettholdes. Det er viktig at inkludering ikke bare handler om å inkludere elever med særskilte behov, men at det handler om å inkludere alle elever, også de med særskilte behov. En måte å skape en god inkludering på, er å ta i bruk fellesskapet til noe positivt og gi elevene mer ansvar for å inkludere hverandre. For å sørge for at elevene er deltakende i undervisningen er det sentralt å kjenne sine elever godt og spille på klassedynamikken og relasjonene innad i klassen. Åpen kommunikasjon og tilpasset opplæring er sentrale begreper knyttet til en deltakende undervisning som sørger for at alle bidrar. Elevene skal være med på å medvirke undervisningen og være en del av et demokrati. Læreren har her ansvar for å legge opp en varierende undervisning både når det kommer til aktiviteter og ulike læringsmetoder. Gjennom en inkluderende undervisning og tidlig innsats må man sørge for at elevene får en helhetlig

undervisning som bygger på tilpasset opplæring og variasjon, slik at alle elever får godt utbytte av undervisningen.

Alle de fire elementene: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte henger tett sammen i optimaliseringen av den inkluderende undervisningen skolen skal tilby for alle elever. Elever med særskilte behov burde være del av den ordinære undervisningen så langt det lar seg gjøre, og kroppsøvlingslærerne i denne studien unngår at de blir tatt ut av undervisningen med mindre elevene selv har behov for dette. Spesialundervisning er en sjelden forekomst i kroppsøvlingsundervisningen, men det kan likevel skje at elever trenger ekstra oppfølging for å kunne delta. Å sette av tid til å bygge gode relasjoner og trygt læringsfellesskap kan bidra til at alle elever selv vil delta i undervisningen og inkludere elever som faller utenfor. For å optimalisere dette kreves det at læreren følger opp alle elevene og planlegger undervisningen godt.

## 7.2 Konkrete tiltak for å inkludere alle elever i kroppsøvlingsundervisningen

Det andre forskningsspørsmålet lyder «Hvordan jobber kroppsøvlingslærere for å skape inkluderende undervisning for alle? Og hvilke konkrete tiltak gjør de for å inkludere elever med særskilte behov?». Kroppsøvlingslærerne er opptatte av at elevene skal føle at de hører til i fellesskapet, at de aktivt deltar og føler seg inkludert. Hjelpemidler er gunstig å ta i bruk i sammenhenger hvor elever med særskilte behov trenger dette. Flere av lærerne nevner fellesskapet som en sentral ressurs for at alle elever skal føle tilstrekkelig inkludering, og da særlig elever med særskilte behov. Elever med særskilte behov kan også være med å styrke fellesskapet, fremfor å svekke det. Dette er noe flere av lærerne i denne studien nevner, i samsvar med teorien presentert i denne oppgaven, eksempelvis Standal (2021) og Rekaa et al. (2019). Det er også sentralt å ha klare og tydelig forventninger til alle elever, og da spesielt til elever med særskilte behov.

Tilpasset opplæring skal være for alle elever, slik at de får tilstrekkelig utbytte på sitt nivå. Dette gjelder enten elevene er under nivå 1 eller både nivå 1 og 2 eller 3 (Nordahl & Overland, 2021, s. 35-39). Ved å ha et bevisst forhold til tilpasset opplæring og disse tre nivåinndelingene, kan det antageligvis være med på at lærerne klarer å legge opp en bedre ordinær undervisning på nivå 1, slik at færrest mulig elever trenger spesialundervisning eller ekstra tiltak. Lærere må få bedre kompetanse knyttet til elever med særskilte behov, og kommunikasjon er et sentralt

begrep. Denne kommunikasjonen skal som nevnt gjelde både med elevene selv, deres foresatte, kollegaer og eventuelle spesialpedagoger eller andre fagarbeidere. Ved å flittig bruke spesialpedagoger og fagarbeidere som har relevant kompetanse og kjenner godt til elevene som har særskilte behov, kan dette være med å styrke hele klassefellesskapet. Det handler i stor grad om å bygge et trygt og godt klassemiljø hvor alle deltar og kan medvirke og får utbytte av undervisningen. Dette bidrar videre til at alle blir inkludert i det faglige, sosiale og fysiske fellesskapet. Kroppsøvingfaget har en egenart som gjør at elever kan lære på ulike måter enn i andre fag, og en burde som lærer utnytte dette så godt det lar seg gjøre. Kroppsøving er et fag hvor det å være forskjellige er en styrke og alle elever kan i stor grad bidra med noe som andre kan ta lærdom av, enten dette er verdier, ferdigheter, innsats eller å være en del av et inkluderende fellesskap. Elevene burde få mulighet til å medvirke egen læring og undervisning, og det er lærerne som må sørge for at dette forekommer.

Oppsummert viser denne studien at inkludering er et sentralt begrep for at alle elever skal være en del av undervisningen. Det viktig å skape trygge klassefellesskap med fokus på gode relasjoner både mellom elevene og til læreren. Gjennom å legge opp til samarbeidsaktiviteter som fører til livslang bevegelsesglede kan elevene tilegne seg verdier som er nyttige videre i skoleløpet og senere i livet. Videre er det sentralt å hekte på ekstra ressurser som spesialpedagoger og andre fagarbeidere som har god kompetanse til elever med særskilte behov, samt å føre en variert undervisning med god tilpasset opplæring. Dette kan bidra til at alle elever kan delta ut ifra egne forutsetninger, medvirke aktivitetene og videre få utbytte av undervisningen.

### 7.3 Videre forskning

Gjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven har det vært utfordrende å holde seg innenfor en retning. Med dette mener jeg at inkludering er et stort begrep og tema som kan sees på i flere ulike sammenhenger. Dette kom også tydelig frem i intervjuene hvor kroppsøvingslærerne blant annet knyttet inkludering til relasjoner både mellom seg selv og elevene og også elevene seg imellom. På bakgrunn av dette er det svært mange retninger man kan undersøke dette temaet videre.

Blant annet hadde det vært interessant å gjøre en lignende studie som dette, men med observasjon som metode. Som nevnt hadde jeg i utgangspunktet planer om å observere, men

fikk ikke muligheten til dette i denne omgang. I denne sammenheng hadde det vært særlig interessant å finne ut om man kan koble konkrete strategier eller arbeidsmetoder for å forbedre den tilpassede undervisningen og dermed inkludere alle elever, uansett behov. Det hadde vært meningsfullt å se på hvilke aktiviteter lærerne faktisk bruker i praksis for å opprettholde inkluderingen av alle elever, særlig samarbeidsaktiviteter. Er man interessert i å undersøke ulike aktiviteter knyttet til samarbeidslæring kan man for eksempel lese artikkelen «Kroppsøving – et fag for utvikling av demokrati og medborgerskap» (Westlie, 2022).

Videre kunne det vært interessant å få noen elevperspektiver på hvordan elevene føler på inkludering knyttet til både de fire kategoriene jeg har fokusert på i min oppgave. Det kunne også vært spennende å se om inkludering i kroppsøving har noen direkte sammenheng med type aktivitet eller knyttet til gruppeinndelinger som jeg så vidt var innom i min forskningsoppgave, og som flere av lærerne nevnte knyttet til inkludering og fellesskap. Det hadde også vært givende å få noen perspektiver på hvilke spesifikke aktiviteter som fører til at flest mulig elever føler seg inkludert i undervisningen. Her kunne det vært særlig relevant å se på modellbasert læring, som er relativt nytt i kroppsøvingsundervisning, som for eksempel cooperative learning, sports education eller rolleinndelinger, som et par av lærerne også nevnte i sine intervjuer. I boken «Didaktiske utfordringer i kroppsøving» kan man lese mer om modellbasert undervisning i kapittel 9 «Modellbasert praksis – én visjon for fagfornyelse i kroppsøving» (Hordvik & Aaring, 2021).

## Litteraturliste

- Bradford, B., & Loreman, T. (2018). Canadian Preservice Teacher Views of Inclusive Physical Education. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42, 30–48. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.4>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Esser-Noethlichs, M. (2021). Inkludering i lys av allmenndanning og den kritisk-konstruktive didaktikken. I G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2.utgave, s. 145–162). Cappelen Damm Akademisk.
- Esser-Noethlichs, M., & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving—Noen fagdidaktiske refleksjoner. I G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2.utgave, s. 106–125). Cappelen Damm Akademisk.
- Festøy, A. R. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s. 52–73). Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering og inkludering* (s. 169–192).
- Haug, P. (2011). Elever med særskilte behov. I R. J. (Red. ) Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10* (s. 85–103). Høgskoleforlaget Norwegian Academic Press.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Hordvik, M., & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis—Én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 191–222). Cappelen Damm Akademisk.

- Høigaard, R., & Johansen, B. T. (2006). Læring i idrettsgrupper—Om utvikling, læring og prestasjon i idrettsgrupper. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (s. 110–127). Universitetsforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. [Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.].  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2008). Utsatte barn og unge. I Ø. Kvelling (Red.), *Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 359–371). Gyldendal akademisk.
- Maher, A., Rossum, T., & Morley, D. (2023). Assessing the learning of pupils with special educational needs and disabilities in mainstream school physical education. *British Educational Research Journal*, 49(1), 110–125. <https://doi.org/10.1002/berj.3832>
- Meld. St. 6. (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>



- Meld. St. 21. (2020). *Fullføringsreformen—Med åpne dører til verden og fremtiden*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Midthaugen, P. (2014). Inkluderende læring i kroppsøving. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 119–143). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Raulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K., & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* [Rapport nr. 9 - 2009]. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- NOU 2009: 18 (Red.). (2009). *Retten til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007*. Departementenes Servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Qvortrup, L. (2012). Inklusion—En definition. I *Er du med? - Om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5–16). UCN.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rognhaug, B., Ebbesen, G. R., Egelund, N., Ramberg, K., & Rake, C. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk—Veien videre* [Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk]. Norges forskningsråd.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped\\_rapport\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf)
- Standal, Ø. F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2.utgave, s. 14–23). Cappelen Damm Akademisk.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2022, august 1). *Hva er inkludering?* Statped.  
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utgave). Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). Conference Statement: Framework for Action on Special Needs Education. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 40(6), 495–507.
- Vingdal, I. M. (2014a). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vingdal, I. M. (2014b). Fysisk aktiv læring i grupper. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 60–80). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Harvard University Press.

Wendelborg, C., & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen—Inkludering på fritida? I C.

Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 59–79). Gyldendal Akademisk.

Westlie, K. (2022, juli 25). Kroppsøving—Et fag for utvikling av demokrati og

medborgerskap. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-demokrati-fagartikkel/kroppsoving-et-fag-for-utvikling-av-demokrati-og-medborgerskap/325615>

## Vedlegg

### Vedlegg 1

#### Intervjuguide

#### Intervju av kroppsøvlingslærere

##### Generell informasjon om informanter:

- Deres bakgrunn, erfaring og kompetanse
  - Utdanning/kompetanse/studiepoeng i kroppsøving
  - Trinn

##### Problemstilling og forskningsspørsmål:

###### Inkludering:

- Hva legger du i begrepet inkludering?
  - Hvordan jobber du for å inkludere alle elever i undervisningen?
  - Hvorfor er inkludering viktig for deg?

###### Fire utfordringer: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte

- Hvordan kan fellesskapet brukes for å skape et inkluderende klassemiljø?
- Hvordan sørger du for at alle elever aktivt deltar i dine kroppsøvingstimer?
- Hvordan kan elevene være med på å medvirke undervisningen?
  - Hvordan kan elevenes medvirkning/eller deres behov påvirke dine arbeidsmetoder?
- Hvordan tilrettelegger du for at alle elever får utbytte av undervisningen?

###### Tilpasset undervisning og spesialundervisning:

- Hvordan tilpasser du undervisningen til den enkelte elevens evner, nivå og behov?
- Hvilke erfaringer har du med elever som mottar spesialundervisning eller som trenger ekstra tilrettelegging i kroppsøvlingsundervisningen?
  - Har du noen konkrete tiltak du bruker for å inkludere disse elevene i undervisningen? Hvilke?
- Møter du på noen utfordringer i arbeidet med disse elevene? Eventuelt hvilke?
  - Utdyp i forhold til ulike type elever (adhd, aspergers, hørselsnedsettelse, rullestol, andre utfordringer eller diagnoser)
  - Utdyp i forhold til ulike situasjoner (spesielle aktiviteter, undervisningsmetoder, miljø)
- Hvordan arbeider du for at fellesskapet skal være en ressurs for elever med spesialundervisning?
  - Bruke elevenes beste kvaliteter, i samspill med andre, ulike metoder
- Har du noen konkrete tiltak du setter inn hvis du merker at disse elevene faller utenfor/blir lite deltakende i undervisningen?

###### Avslutningsvis:

- Har du noen andre refleksjoner rundt inkludering som du synes er viktig å få med?
- Har du noen spørsmål til studien?

11.04.2023, 12:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Lærerens tiltak for å inkludere elever med spesialundervisning i den...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 262807	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 26.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjektittel**

Lærerens tiltak for å inkludere elever med spesialundervisning i den ordinære undervisningen.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig**

Lana Amro

**Student**

Veronica Lie

**Prosjektperiode**

26.10.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 12.06.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

## Vedlegg 2b

11.04.2023, 12:15

### Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

**Vedlegg 3a****Informasjonsskriv****Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Kroppsøvingslærerens tiltak for å inkludere elever med spesialundervisning i den ordinære undervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med å inkludere elever med spesialundervisning i den ordinære undervisningen. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med å inkludere alle elever i sin undervisning. Videre vil studien se på hvordan lærerne jobber for å inkludere og tilrettelegge for elever som mottar spesialundervisning. Problemstillingen som skal undersøkes er: «*Hvordan jobber kroppsøvingslærere for å realisere inkludering av elever med rett til spesialundervisning i den ordinære undervisningen?*». Videre skal to forskningsspørsmål besvares, disse er følgende: 1) Hvordan forstår lærere inkludering av elevene med rett til spesialundervisning i ordinær undervisning? 2) Hvilke konkrete tiltak gjør læreren for å inkludere elever med spesialundervisning i den ordinære undervisningen?

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg er lærerstudent ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar, og skal skrive min master i faget profesjonsrettet pedagogikk. Jeg har i tillegg fagene kroppsøving og musikk, men vil i min masteroppgave se på inkluderingsbegrepet knyttet til elever med spesialundervisning. Hensikten med forskningen er å sitte igjen med konkrete tiltak til hvordan lærere aktivt jobber med inkludering av elever med spesialundervisning. Ved hjelp av min forskning håper jeg å kunne få innblikk i hvordan en som lærer kan jobbe med disse elevene, slik at jeg kan ta det med meg videre i jobbsammenheng ved endt utdanning.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta på denne studien da du er kroppsøvingslærer som har erfaringer med elever som har krav på spesialundervisning. Du har erfaringer med å bruke spesifikke tiltak i

## Vedlegg 3b

kroppsøving for at elevene som har spesialundervisning skal inkluderes i den ordinære undervisningen, og/eller har tanker og refleksjoner rundt dette.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål knyttet til nevnte tematikk. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivilling å delta**

Det er frivilling og delta i forskningsprosjektet. Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velge å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om dette i skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personvernopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Vi passer på at ingen kan få ta i informasjonen som vi samler inn om deg. Informasjonen blir lagret på en sikker datamaskin og lydopptak fra intervjuet blir slettet ved prosjektslutt når oppgaven er godkjent. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene. Dette kan innebære opplysninger som navn, telefonnummer, e-post og taleopptak.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, som er rundt 10.juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg baster på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



## Dine rettigheter

## Vedlegg 3c

Så lenger du kan identifiserer i datamaterialet, har du rett til:

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

Hvis du har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med:

- Student: Veronica Lie, e-post: [veronica@home2.no](mailto:veronica@home2.no)
- Veileder fra INN: Lana Amro, e-post:
  - eller telefon: 624 30 526
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e- post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: +47 53 21 15 00

Oppdatert informasjon om personvernombud ved Høgskolen i Innlandet finner man via denne lenken: [www.inn.no/om-hogskolen/personvern/](http://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/) <<http://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/>> eller på telefon: +47 61 28 74 83

Håper dere har lærere som vil stille til mitt forskningsprosjekt, og at vi kan ha et godt samarbeid.

Med vennlig hilsen

Veronica Lie

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

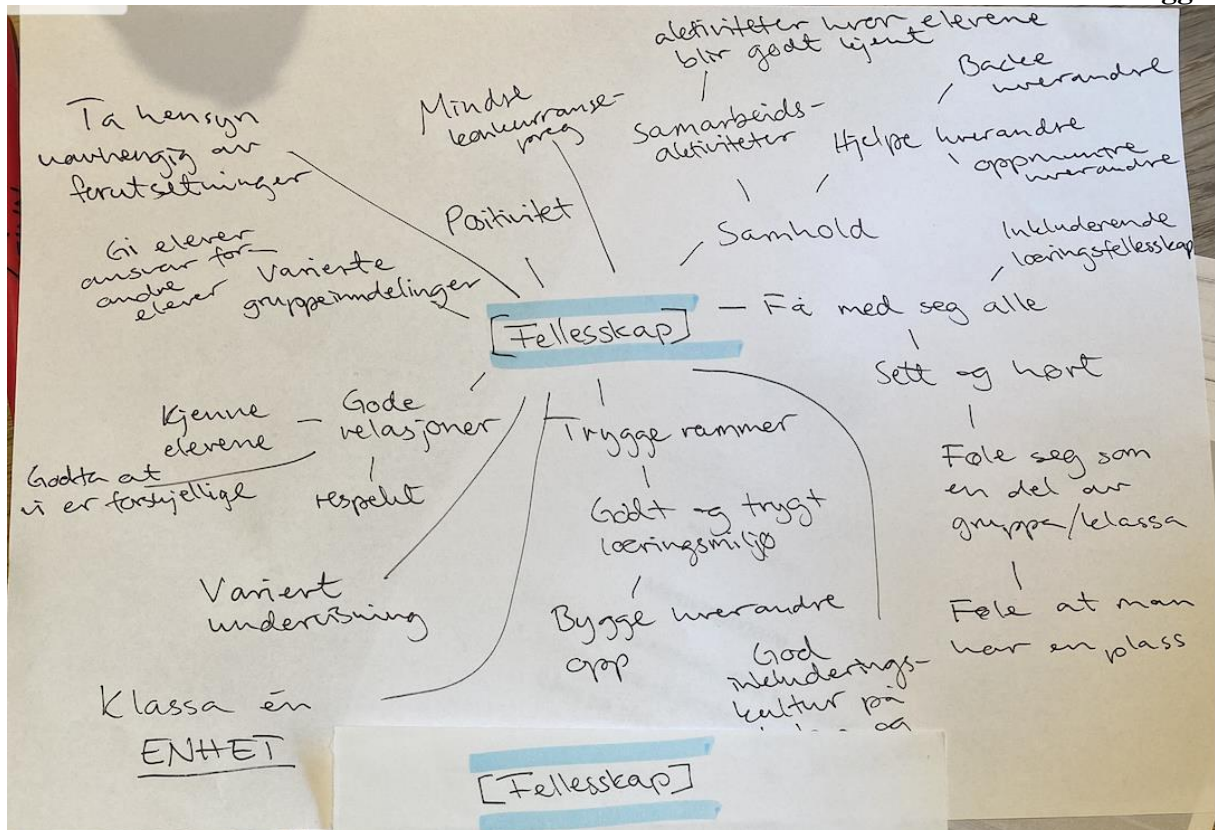
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte	Særskilte behov
Tilby et læringsmiljø hvor alle kan være med	Prøver å la alle være del av gruppa i stedet for å ta elever ut til spesialundervisning	Elevene er delt inn i grupper litt etter ønske og behov	Bruk av digitale verktøy; lettere å tilpasse lærestoff og læringsmål og læringsaktiviteter	Hekte på ressurser, sette inn ekstra lærerressurser (hvis en elev har behov for ekstra støtte)
Favne alle elever	Legger ut alle øktplaner på forhånd slik at elevene vet hva som skal skje (er forberedt)	Snakke med elevene hva de ønsker i forhold til kompetansemåla	Variasjon i læringsmetoder	Sjeldent du møter på elever med tiltak på spesialundervisning i kroppsøving
Skolen har et mål om å inkludere alle i et inkluderende læringsfellesskap	Formilda hva de trenger av utstyr	Fokus på samarbeidslæring hvor de er avhengig av hverandre	Elevene kan bruke fil, podkast, lage tankekart, mange muligheter som kan gjøre at elevene lettere føler seg inkludert og får vise det han kan	iPad som verktøy, lære opp elevene til å bruke hjelpemidler i form av apper o.l.
Dele inn i ulike grupper for at en lettere skal finne noen man har fellestrekk med	Kommunikasjon	Velge litt (i forhold til metoder og aktiviteter)	Gi elevene gode tilbakemeldinger	Differensiering
Spille på flere	De som har uttrykt at kroppsøving er vanskelig får komme med ønsker selv for å si hvordan ting kan bli lettere, og også lavere terskel for	At noen elever har ansvar for andre elever (hvis noen sliter)	Avhengig av respons	Mangfoldig vurderingssituasjoner

## Vedlegg 5

Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte	Særskilte behov
Samhold	Fair play	At alle føler et felles ansvar	Formilde målet med økta	Relasjoner
Få med seg alle	Alle med fra start	Snakke med elevene, dialog	Innhold og mål	Se enkeltelevens behov
Sett og hørt	Kan velge ut i <u>fra nivå</u>	Elever kommer med forslag	Breie aktivitetsformer – variert	Tiltak på individnivå
Lagfølelse	Snakke med elevene som faller utenfor	Bruke forms for å få meninger fra alle (A)	Bedre prestasjon ved inkludering	Kurs (A)
Trygge rammer	Hjelpemidler	Lærer stiller gode spørsmål (A)	Samarbeid	Hjelpemidler
Gode relasjoner	Tydelige beskjeder	Gi alternativer, valgmuligheter	<u>Fairplay</u>	Spesialpedagoger /fagarbeidere/ ekstra ressurser
Godt og trygt læringsmiljø	Alle skal være en del av gruppa	Elever deles inn i grupper etter ønske og behov (B)	Individuelle mål	Samarbeid med andre instanser (A)
Inkluderende læringsfellesskap	Legge ut <u>øktplaner på forhånd</u> (B)	Hva ønsker elevene (opp mot kompetansemål)	Egenvurderinger	Sjeldent møte med elever med krav på spesialundervisning i <u>krø</u> (B)
Hjelpe hverandre	Hva trenger de av utstyr (B)	Elever kan velge metoder/aktiviteter, valgmuligheter	Opp mot kompetansemål	Differensiering (B)



- Felleskap**
- Samarbeid
  - Samhold / klassa som ENHET
  - Relasjoner / bli sett og hørt
  - Variasjon
  - Trygge rammer / klassemiljø

## Vedlegg 7

	<p>tenker ikke noe spesielt på det altså, men jeg ser heller ikke på det som noe sånn direkte <u>handy- cap</u> for dem heller da, det er det ikke synes jeg»</p> <p>«Jeg tenker det er veldig viktig å liksom oppfordre til å hjelpe hverandre da, å liksom bygge hverandre opp»</p> <p><u>«...da</u> var det elevene som faktisk fikk med seg de eleven med å liksom si heia, kom igjen da, jeg finner skoen din. Jeg tok meg litt sånn bare noen skritt tilbake jeg, og lot de ordne opp for jeg tror den eleven fikk litt nok av liksom læreren og sånne <u>ting...</u>»</p>	<p>La elevene hjelpe til å ordne opp Skape gode og trygge miljø</p>
<p>Har du noen konkrete tiltak du setter inn hvis du merker at disse elevene faller utenfor/blir lite deltagende i undervisningen?</p>	<p>«Vi har jo ofte at vi setter inn ekstra voksne. At det er på en måte to, for da kan flere på en måte være med på å tilrettelegge»</p> <p>«Hjelpemidler, er fint»</p> <p>«Jeg tror hele kroppsøvningsfaget er et fag hvor de føler de kan delta mer på likefot da»</p> <p>«Jeg snakker mye med dem underveis»</p> <p>«Jeg tenker dialog med den eleven, og bygge for meg som lærer til elev, en god relasjon sånn dialogen blir åpen og ærlig»</p> <p>«Kanskje, at man kan, det som jeg synes funker da er at man kan vedkjenne og se de da, og si at nå ser jeg at du synes dette var litt vanskelig, det skjønner jeg. Også legge en <u>plan...</u>»</p>	<p>Hjelpemidler, tilrettelegging Være proaktiv Kommunikasjon Dialog Proaktiv læring Gi hverandre god <u>feed-back</u> Jobbe med <u>klassemiljøet</u> Kommunisere med eleven som sliter Hekte på ekstra ressurser Bruke de andre elevene i klassa som oppmuntring</p>
<p>Har du noen andre refleksjoner rundt inkludering som du synes er viktig å få med?</p>	<p>«Vi har prøvd litt sånn rollelæring»</p> <p>«Viktig med kjennskap til elevene sine»</p> <p>«Men ofte er det ikke så store tilpasninger man trenger å gjøre da, men det er veldig fint hvis man kan finne på noe som er</p>	<p>Elever får tildelt ulike roller (<u>trener...</u>) Snakker om hvem som burde bli satt sammen, viktig å bli satt med noen man er trygg på Lærer må kjenne elevene sine, og kan gi</p>