

**Bacheloroppgave –
20.05.20**

Mari Helene Reinaas Lysheim

Kroppsøving og tilpasset opplæring i den norske videregående skole

En litteraturstudie om tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving

Bacheloroppgave i kroppsøving og idrettsfag

Veileder: Nils Petter Aspvik

Mai 2020

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



INNHALDSFORTEGNELSE

1 ABSTRACT.....	2
2 SAMMENDRAG.....	3
2 INNLEDNING.....	4
3 BEGREPSAVKLARING – FUNKSJONSNEDSETTELSE ELLER FUNKSJONSCHEMMING.....	6
4 KROPPSØVING I SKOLEN.....	7
5 TILPASSET OPPLÆRING I SKOLEN.....	8
6 METODE.....	12
6.1 LITTERATURSØK OG DATABASE.....	12
7 RESULTAT.....	18
8 DISKUSJON.....	23
8.1 FEILKILDER OG BEGRENSNINGER.....	30
8.2 PRIMÆR- OG SEKUNDÆRKILDER (KORONATILPASNINGER).....	33
8.3 FREMTIDIG FORSKNING.....	33
9 KONKLUSJON.....	35
10 REFERANSER.....	36

1 Abstract

Aim: The aim with this review study was to look at existing research on the subject “adapted teaching in physical education for pupils with disabilities”. This was restricted to the Norwegian school system. In addition to this, the research methods used in each study was of interest.

Methods: A review study was used to explore the chosen topic. The research was mainly done in the database Google scholar. The studies were included if they met the inclusion criterions.

Results: 6 out of 268 studies fulfilled the inclusion and exclusion criterions. Four of the studies used interview to give insight to the theme while the other two combined both interview and observation. Most of the studies were done from a teacher’s perspective. All the studies had less than 10 participants.

Conclusion: Different set of frameworks such as resources, economy, and teacher’s education can be of relevance when it comes to adapted teaching. Pupils with disabilities are often excluded from physical education with their class due to teachers lack of adapting the classes. There is a possible difficulty with defining different disabilities, which makes it hard to compare important results from the studies.

Key words: Adapted teaching, Physical Education, Physical disabilities

2 Sammendrag

Formål: Formålet med denne litteraturstudien var å undersøke eksisterende forskning på tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse som baserte seg på det norske skolesystemet. Det skulle også undersøkes hvilken forskningsmetode som var brukt for å kartlegge funnene.

Metode: For å undersøke problemstillingen ble det foretatt et litteratursøk. Litteratursøket ble hovedsaklig gjort i Google scholar. Studiene ble inkludert dersom de oppfylte inklusjonskriteriene.

Resultat: 6 av 268 studier oppfylte inklusjons- og eksklusjonskriteriene. Her hadde fire av studiene intervju som metode mens to av studiene hadde intervju og observasjon. Majoriteten av studiene var gjort fra lærerperspektivet. Samtlige studier hadde mindre enn 10 deltakere.

Konklusjon: Rammefaktorer som for eksempel skolens ressurser, økonomi, lærers kompetanse og utdanning og klassestørrelse ser ut til å være relevante for forskningsfeltet. Tilpasset opplæring kan være vanskelig, noe som bekreftes med at flere lærere ikke legger til rette for elever med funksjonsnedsettelse slik at de blir utelatt fra kroppsøving med resten av klassen. En mulig begrepsproblematikk med ulike definisjoner på funksjonsnedsettelse og funksjonshemming gjør det vanskelig å sammenligne resultatene fra studiene.

Nøkkelbegrep: tilpasset opplæring, kroppsøving, funksjonsnedsettelse og funksjonshemming

2 Innledning

Noen lærere opplever at det kreves veldig mye for å tilpasse opplæring til elever med funksjonsnedsettelse. Dette resulterer ofte i at disse elevene faller utenfor og på denne måten ekskluderes fra den ordinære undervisningen i kroppsøving (Svendby, 2013). Når det kommer til tilpasset opplæring er det derfor spesielt viktig at det tilrettelegges for de som har behov for det i kroppsøving, også med tanke på at noen diagnoser krever at man trenger mer fysisk aktivitet enn funksjonsfriske elever (Kristoffersen, 2011).

I 2017 ble det gjennomført en undersøkelse hvor deltakerne var elever med nedsatt funksjonsevne i videregående skole (Wendelborg, 2017). Resultatet viste at mer enn 4300 av totalt 200 000 elever (Utdanningsforbundet, 2018) har funksjonsnedsettelse, basert på responsen fra de skolene som deltok i undersøkelsen. Over halvparten av funksjonsnedsettelsene omhandlet psykiske lidelser (53%), mens resterende 47% gikk under utviklingshemming, bevegelsesvansker eller sansevansker (Wendelborg, 2017).

Kroppsøvingfaget regnes som det eneste faget i skolen der fysisk aktivitet og helse er i sentrum med mål om at alle elever skal oppleve mestring. I tillegg er målet at de skal lære om, og bli inspirert til, å respektere og samhandle med andre på tvers av fysiske forutsetninger og tidligere erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Tilpasset opplæring kan defineres som det virkemiddelet som skal sørge for at alle elever får et økt læringsutbytte i ordinær undervisning sammen med resten av klassen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I skolen er dette et viktig fokus som skal gjennomføres i alle fag og på tvers av alle klassetrinn, uavhengig av årsaken til behovet for tilpasset opplæring. For at alle skal få den undervisningen de har krav på, brukes ofte i den sammenheng begrepet individualisering, som innebærer at undervisningen tilpasses hver enkelt elev (Imsen, 2016).

Tilpasset opplæring uavhengig av fysiske forutsetninger er noe alle skoler bør jobbe med slik at ingen elever blir utelatt fra kroppsøvingen. Kroppsøving blir sett på som et praktisk fag med store muligheter for å være sosial med klassekamerater, samt at faget understreker viktigheten av samarbeid og det sosiale aspektet som vektlegger respekt for hverandre. Det vil derfor være viktig at skolene jobber med dette for å forsøke å unngå at elevene blir utelatt fra kroppsøvingen (Utdanningsdirektoratet, 2015d). En oppfatning av de som utdanner seg til å bli lærer i kroppsøving, er at de har svært god kompetanse på fysisk aktivitet, men når de går ut i jobb ser

man tendenser til at det er mangel på kunnskap rundt tilpasset opplæring i kroppsøving (Winnick & Porretta, 2017). Bak en skolepult er det kanskje enklere ved hjelp av god planlegging, men hvordan lar det seg gjøre når det kommer til kroppsøving? Det anses som viktig at kroppsøvingslærere benytter seg av mulige rammefaktorer for å sette elevens læringsprosess i sentrum (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Det har de siste årene vært mye snakk om tilpasset opplæring (Bunting, 2018). Det ble funnet av interesse å se på dette temaet da tilpasset opplæring i kroppsøving kan oppleves som vanskelig, både for elever med og uten ekstra behov for tilrettelegging. Et slikt tilfelle ble opplevd av kandidaten i praksis på lektorutdanningen, der det trengtes mer kunnskap for å gi eleven med funksjonsnedsettelse den aktiviteten den hadde krav på. Får elever med funksjonsnedsettelser faktisk den tilpassede opplæringen de trenger og har krav på i kroppsøving, og hvilken forskning finnes egentlig på dette området? Funnene og forslagene til fremtidig forskning kan bidra til økt kunnskap om temaet i forbindelse med jobben som kroppsøvingslærer etter endt utdanning. En studie som gjorde akkurat dette var ikke kjent, derfor var tanken at en litteraturstudie som så på disse faktorene sammen kunne tilføye noe til forskningsfeltet.

Denne oppgaven viser et litteratursøk med fokus på hvordan undervisning tilrettelegges for denne gruppen. Deretter skal denne problemstillingen besvares:

Hva sier forskningen om tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelser i den norske videregående skole?

3 Begrepsavklaring – funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming

I følge Grue (2001) har ikke begrepet funksjonshemming en klar definisjon. Han mener dette skyldes at begrepet anvendes på forskjellige måter av ulike mennesker, og at forklaringen av begrepet gjenspeiler forståelsen en har av funksjonshemming. I 2004 beskriver han derimot at definisjonen på funksjonshemming endrer seg over tid. Det innebærer at det nå omhandler en mer relasjonell forståelse mens det tidligere innebar en mer medisinsk forståelse (Hem 2004 i Brandt, 2005; Tøssebro, 2010). Hem (2004) antyder at det ikke finnes kun én definisjon på bakgrunn av at det i ulike situasjoner kan brukes ulike definisjoner (Hem, 2004 i Brandt, 2005). Dette kan tolkes som at det er vanskelig å definere eller vite hvordan begrepet kan eller skal defineres i ulike sammenhenger.

Én definisjon av funksjonsnedsettelse baseres på studenter som trenger tilretteleggelse som ikke fokuserer på praktiske problemer som følge av funksjonsnedsettelsen, men personens faktiske funksjonsevne (Brandt, 2005). En slik tilnærming til begrepet kan vise til en forståelse som ser på muligheter til tilpasning fremfor eventuelle vanskeligheter. Dette er en god beskrivelse til et fag som kroppsøving der opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev og derav ikke det de ikke klarer, men heller det de faktisk mestrer. Videre beskrives et intervju med en person med en funksjonsnedsettelse at dens nedsatte funksjonsevne er situasjonsbetinget. Dette innebærer at selv om man blir begrenset av funksjonsnedsettelsen sin i noen tilfeller betyr ikke dette at det alltid er gjeldende. Det kan variere mellom ulike typer funksjonsnedsettelse, og fra person til person.

En annet ord for funksjonsnedsettelse kan beskrives som nedsatt funksjonsevne. I St.meld. nr 40 beskrives nedsatt funksjonsevne som «*tap eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner*» (St.meld., 2002-2003, s. 8). Dette kan innebære funksjonsnedsettelser på grunn av underliggende sykdommer, bevegelighet eller problemer med kognitiv funksjon. Videre understrekes det at en funksjonsnedsettelse ikke nødvendigvis betyr at personen ikke kan delta i samfunnet på lik måte som andre. Med andre ord er det ikke slik at en funksjonsnedsettelse av noe slag automatisk betyr at man er funksjonshemmet. Dette kan man se i Tøssebro (2010) sin bok «*hva er funksjonshemming*». Der beskrives både funksjonsnedsettelse og funksjonshemming (Halvorsen & Hvinden, 2011). Dette kan tolkes som at disse begrepene brukes om hverandre.

I denne oppgaven benyttes Brandt (2005) sin definisjon på funksjonsnedsettelse. På bakgrunn av de ulike definisjonene presentert, bør det tas hensyn til både funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Der studiene ikke har spesifisert grad av funksjonsevne, det vil si om det er snakk om funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming, vil «funksjonsnedsettelse» bli brukt som en samlebetegnelse for begge disse begrepene. Dette på bakgrunn av at en funksjonsnedsettelse ikke nødvendigvis er det samme som en funksjonshemming; Har man en funksjonshemming som hindrer en i å delta i samfunnet på lik måte som alle andre, betyr det at man har en funksjonsnedsettelse. Det er dermed ikke gitt at å ha en funksjonsnedsettelse betyr at man er funksjonshemmet, noe som kan være viktig å huske på når det kommer til tilrettelegging av fag som blant annet kroppsøving.

4 Kroppsøving i skolen

Kroppsøving som fag

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette regnes som et av hovedformålene med faget og selve grunnmuren som vektlegger helse. Målet er at alle elever skal oppleve mestring og bli inspirert til å respektere og samhandle med andre på tvers av fysiske forutsetninger og tidligere erfaringer. Kroppsøvingsfaget regnes som det eneste faget der fysisk aktivitet og helse er i sentrum. Meningen er at elevene skal forstå hvilken og hvor stor betydning egen innsats har for å oppnå målene sine. I tillegg rustes faget elevene til å lære hvilke faktorer som har en virkning på den indre motivasjonen som skal motivere nettopp til fysisk aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene har krav på en opplæring som gir muligheter ut fra individuelle forutsetninger og ikke kollektive. Det er derfor viktig at kroppsøving er tilrettelegges slik at det passer hver enkelt elev på tvers av forskjellsskapende dimensjoner som kjønn, etnisitet, funksjonshemming og overvekt (Vinje & Skrede, 2019). For å få til dette er man som lærer avhengig av å analysere kroppsøvingstimene sine for å finne rom til forandring i form av inkludering der alle elever får et læringsutbytte og får tilpassede utfordringer ut fra individuelle forutsetninger (Bunting, 2018; Standal & Rugseth, 2018).

Læreplan i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving legger vekt på ulike kompetansemål som elevene skal arbeide med gjennom året, og som de skal strekke seg etter å greie. Disse blir mer kompliserte med årene hvor mer og mer skal læres. Det er ulike hovedområder for de ulike klassetrinnene.

Hovedområdene i kroppsøving på videregående skole innebærer et bredt utvalg av idrettsaktiviteter, friluftsliv, og trening og livsstil. Disse områdene utfyller hverandre og er det som ligger til grunn for alle aktiviteter man gjennomfører i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Utdanningsforbundet jobber mot at alle lærere skal ha en viss kompetanse på alle nivåer i utdanningen. For at elever skal kunne utvikle seg faglig og personlig med et læringsutbytte trengs det gode lærere, og dette er en rett alle har uavhengig av hvilket klassetrinn man går på (Nymo, 2017). Dette bekreftes av opplæringsloven §10-2 som sier at «*tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i*» (Opplæringslova, 1998a). I alle fag på den videregående skole kreves det relevant kompetanse i form av 60 studiepoeng for det aktuelle faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). For å undervise i kroppsøving trenger man altså minimum 60 studiepoeng i tillegg til nok og relevant kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2015c) understreker derimot at dette gjelder lærere som ble utdannet etter 1.1.14 og lærere som er fast tilsatt. For å oppnå formålet med kroppsøvingen for alle elever, er det viktig at opplæringen tilpasses med tanke på de nevnte kompetansemålene. Dette er momenter som inngår i prinsippet om tilpasset opplæring.

5 Tilpasset opplæring i skolen

Begrepet tilpasset opplæring kan defineres som et virkemiddel som skal sørge for at samtlige elever opplever økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2018). Alle elever har krav på tilpasset opplæring i ordinær undervisning i klassen sammen med de andre. Dette innebærer at det ikke skal deles opp etter faglig nivå som kan virke stigmatiserende, men heller på bakgrunn av å ivareta behovet for sosial tilhørighet (Bunting, 2018; Opplæringslova, 1998b). Prinsippet om tilpasset opplæring har blitt mer diskutert de siste tiårene enn tidligere og er sett på som sentralt i den norske skolen (Bunting, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette sees i

sammenheng med at det i opplæringsloven § 1-3 står at «*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven*» (Opplæringslova, 1998b). Dette innebærer at opplæringen legges til rette slik at elevene kan gi noe tilbake til fellesskapet, i tillegg til at de føler glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2015). Tilpasset opplæring omhandler også de faktiske tiltakene hver skole setter inn for å sørge for at elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det er viktig og nødvendig at bevisstheten rundt tilpasset opplæring øker, slik at dette kan gi lærere en dypere forståelse av at alle personer har ulike behov, ulike ferdigheter og forutsetninger (Winnick & Porretta, 2017). Etter hvert som erfaring dannes hos lærerne, mener Winnick & Porretta at man får en større forståelse og lærer mer om at alle har unike behov, både de funksjonsfriske og de med funksjonsnedsettelse (Winnick & Porretta, 2017). Dette gir behov for tilpasset opplæring i kroppsøving, som er kjent som «Adapted Physical Education» (APE) internasjonalt. Dette defineres som en opplæring for enkeltindivider som inkluderer både fysiske og motoriske ferdigheter, og er sett på som en opplæring som gir trygghet og gode opplevelser hos elever med varierende ferdigheter og evner (Winnick & Porretta, 2017). Begrepet er lagd for å legge tilrettelegge undervisningen for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, og blir derfor i denne oppgaven sett på som tilsvarende til tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving.

Rammefaktorer

Tilpasset opplæring anses som enkelt å definere og det er en enighet i at det innebærer en opplæring som passer enkelteleven. Det er derimot mer komplisert å definere hvordan det kan gjøres og hvordan det bør gjøres, nettopp for at det skal gi mest mulig utbytte for så mange elever som mulig (Bachmann & Haug, 2006). I den forbindelse er derfor rammefaktorer et viktig element (Imsen, 2016). Det kan være enkelt å prate om, men det er veldig mange rammer man til enhver tid må forholde seg til, noe som kan være utfordrende.

Rammefaktorer defineres som ulike faktorer som enten kan gi begrensninger eller muligheter når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er viktig at kroppsøvingslærere benytter seg av disse faktorene og ser hvilke

muligheter de kan gi, slik at undervisningen kan planlegges med elevens læringsprosess som fokusområde. Dette resulterer i både langsiktige og kortsiktige mål for læring.

Rammefaktorteorien innebærer at læreren selv ikke har et fritt valg om hva som skal inngå i undervisningen (Imsen, 2016). Læreren må tilpasse seg rammer og hindringer for å utforme undervisningen godt, med andre ord rammefaktorer. Dette kan være rammer som for eksempel skolens struktur, økonomiske ressurser, organisering, lover og bestemmelser. Disse gir et innblikk i hvordan undervisning i klasserommene styres av rammefaktorer fra staten (Imsen, 2016). Det finnes også rammefaktorer en lærer kan benytte seg av for å gjennomføre undervisningen på best mulig måte (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I denne oppgaven brukes blant annet klassestørrelse, lærerressurser, tid til rådighet for planlegging av timer og lærerens kompetanse og utdanning. Det kan være vanskelig å gjennomføre aktiviteter dersom klassestørrelsen både er for stor eller for liten. Til slutt nevnes læreplanen som en rammefaktor da den gjennom kompetansemålene i de ulike fagene legger føringer for undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Læreplan

Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006 med et mål om å forbedre læringsresultater for alle elever. Et av de overordnede målene inkludert i kunnskapsløftet er at elever faglig skal prestere bedre ved hjelp av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven. Det er dette som skal styre innholdet i opplæringen, og består av en generell del, opplæringsprinsipper og egne læreplaner og kompetansemål for de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet).

Den generelle delen av læreplanen går ut på dannelse og oppdragelse av elever. Den norske skolen skal lære elevene å stå på egne bein og klargjøre dem til å tre ut i samfunnet. I tillegg til dette har hvert enkelt fag en egen læreplan som baserer seg på hva faget skal handle om. De nasjonale læreplanene vektlegger at det er viktig med nedlagt arbeid for å nå kompetansemålene i faget (Imsen, 2016). Dette innebærer at elevene skal jobbe mot de samme målene, men at undervisningen skal differensieres for å finne en balanse som legger til rette for tilpasset opplæring.

Selv om det overordnede læreplanverket er noe alle skoler skal følge har likevel læreplanene innefor hvert fag et lokalt handlingsrom som gir mulighet til å velge og tilpasse innholdet i timeplanene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette betyr at en del av tilpasset opplæring handler om hvordan det lokale handlingsrommet kan brukes på best mulig måte når det arbeides med læreplaner og tilhørende vurdering. Som lærer i den norske skole er en viktig del av jobben at man er i stand til å kontinuerlig reflektere over sin egen praksis og jobb, for så å se på egne erfaringer og tilpasse undervisningen etter behovene (Bunting, 2018). Her finnes det ingen fasit på hvordan det skal gjøres eller hvilke små justeringer man tror kan utgjøre en forskjell. Det er lærerens jobb å være i stand til å gå bak rammeverket og handlingene for å best mulig utføre prinsippet om tilpasset opplæring uavhengig av elevenes evner og forutsetninger (Bunting, 2018).

Dersom elever av noen grunner likevel ikke kan inngå i ordinær undervisning selv med tilrettelegging, så har de krav på såkalt spesialundervisning og dermed en individuell opplæringsplan (IOP) (Utdanningsdirektoratet, 2014). Imsen (2016) beskriver at dette gjelder for elever som har særskilte vansker, og det innebærer en fastsatt plan basert på enkeltvedtak som viser til hvilken spesialundervisning som trengs og hvilke rammer dette går innenfor. Dette skal brukes som et verktøy for lærerne som har ansvaret for undervisningen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2014). Hvis man heller ikke kan gjennomføre denne type undervisning er det mulig å søke om fritak i kroppsøving. «*Elever i videregående kan bli fritatt fra opplæring i kroppsøvingsfaget*» (Forskrift til opplæringsloven §3-23, Utdanningsdirektoratet, 2016). Dersom man ønsker fritak fra opplæring kreves det en legeerklæring som dokumenterer at tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning ikke er mulig. Deretter sendes det en søknad til rektor som kan innvilge dette (Utdanningsdirektoratet, 2016). «*En elev kan bli fritatt fra vurdering med karakter i kroppsøvingsfaget. Eleven skal da ikke ha standpunktkarakter*» (Forskrift til opplæringsloven §3-23, Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer at karakter ikke kan brukes for å vurdere og det søkes om et enkeltvedtak for å få fritak fra vurdering.

Etter 14 år med LK06 har det i de siste årene blitt planlagt en ny læreplan som skal innføres i løpet av 2020. Her er det igjen tatt utgangspunkt i forbedring i skolen. I kroppsøvingsfaget har det skjedd noen synlige endringer i den nye læreplanen. Det legges vekt på nytteverdien faget har for samfunnet i tillegg til viktigheten av glede og mestring framfor prestasjoner og ferdigheter.

Dette fremheves ved hjelp av faktoren innsats (Norsk-Lektorlag, 2018). Her tolkes det som at fokuset på idrettsaktiviteter nedtones da disse ofte har prestasjoner og ferdigheter som viktige elementer. Dette er kanskje i tråd med at det mye brukte Fair playbegrepet fjernes. Dette begrunnes med at det er mer naturlig å benytte dette begrepet i idretten, ikke i kroppsøvingfaget i skolen. Selv om begrepet fjernes, så forsvinner ikke hele tanken bak. Det erstattes med «å forstå og akseptere ulikskap, respektere og inkludere» (Norsk-Lektorlag, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020).

6 Metode

6.1 Litteratursøk og database

For å besvare problemstillingen i denne oppgaven ble det foretatt et systematisk litteratursøk. Et søk av systematisk og fokusert type er viktig i et litteratursøk, da dette hjelper til med å avgrense søket ved at valgte nøkkelord eller begrep ofte dukker opp i titler eller utdrag (Ringdal, 2016). I et litteratursøk blir det gått igjennom litteratur som allerede finnes uten å forske selv. Første steg i søket var å velge ut database for litteratursøket. Valget ble Google Scholar da dette er en database som er mye brukt gjennom utdanningen, og her kan det søkes etter litteratur innenfor alle fagområder og kilder på samme tid da den er rettet mot faglig litteratur (Ringdal, 2016). Denne databasen var lett tilgjengelig for kandidaten og ga muligheten for mange treff på relevante studier. Søkeordene som ble benyttet i søket ble bestemt ut fra det som skulle undersøkes; «tilpasset opplæring», «kroppsøving», «funksjonsnedsettelse» og «funksjonshemming».

Deretter ble det gjennomført et søk etter litteratur på engelsk ved å bruke disse søkeordene i google scholar; «physical education», «adapted teaching», «physical disabilities». Dette resulterte i uhandterbart mange resultater, 327 000 treff. I denne oppgaven var ønsket å se på studier som beskrev det norske skolesystemet og bestemmelser angående tilpasset opplæring knyttet til dette. Da tok kandidaten en avgjørelse på at litteratursøket skulle foregå på norsk og kun inkludere studier gjort i den norske skolen. Dette på grunn av ulike faktorer, som for eksempel kultur. Man vet at det kan være store forskjeller når det kommer til skoler og skolesystemer i andre land da mange land har veldig ulike kulturer. Selv om søket hovedsaklig

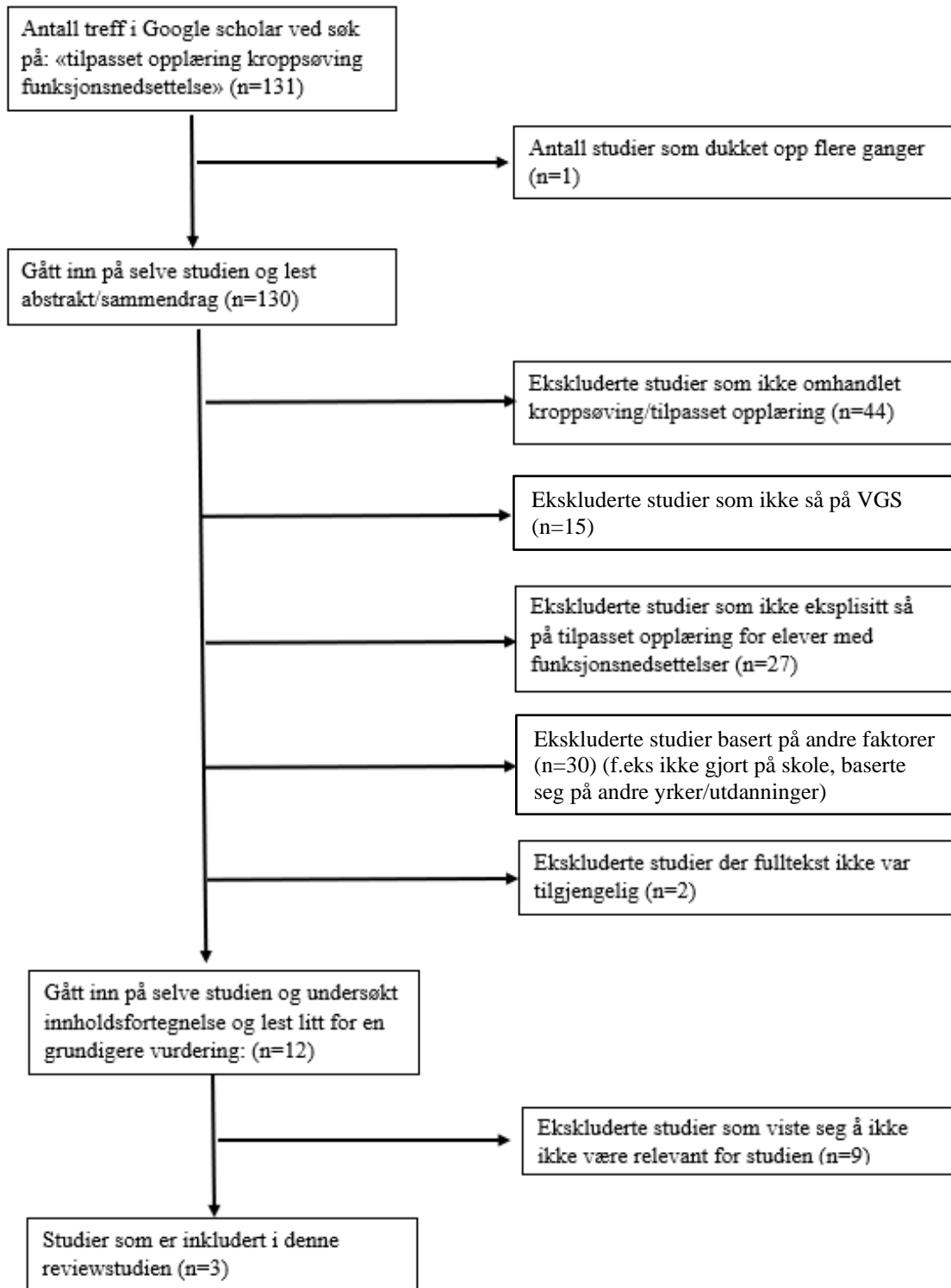
skulle gjennomføres på norsk, var det ingen automatikk i at studier på engelsk ble ekskludert. Det var innhold og relevans med tanke på oppgavens problemstilling som var gjeldende. På grunn av tidsbegrensning og størrelse på oppgaven ble søket avgrenset til de siste 10 årene (2010-2020). Da det flere steder dukket opp studier som ikke skilte mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming ble det valgt å ta separate søk på de to begrepene (litteratursøk 1 og litteratursøk 2) slik at ingen relevante studier skulle bli utelatt. Det siste som ble gjort før søket skulle gjennomføres var å formulere noen inklusjons- og eksklusjonskriterier som skulle være til hjelp i søket for å finne relevant litteratur. Dette vises nedenfor i tabell 1;

Tabell 1: oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Utvalget i metoden består av elever alder 15-19 år (videregående skole)	Ekskluderte studier som ikke omhandlet kroppsøving eller tilpasset opplæring.
Studien omhandler kroppsøving.	Ekskluderte studier som ikke var gjort på VGS.
Studien er skrevet i løpet av de siste 10 årene (2010-2020)	Ekskluderte studier som ikke eksplisitt så på tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming.
Studiens teoretiske perspektiv er tilpasset opplæring/kroppsøving for elever med funksjonshemming/funksjonsnedsettelse.	Ekskluderte studier basert på andre faktorer (innebar studier som ikke var gjort på skole eller ikke var relevant for problemstilling i det hele tatt etc.)
Studien er skrevet på engelsk eller norsk, og tar for seg det norske skolesystemet	Ekskluderte studier som ikke hadde fulltekst tilgjengelig/ dukket opp flere ganger/ikke var på norsk eller engelsk.

Litteratursøk 1

I det første litteratursøket ble søkeordene «tilpasset opplæring», «kroppsøving» og «funksjonsnedsettelse» brukt i Google Scholar. Årstallene 2010-2020 ble inkludert i søket. Dette ga totalt 131 treff. Ingen studier ble ekskludert kun på bakgrunn av manglende søkeord i tittelen, sammendraget ble også vurdert. Gjennom å lese alle sammendrag ble deretter flere studier ekskludert da de ikke omhandlet kroppsøving, tilpasset opplæring eller at studien ikke var gjennomført på videregående. Figur 1 viser en detaljert oversikt over hvor mange studier som ble ekskludert og antall studier innenfor hvert eksklusjonskriterie;

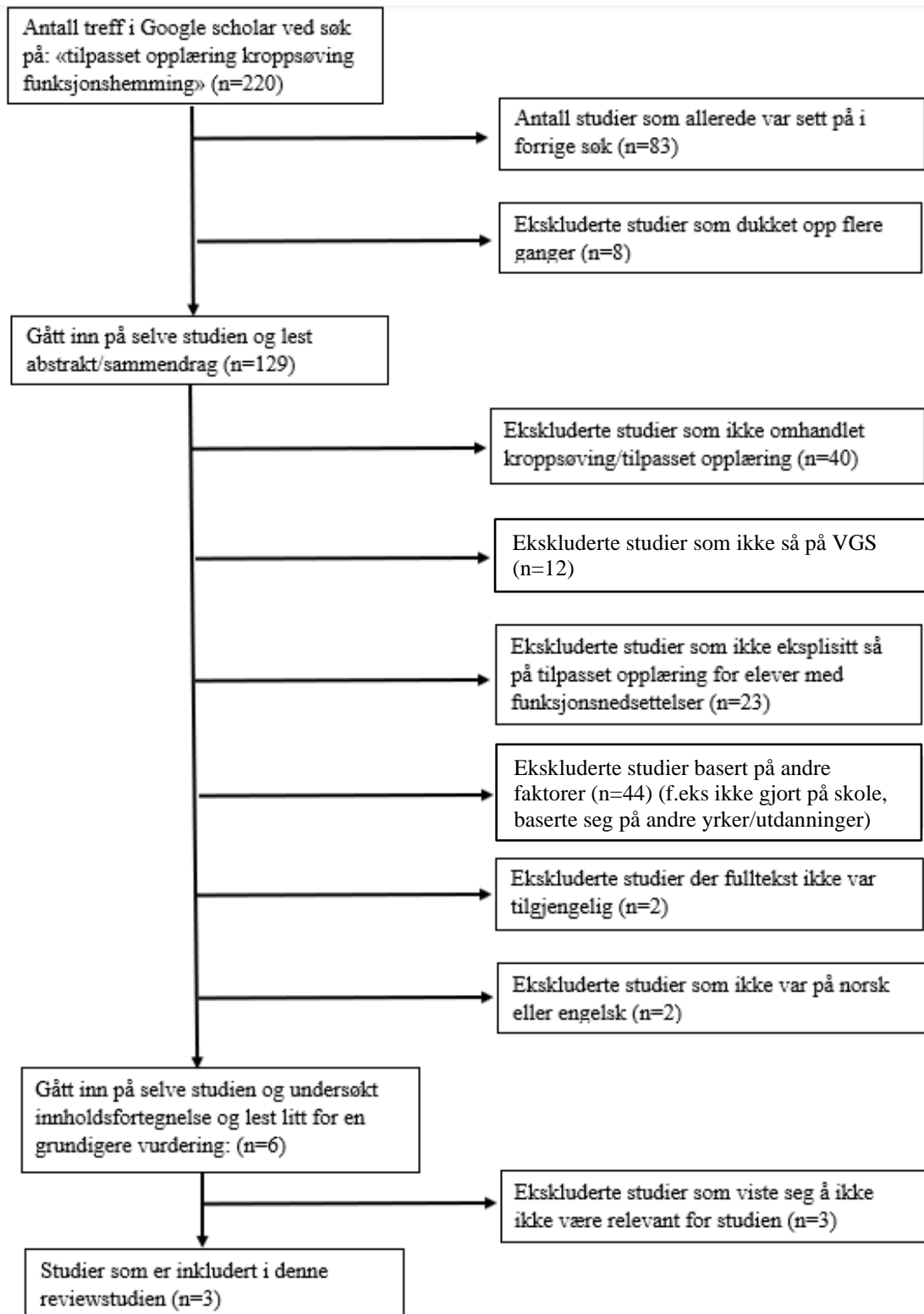


Figur 1: flyttdiagram med oversikt over ekskluderingsprosessen i litteratursøk 1

Etter det første søket sto det igjen 12 studier. Det ble gjort en grundigere undersøkelse av disse der resultatet ble at ni studier til ble ekskludert da de ikke var relevante for problemstillingen. Dette resulterte i tre gjenstående studier som ble ansett som relevante for denne oppgaven.

Litteratursøk 2

I det neste litteratursøket ble søkeordene «tilpasset opplæring», «kroppsøving» og «funksjonshemming» brukt i årstallene 2010-2020. Dette resulterte i 220 treff. Det første som ble gjort her var å kartlegge hvilke studier som allerede var sett på i forrige søk og for så å ekskludere disse (n=83). For å ikke ekskludere noen studier dersom de manglet et søkeord i tittelen ble det også her lest sammendrag av alle treffene. Figur 2 viser en detaljert oversikt over hvor mange studier som ble ekskludert og antall studier innenfor hvert eksklusjonskriterie i dette litteratursøket;



Figur 2: flytdiagram med oversikt over ekskluderingsprosessen i litteratursøk 2

Etter den første eksklusjonsrunden sto det igjen seks studier. Det ble gjort en grundigere undersøkelse av disse der resultatet ble at tre studier ble ekskludert da de viste seg å ikke være relevante for denne oppgaven. Det andre litteratursøket resulterte i tre gjenstående studier som ble ansett som relevante.

Dette innebærer at fra totalt 268 studier var det seks studier som møtte inklusjonskriteriene og dermed ble inkludert i denne litteraturstudien. En oversikt over disse finnes i tabell 3 under resultater.

Tillegglitteratur

Siden de to hovedsøkene resulterte i seks relevante studier, ble det også gjort et «frisøk» i NTNU Oria og Google Scholar for å se om det dukket opp relevante artikler som av ulike årsaker kunne uteblitt fra de opprinnelige søkene. Gjennom dette søket ble det funnet totalt fem relevante artikler for oppgavens teoretiske perspektiv.

I tillegg til dette ble det funnet to relevante artikler gjennom referanselista til Rage (2011) sin masteroppgave.

7 Resultat

I forbindelse med denne litteraturstudien var det totalt seks studier som møtte inklusjons- og eksklusjonskriteriene vist i tabell 1 (s. 13). Først presenteres en tabell med oversikt over valgt metode og perspektiv i alle studiene. Deretter vises det til hendelser som ble ansett som viktige i de ulike studiene. Til slutt presenteres en tabell med oversikt over de valgte studiene og deres viktigste funn.

Tabell 2: metode og perspektiv

	Studie 1	Studie 2	Studie 3	Studie 4	Studie 5	Studie 6
Lærerperspektiv	X	X	X	-	X	X
Elevperspektiv	-	-	-	X	X	X
Foresattes perspektiv	-	-	-	-	-	X
Assistentperspektiv	-	-	-	-	X	-
Intervju	X	X	X	X	X	X
Observasjon	-	X	-	-	X	-

Tabell 2 viser at to studier kombinerte bruk av observasjon og intervju, mens de fire andre bare brukte intervju som metode. Tre studier hadde et rent lærerperspektiv, en studie hadde et rent elevperspektiv mens de andre to studiene kombinerte lærer-/elevperspektiv med foresatt- eller assistentperspektiv.

Presentasjon av viktige hendelser i studiene

I en intervjustudie undersøkte Kristoffersen (2011) fire erfarne spesialpedagoger som hadde erfaringer med tilpasset opplæring. Samtlige hadde en stor interesse for fysisk aktivitet og elever med funksjonshemming. Forskeren mente at elever med utviklingshemming burde ha hyppigere kroppsøving enn andre for å bekjempe passivitet og tilfredsstillende behovet for aktivitet.

Ullersmo (2012) fant i sin intervjustudie supplert med observasjon at kroppsøvingslærerne hadde erfaring innen kroppsøving og tilpasset fysisk opplæring for elever med særskilte behov. Begge to hadde utdanning innenfor kroppsøving og spesialpedagogikk, men ulik mengde studiepoeng. Det var ingen spesifikk diagnose som ble beskrevet, men funksjonsnedsettelse som en helhet. Studien beskrev rammefaktorer som kan være av betydning og disse ble regnet som de mest relevante: (1) Lærers utdanning: Lærer 1 hadde 30 studiepoeng i kroppsøving og var dermed ikke kvalifisert til å undervise i kroppsøving da utdanningssystemet krever 60 studiepoeng.

Lærer 2 hadde 60 studiepoeng i idrett og var dermed bedre egnet til å undervise enn lærer 1. Lærer 2 jobbet også kun med elever med funksjonsnedsettelse. Begge lærere hadde 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Begge lærere mente selv at kompetansen deres var god, men at den kunne vært bedre. (2) Skolens utstyr og ressurser/administrasjonen sine holdninger: Skolen hadde mye bra utstyr til rådighet, men lærerne ønsket seg mer. De fikk et fast budsjett fra rektor til bruk av utstyr ol. I tillegg bidro foreldre til elever med funksjonsnedsettelse økonomisk. Klassene som hadde elever med funksjonsnedsettelse hadde 6-8 timer kroppsøving i uka. Dette var mye mer enn en vanlig klasse. (3) Klassestørrelse: Klasser på opp til 10 elever kunne fortsatt være utfordrende da alle trengte hjelp i aktiviteter.

Gjennom en intervjustudie basert på et feltarbeid undersøkte Eriksen (2012) i hvilken grad lærere klarte å tilpasse undervisningen i kroppsøving basert på den enkelte funksjonshemmede elevs evner og forutsetninger, sett i sammenheng med LK06. Målet var å bli kjent med de enkelte skolers rammefaktorer, undervisningsopplegg og organisering av den tilpassede opplæringen. I rapporten ble det beskrevet intervju med lærere for å kartlegge hvordan de tilpasset opplæringa i henhold til den enkelte elevs rettigheter. Det var intervju fra totalt fem av 15 skoler hvor kun en av disse var en videregående skole (skole C) og derfor relevant for denne oppgaven. Resultatene i rapporten baserte seg på lærerens beskrivelse av tilpasset opplæring i kroppsøving, og for skole C ble det vist til at de nylig hadde begynt å lage individuelle opplæringsplaner (IOP) til elever med funksjonshemminger. Elever med store funksjonshemminger fikk fri fra faget eller gå en tur med en assistent, mens elever med mindre funksjonshemminger deltok i ordinær undervisning. Dette ble begrunnet med at ingen av lærerne hadde nok kompetanse når det kom til dette undervisningstemaet. Det nye var at det på starten av året skulle bli lagd IOPer til den enkelte elev, og denne planen skulle følges opp av en skoleassistent som trente med eleven på skolens treningsrom (altså ble eleven ekskludert fra kroppsøving med resten av klassen). Det kom også fram at i kroppsøving på denne skolen var det flere elever per lærer enn i teoretiske fag.

Ved å bruke semistrukturerte intervju av svaksynte elever viste Stene (2012) til at flere av elevene nevnte kroppsøving som et vanskelig fag, både å delta, mestre og å få tilpasset opplæring i. En elev hadde fått fritak fra det praktiske og ble kun vurdert på det teoretiske. En annen elev uttrykte at kroppsøving var det vanskeligste faget, men at han slapp de mest utfordrende aktivitetene. Inkludering i alle aktiviteter i kroppsøvingen krevde så mye tilrettelegging at det var

behov for ekstra tid og ressurser. Til tross for dette var det fortsatt aktiviteter som ble regnet som uegnede for elever med synshemminger, for eksempel ulike typer ballspill.

Gjennom å kombinere intervju og observasjon som metode fant Jensen (2013) at assistenten skulle brukes til å tilpasse aktivitetene slik at eleven ble inkludert både fysisk og sosialt. Problemstillingen ble belyst gjennom en casestudie der både lærer, assistent og elev ble intervjuet. Resultatet ble formet basert på strukturerte intervju og uformelle samtaler med alle deltakerne. Assistenten hadde ingen form for relevant utdanning.

Ved å bruke langvarige dybdeintervju der foreldre og barn ble intervjuet hver for seg hjemme, mens lærerne ble intervjuet på skolen, undersøkte Svendby (2013) tre forskjellige perspektiver. Informantene var tre kroppsøvingslærere, tre elever og tre foreldre. Elevene ble valgt ut fordi de hadde en sjelden diagnose i form av skjult eller synlig funksjonshemming. Da den ene kroppsøvingslæreren her ble knyttet til en av elevene på ungdomsskole og var ungdomsskolelærer, ble ikke den informasjonen inkludert. Elev 1 var veldig glad fordi hun hadde sørget for å få fritak i kroppsøving. Dette skyldtes negative hendelser på ungdomsskolen. Det var bare et praktisk fritak slik at hun fortsatt gjennomførte det teoretiske for å få vurdering i faget. Elev 2 følte seg stengt ute av kroppsøvingsfaget da hun stadig ble bedt om å sykle istedenfor å delta sammen med klassen i kroppsøvingsfaget. Det ble opplevd som stigmatiserende og isolerende, noe som igjen ga lite motivasjon. Lærer til elev 2 sa på et kroppsøvingslærerseminar at alternering mellom ulike ballspill fikk de fleste med.

En oversikt over studiene og de viktigste funnene finnes i tabell 3, sortert etter publiseringsår. Studiene ble gjennomført i den norske skole og funnene fokuserer på videregående opplæring. Utvalget besto av elever på VG1, VG2 eller VG3, altså alder mellom 15-19 år og lærere til elever i samme alder. Antall deltakere varierte fra minimum to til maksimum åtte.

Tabell 3: Oversikt over utvalgte studier

Forfatter & pub.år	Mål/hensikt	Utvalg (deltakere)	Metode	Type funksjonsnedsettelse	Viktige funn
1.Kristoffer sen (2011) Master-oppgave	Undersøke utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning.	Antall: 4	Intervju, semi-strukturert	Ukjent	Færre utfordringer enn forventet og mindre utfordrende å undervise i kroppsøving enn antatt. Understrekte at pedagogene som ble intervjuet var så kompetente at det ikke ga et faktisk bilde på hvordan eller hvor utfordrende tilpasset opplæring kan være. Tre av fire informanter påpekte at undervisningen må tilrettelegges ut fra ressursene som er tilgjengelig i kroppsøvingstimene. I tillegg ble det understreket at for at elevene skulle få den veiledningen og oppfølgingen de hadde krav på så trengtes det flere voksne til stede. Avhengig av flere støttespillere for at alle skulle få den undervisningen de hadde krav på.
2.Ullersmo (2012) Bachelor-oppgave	Undersøke rammebetingelsene for å tilpasse undervisningen for elever med særskilte behov i kroppsøvingfaget på en videregående skole på Østlandet.	Antall: 2	Dybde-intervju og ikke-deltakende observasjon	Ukjent	Etter drøfting ble det konkludert med at rammebetingelsene, spesielt måten de ble brukt på, hadde en virkelig betydning. Det observerte resultatet medførte positivitet hos forskeren. De viktigste rammefaktorene i denne oppgaven ble (1) Lærers utdanning, (2) Skolens ressurser og (3) Klassestørrelse.
3.Eriksen (2012) Rapport	Undersøke sammenhengen mellom funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen.	Antall: 5	Intervju	Ukjent	Mye tydet på at store elevgrupper per lærer ødela muligheten for individuell tilrettelegging, noe som betydde at elever med funksjonshemninger fikk et dårligere undervisningstilbud. Det ble presisert at lærerens utdanning og kunnskap innenfor temaet og enkelteleven burde stå i sentrum for læring framfor resultater på nasjonale prøver. I tillegg til dette var et resultat av denne undersøkelsen at tilpasset opplæring i kroppsøving både ble organisert og gjennomført ulikt fra skole til skole der det var opp til kroppsøvingslæreren å velge hva som skulle gjøres.

4.Stene (2012) Master- oppgave	Undersøke svaksynte elever i videregående skole sin opplevelse av tilrettelegging.	Antall: 4	Intervju, semi-strukturert	Svaksynte	Størst problem med tilrettelegging i praktiske og visuelle fag, som for eksempel kroppsøving. Virket som en enkel løsning at elever fikk fritak fra kroppsøving. Elevenes viktigste råd for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen var å lytte til og ta hensyn til det de sa. Utfordrende for skolene å plassere eleven slik at de så godt nok, spesielt kroppsøving.
5.Jensen (2013) Master- oppgave	Å undersøke hvordan en assistent kan brukes i kroppsøving til sosial inkludering for elever med en funksjonshemming	Antall: 3	Intervju, delvis strukturert og deltakende observasjon	Cerebral parese	Måten læreren brukte assistenten og organiserte undervisningen på ble ansett som viktig. I tillegg ble det understreket at assistenten var av stor betydning. Ikke bare for den sosiale deltakelsen, men den fysiske integreringen. Eleven ble ekskludert dersom assistenten ble satt til å gjøre andre ting enn å tilpasse aktiviteten til han. Dette skjedde spesielt i konkurransepregede aktiviteter. Forskeren observerte at assistenten ikke alltid hjalp til slik at eleven fysisk kunne delta.
6.Svendby (2013) Doktor- grads- avhandling	Å undersøke elever sine erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose.	Antall: 8	Dybde-intervju	Sjeldne diagnoser	Det var problematisk for elever å vise at de gjorde så godt de kunne da lærerne ikke tok hensyn til deres individuelle forutsetninger på videregående skole. De sammenlignet undervisningen med den de fikk på ungdomsskolen, og her var det bedre tilpasset opplæring der de følte seg inkludert. Etter at forskeren arrangerte et kroppsøvingseminar kom det fram at lærerne var enige i hva som burde være innholdet i kroppsøvingfaget. I tillegg delte de et ganske tradisjonelt syn på aktivitetene som skulle gjennomføres. Det var lite snakk om tilpasset opplæring for de elevene med funksjonsnedsettelse.

8 Diskusjon

Generelle funn

For å oppsummere en del av forskningsfeltet ble det samlet inn relevante studier som så på tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse. Studiene undersøkte ulike ting, blant annet viktige faktorer for tilpasset opplæring, hvordan dette ble løst på forskjellige skoler og hva som ble sett på som viktig. Rammefaktorer så ut til å være relevante i flere av de undersøkte studiene (Eriksen, 2012; Kristoffersen, 2011; Ullersmo, 2012). Dette innebar for eksempel skolens ressurser, økonomi, lærers kompetanse/utdanning, klassestørrelse, tilgjengelige midler etc. Noen elever med dårlige erfaringer fra kroppsøving sørget for å skaffe seg fritak slik at de slapp den fysiske delen av kroppsøving og kun fokuserte på den teoretiske delen (Stene, 2012; Svendby, 2013). Et praktisk fag som kroppsøving var vanskelig for svaksynte og det ble vektlagt at det krevdes mye ressurser, spesielt økonomisk, for å tilrettelegge i form av annen belysning i ulike rom (Stene, 2012). Flere lærere la ikke til rette for elever med funksjonsnedsettelse og de ble ofte satt til andre aktiviteter fremfor å delta sammen med resten av klassen sin (Eriksen, 2012; Svendby, 2013). Bruk av assistent i kroppsøving ble funnet som nyttig dersom tilrettelegging av aktivitetene var hovedfokus. Eleven ble mer ekskludert dersom assistenten gjorde noe annet (Jensen, 2013).

Begrepsproblematikk

Gjennom arbeidet med denne litteraturstudien har det vist seg at begrepene brukes ulikt og har flere forskjellige definisjoner og synspunkter i litteraturen. Som tidligere nevnt, skilles det ofte ikke mellom begrepene funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Derfor regnes begrepene som en samlebetegnelse på mange nedsettelse (Brandt, 2005). Det ble ansett som et vanskelig tema for mange. I studiene ble følgende nedsettelse funnet; (1) Cerebral parese, (2) Svaksynte og (3) Sjelden og/eller udefinerte diagnoser. I de tre andre studiene var det ingen navngitte diagnoser, men heller funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming som et overordnet begrep. Det fantes tilfeller der kunnskap om tilrettelegging var savnet, for eksempel i Svendby (2013) og i Stene (2012) der elevene ble ekskludert fra undervisningen fordi de ikke kunne delta i ordinær undervisning (innebar svaksynte elever og elever med sjeldne diagnoser). Det kan til en viss grad

tenkes at det er en overføringsverdi mellom ulike funksjonsnedsettelse, for eksempel i kunnskap om hvordan tilrettelegging skjer på forskjellige skoler og på ulike måter. Det er ikke nødvendigvis slik at dette ubetinget gir en overføringsverdi da man mangler kunnskap om hvordan begrep defineres og hvordan de brukes. Det kan regnes som vanskelig å sammenligne resultater fra flere studier og se på eventuell overføringsverdi når det brukes ulike målemetoder og begrep.

Det at to begrep brukes om hverandre betyr ikke nødvendigvis at de betyr det samme eller innebærer det samme. Dette kan forstås i Brandt (2005) sin beskrivelse som sier at det mangler kunnskap nettopp rundt hva en funksjonsnedsettelse er. I tillegg til dette presiseres det at en person med en funksjonsnedsettelse ikke nødvendigvis er funksjonshemmet. Dette kan det være viktig å tenke på når det kommer til kroppsøvingslærerens praksis og tilpasset opplæring.

Kristoffersen (2011) beskrev elever med diagnoser, funksjonshemming eller elever som satt i rullestol, men ingen spesifikk eller navngitt funksjonsnedsettelse. Funnet i denne studien ble begrunnet med at disse elevene trengte hyppigere kroppsøving enn andre elever. Jensen (2013) beskrev en elev med cerebral parese og Ullersmo (2012) beskrev kroppsøvingslærere som hadde elever med generell funksjonsnedsettelse, ingen navngitte. Det brukes forskjellige begrep og forskjellige metoder, og det går fram at de ulike studiene også bruker forskjellige definisjoner og utgangspunkter. Det kan tenkes at dette kan påvirke resultatene i ulike retninger, noe som muligens kan medføre vanskeligheter med å sammenligne funnene. Dette kan vise til en mulig begrepsproblematikk.

I Stene (2012) ble det beskrevet at svaksynte elever opplevde at å delta i enkelte aktiviteter i kroppsøving som for eksempel ballspill var krevende og vanskelig. Dette fordi det ofte krevdes en god øye-hånd- eller øye-fot-koordinasjon, noe som var utfordrende grunnet dårlig syn. Dette kan ses i lys av det Brandt (2005) fant i intervjuet med en elev med funksjonsnedsettelse. Ofte var den nedsatte funksjonsevnen situasjonsbetinget, noe som betydde at selv om man ofte kunne bli begrenset av en funksjonsnedsettelse, betydde ikke dette at det alltid var tilfellet eller gjeldende. Det kunne variere fra situasjon til situasjon, fra person til person og fra funksjonsnedsettelse til funksjonsnedsettelse. For eksempel er det ikke sikkert at en svaksynt elev har et problem med styrketrening eller å sykle på en innendørs sykkel.

Kanskje burde det norske skolesystemet tatt inspirasjon fra Adapted Physical Education (APE), som beskrives av Winnick & Porretta (2017). De beskrev viktigheten og nødvendigheten av APE, fordi det er ment å gi lærere en dypere forståelse av elever med funksjonsnedsettelse, og at alle har ulike behov og ulike ferdigheter. Dette kan ses i lys av læreplanen som sier at alle har rett til tilpasset opplæring uavhengig av forutsetninger og evner (Utdanningsdirektoratet, 2018). Da begrepet er lagd for å legge til rette for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse kan det sammenlignes med tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse. Både APE og tilpasset opplæring i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse er en opplæring som setter den enkelte elevs behov i sentrum og er ment å gi en trygg og god opplevelse i tillegg til mestringsfølelse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2006; Winnick & Porretta, 2017).

Tilpasset opplæring i kroppsøving

Elev 2 følte seg stengt ute av kroppsøvingen da hun stadig ble bedt om å sykle fremfor å delta sammen med klassen i kroppsøvingen. Det opplevdes som stigmatiserende og isolerende, noe som igjen ga lite motivasjon (Svendby, 2013). Dette viser til at det er gjort motsatt av det Bunting (2018) beskriver om at undervisningen ikke skal bli tilpasset ved å dele opp i stigmatiserende grupper. Dette eksempelet står også i kontrast til det som beskrives å være et av formålene til kroppsøving. Meningen er at alle elever skal få delta og oppleve mestring uavhengig av fysiske forutsetninger og tidligere erfaringer. I tillegg skal faget ruste elevene til å lære hvilke faktorer som kan ha en virkning på indre motivasjon som skal motivere til fysisk aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her kunne god tilrettelegging fra læreren gjort at eleven kunne deltatt på lik linje som de andre selv om dette kanskje medførte at aktiviteten ikke hadde blitt helt lik. Dette for at så mange elever som mulig skulle fått best mulig utbytte (Bachmann & Haug, 2006). Alle burde få være med og ikke bli stengt ute da kroppsøving også innebærer samhold.

Lærerne på denne skolen var enige i hva som burde inngå i kroppsøvingen (Svendby, 2013). Det som ble nevnt var ballspill, løping etc. og ønsket om uordinære aktiviteter. Men hva med tilpasset opplæring for de som ikke kan gjennomføre enkelte ting? Ingen av disse lærerne nevnte hva som burde gjøres dersom en elev ikke kunne delta i ordinær undervisning. Lærer til elev 2 sa på et kroppsøvingslærerseminar at alternering mellom ulike ballspill fikk de fleste med. Hva med

elevene med funksjonsnedsettelse som da ikke kunne delta? Dette var læreren til eleven som sa at hun følte seg stengt ute av kroppsøving da hun ble bedt om å sykle uten resten av klassen fordi hun ikke kunne løpe – det er jo løping i ballspill? Dette burde blitt tilpasset ut ifra kravene man har om tilpasset opplæring i ordinær undervisning med resten av klassen. Dette ses i lys av det Vinje og Skrede (2019) sier om at kroppsøving må tilpasses og tilrettelegges ut fra individuelle forutsetninger, ikke kollektive. Det er derfor viktig at kroppsøvingen tilrettelegges på en måte som passer for enkeltelever på tvers av ulike forskjellsskapende dimensjoner for å lykkes med en slik opplæring.

Eriksen (2012) sin forskning er skrevet på bakgrunn av innholdet i LK06. En individuell opplæringsplan (IOP) er et krav når man ikke kan gjennomføre ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Den videregående skolen som ble intervjuet svarte at de akkurat hadde gått i gang med å lage IOP til elevene med funksjonshemminger som skulle følge de fra starten av året. Som regel var det en skoleassistent som gikk tur med elevene eller så måtte de delta i ordinær undervisning med resten av klassen uten at tilpasset opplæring gjaldt. Det er bra at de begynte å lage IOPer det året, men hvorfor hadde de ikke gjort det før? I følge kravet man har på tilpasset opplæring er det ikke bra nok når eleven ekskluderes fra ordinær undervisning og det sosiale (Bunting, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018). Det stilles spørsmål til hvordan denne skolen legger opp til tilpasset opplæring i kroppsøving dersom det først i 2012 ble lagd IOPer.

I utgangspunktet søkes det om fritak fra opplæring i kroppsøving dersom man ikke kan gjennomføre ordinær undervisning eller individuell opplæringsplan. Da kan man få en legeerklæring som dokumenterer at tilpasset opplæring eller spesialundervisning ikke er mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Svendby (2013) og Stene (2012) beskrev elever som ikke ønsket å delta i kroppsøving grunnet negative hendelser fra ungdomsskolen og knyttet til kroppsøving. En elev ble glad da hun fikk vite at hun kunne snakke med legen sin om å få fritak og heller trene på fritiden. Det ser ut som at det var dårlige erfaringer som medførte at eleven ikke ønsket å delta i kroppsøving, ikke det at hun ikke var kapabel til å delta. Dette kan igjen knyttes til det Kunnskapsløftet (2006) sier om at all undervisning må tilpasses slik at alle kan delta ved å gjennomføre arbeidsoppgaver de må strekke seg etter og greie slik at de kan føle glede og mestring. Her resulterte dette i at elevene isolerte seg selv fra det praktiske aspektet i kroppsøving og bare gjennomførte det teoretiske (Stene, 2012; Svendby, 2013), er fritak en lett

utvei? Dette er synd, for det betyr også at eleven blir isolert fra det sosiale og inkluderende klasse miljøet ved fysisk aktivitet som kanskje ikke er helt likt det teoretiske. Kroppsøving er ikke bare fysisk aktivitet, og tilpasset opplæring er ikke bare at alle skal få delta. Sosial tilhørighet blant elever er jo også viktig (Bunting, 2018). Kan man nå målet om en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede kun gjennom det teoretiske aspektet av faget? Dette er definitivt noe kroppsøvingslærere bør legge mer vekt på da det kan være et vanskelig og komplisert tema.

Rammefaktorer

Lærerressurser

Lærerne var avhengige av flere voksne for at elevene skulle få den veiledningen og oppfølgingen de hadde krav på (Kristoffersen, 2011). Dette kan ses i lys av skolens ressurser som rammefaktor når det kommer til antall ansatte. Dette er ikke i tråd med Imsen (2016) sin beskrivelse av individualisering eller Bunting (2018) sin beskrivelse av tilpasset opplæring for alle. Selv om det noen ganger kan føles som at det mangler lærere eller man mangler kapasitet er det fortsatt noe som kan gjøres med den tiden og kapasiteten man har fra før. Det at en lærer ikke føler at han strekker til skal ikke gå utover elevenes utdanning. Tre av fire påpekte at undervisningen burde tilrettelegges ut fra ressursene som var tilgjengelig i kroppsøvingstimene, noe som kan vise til at man må bruke det man allerede har (Kristoffersen, 2011).

Eleven ble ekskludert mer fra undervisningen dersom assistenten ble satt til andre oppgaver enn å tilpasse aktiviteten (Jensen, 2013). Dette står i kontrast til det Kristoffersen (2011) fant om at det trengtes ekstra voksne til for å gi tilstrekkelig veiledning og oppfølging. Dette viste at selv med en ekstra person som ressurs i kroppsøvingstimen innebar ikke dette at eleven med funksjonsnedsettelse automatisk fikk den tilretteleggingen han hadde behov for i alle aktivitetene.

Lærerens kompetanse

Elever med store funksjonshemninger fikk fri fra faget, mens elever med mindre funksjonshemninger deltok i ordinær undervisning (Eriksen, 2012). Dette ble begrunnet med at ingen av lærerne hadde nok kompetanse når det kom til dette undervisningstemaet. Det står i kontrast til opplæringsloven §1-3 og §10-2 (Opplæringslova, 1998a, b). Det står også i kontrast til det Utdanningsforbundet beskriver om fagkompetanse. For å undervise i et fag kreves det 60 studiepoeng med relevant kompetanse, og læreren kompetanse i form av utdanning og kunnskap vil være av betydning når det kommer til planlegging og bruk av rammefaktorer (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Nymo, 2017).

Ullersmo (2012) kommenterte at lærerne hadde ulik mengde studiepoeng og fant ut at den læreren med mest utdanning hadde hovedansvaret for opplæring for elever med funksjonsnedsettelse. Begge lærerne mente selv at de kunne hatt bedre kompetanse. Hadde de da nok kompetanse til å undervise i fysisk tilpasset opplæring? Ullersmo (2012) mente at lærer 1 med 30 studiepoeng kanskje ikke egnet seg like godt til å undervise i kroppsøving på videregående skole, noe som ble sett i lys av utdanningssystemet som sier 60 studiepoeng med relevant kompetanse. Derimot kan det diskuteres om det i dette tilfellet ikke var i strid med loven. Dersom lærer 1 ble utdannet før 2014, var det i tråd med utdanningssystemet og dermed ikke problematisk at han hadde 30 studiepoeng istedenfor 60 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Uavhengig av dette stilles det likevel spørsmål til hva dette betydde for undervisningen hans. Hadde han tilegnet seg nok kompetanse gjennom erfaring eller burde han ikke vært kroppsøvingslærer? Riktig og nok utdanning hos lærere er viktig for at elevene skal få den undervisningen de har krav på og som en forsikring på at de vet hva de gjør. Dette ses i lys av det Utdanningsforbundet sier om at «*alle har rett til kvalifiserte lærere, uavhengig av hvor i utdanningsløpet man befinner seg*» (Nymo, 2017, s. 4; Opplæringslova, 1998a) og Forskrift til opplæringsloven §10-2 (Opplæringslova, 1998a).

Assistenten som ble brukt til å tilpasse aktiviteter for eleven med funksjonsnedsettelse hadde ingen relevant utdanning (Jensen, 2013). Hva kunne dette ha å si for tilretteleggingen av aktivitetene i kroppsøving? Ut fra det som er nevnt ovenfor om nok utdanning både innenfor pedagogikk og fagfeltet man skal undervise i, kan det tyde på at assistenten ikke var kompetent

nok til å hjelpe eleven med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. Et eksempel på dette var at eleven ofte ble ekskludert grunnet mangel på tilpasning til tross for at assistenten var der.

Klassestørrelse

Mye tydet på at store elevgrupper per lærer ødela muligheten for individuell tilrettelegging, noe som innebar at elever med funksjonshemninger fikk et dårligere undervisningstilbud (Eriksen, 2012). Kroppsøvingsklassene hadde flere elever per lærer enn teoretiske fag. Det er ikke riktig at enkelte klasser på enkelte skoler skal lide fordi læreren har for mange elever slik at de ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. Her burde det kanskje blitt tatt opp med skolens ledelse at det trengs flere ressurser. Dette beskrives i Brattenborg og Engebretsen (2013) som viser til at for store klasser kan føre til at organisering og gjennomføring av aktiviteter blir vanskelig. Ullersmo (2012) beskrev også et tilfelle der læreren hadde en klasse med kun 10 elever. Da alle elevene trengte spesiell tilpasning for hver aktivitet viste det seg at selv små klasser medførte problemer for aktiviteten. Dette kan ses i lys av at både for store og for små klasser kan medføre utfordringer (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Læreplanen som rammefaktor

Eriksen (2012) beskrev at planlegging og gjennomføring av undervisning var ulik fra skole til skole. Det ble opp til hver enkelt kroppsøvingslærer å velge hva som skulle gjøres. Stiller spørsmål til denne måten å gjøre det på da det i rammefaktorteorien (Imsen, 2016) beskrives at å følge rammer innebærer at læreren selv ikke har et fritt valg til å velge. Det er viktig at de utnytter handlingsrommet og tilpasser undervisningen, men ikke på bekostning av elevene. De kan ikke velge helt fritt når de har en plan å følge. Det legges opp til lokal handlingsfrihet og ansvar, men det er fortsatt føringer for undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Noen studier definerte imidlertid ikke at de hadde sett på rammefaktorer, men inkluderte beskrivelser som klassestørrelse og ressurser som i følge Brattenborg og Engebretsen (2013) er rammefaktorer.

8.1 Feilkilder og begrensninger

Det var flere mulige begrensninger og feilkilder i den foreliggende litteraturstudien som bør tas i betraktning når funnene tolkes.

Feilkilder i den foreliggende litteraturstudien – styrker og utfordringer

Et viktig moment når det kommer til valg av metode er mulige feilkilder knyttet til denne. En fordel med et litteratursøk er at det ikke er like mye jobb å gjøre for å samle inn data ved en kvalitativ studie. Det gjøres heller ikke på samme måte. Man slipper intervjuguide, intervju og transkribering av dette i etterkant. En ulempe kan derimot være at man ser på arbeid og studier gjort av andre. Det man finner kan oppleves ulikt, og selv om noen undersøker det samme er det ikke sikkert at man velger å bruke samme fremgangsmåte, samme søkeord eller samme database for å besvare problemstillingen. Dette gjelder eksempelvis søkeordene og inklusjons- og eksklusjonskriterier. Kanskje ville andre som skulle utført den foreliggende studien på nytt ikke gjort akkurat samme valg som det ble gjort her.

Det ble foretatt to litteratursøk med både funksjonsnedsettelse og funksjonshemming slik at ingen studier ble utelatt på bakgrunn av hvilke begrep de brukte. Søket som tok for seg søkeordet «funksjonsnedsettelse» ga mange treff, men de fleste studiene som dukket opp brukte ordet «funksjonshemming». De færreste hadde faktisk «funksjonsnedsettelse» i problemstillingen sin. Dette kan tyde på at begrepene benyttes om hverandre og at det mangler kunnskap om hva de ulike begrepene innebærer. Ulike personer definerer de ulikt, og dette kan sees i lys av det Grue (2001) sier om at måten en person definerer begrepene på gjenspeiler forståelsen denne personen har av hva det er.

En svakhet med den foreliggende studien er at alle studiene som oppfylte inklusjons- og eksklusjonskriteriene kun var bachelor- og masteroppgaver. Det kan stilles spørsmål til om dette egentlig kan regnes som empirisk forskning.

Det ble valgt å skrive en oppgave basert på det norske skolesystemet. Som nevnt tidligere spilte blant annet faktoren kultur en rolle. I ulike kulturer kan det være store forskjeller når det kommer til skoler og skolesystemer. Det kunne blitt valgt et annet tema med mer forskning på, men på bakgrunn av valgt utdanning var ønsket å skrive om det norske skolesystemet. Dette resulterte i norske søkeord og norske søk.

I tillegg til dette er det viktig å reflektere over at litteratursøket kun endte med seks studier totalt. De ble funnet gjennom et omfattende søk, men det stilles spørsmål til om de alene kan representere forskningsfeltet innenfor tematikken. Som nevnt tidligere var tidbegrensning en av grunnene til at søket ble slik. Da det bare er søkt litteratur fra 2010-2020 betyr dette at tidsperioden er ganske begrenset, og ved å åpne opp for alle årstall kunne det gitt flere treff. Flere og andre databaser kunne blitt brukt og inklusjons- og eksklusjonskriteriene kunne vært annerledes. Her er det da viktig å reflektere over at dersom disse kriteriene hadde vært litt annerledes kunne andre studier blitt inkludert, noe som kunne gitt en helt annen oppgave. Men på bakgrunn av valgt utdanningsløp ble kriteriene ovenfor valgt (tabell 1, s. 13).

Den foreliggende studien har ikke tatt for seg hele fagfeltet og ser ikke på et stort utvalg deltakere eller mange studier. Dermed må funnene tolkes med forsiktighet med tanke på generaliserbarhet til forskningsfeltet. Dette ses i lys av Ringdal (2016). Derimot kan det se ut som at studiens reliabilitet eller pålitelighet kan være en styrke da kandidaten har vært transparent gjennom alle stegene i metoddelen slik at det skal være etterprøvbart. Dette vil muligens bety at gjentatte målinger med samme metode kunne gitt et likt resultat.

Det er også viktig å understreke at ikke alle rammefaktorene ble sett på eller beskrevet. I denne foreliggende studien var det fokus på noen få av faktorene som klassestørrelse, lærerens kompetanse, læreplanen og lærerressurser. Det kan tenkes at det burde bli sett på andre rammefaktorer i tillegg til disse. Kanskje kan noen andre faktorer ha større betydning enn de nevnte. Dette innebærer rammefaktorer som lover, bestemmelser eller økonomiske ressurser, holdninger etc. De kan spille en viktig rolle og kan med fordel inkluderes i fremtidig forskning.

Mulige feilkilder i de utvalgte studiene

Her var det noen studier som det ble vurdert å ikke bruke og noen der bare deler av studiene var relevante, men da det var så lite å finne om det som skulle undersøkes ble de tatt med likevel. Dette betyr at den helhetlige oppgaven ikke er 100% relevant, men at deler av den tok for seg det problemområdet denne oppgaven skrives på bakgrunn av.

Da studien til Stene (2012) omhandler tilpasset opplæring og tilrettelegging for svaksynte elever i videregående skole, som er en funksjonsnedsettelse, ble den inkludert i den foreliggende

studien. Hele studien var ikke relevant for oppgaven og det er bare deler av den som går inn på kroppsøving. Da studien imidlertid skiller mellom fag og problemer så ble den ansett som relevant. I Svendby (2013) sin doktorgradsavhandling ble informanter fra både barneskole, ungdomsskole og videregående skole intervjuet, men da det skilles mellom disse er det derfor mulig å inkludere dette i oppgaven. Selv om begge disse studiene hadde store deler som ikke var relevante anses de som styrker i den foreliggende studien da de hadde gode data på valgt problemområde.

Mange av treffene i litteratursøket var kvalitative undersøkelser. Dette regnes ut fra Ringdal (2016) som lite generaliserbart da det er få deltakere. Dette gir da klare begrensninger når det kommer til generalisering. Studiene funnet gikk i dybden ved bruk av intervju og observasjon. Alle studiene har ganske få deltakere, noe som betyr at de ikke gir representative bilder for noe annet enn for eksempel akkurat den kroppsøvingsklassen eller akkurat den skolen undersøkelsen er gjort på. Det vil sjeldent være aktuelt å nevne generaliserbarhet når det kommer til kvalitative metoder som intervju og observasjon. Dette ses i lys av det Ringdal (2016) sier om at begrepet generalisering kanskje ikke bør knyttes til kvalitative data.

Studiens reliabilitet og hvor pålitelige funnene er kan diskuteres. Dette er fordi resultatene i de inkluderte studiene har en ulik definisjon på funksjonsnedsettelse eller funksjonshemming, og alle måler dette på ulik måte. Dette kan knyttes til den tidligere nevnte begrepsproblematikken. Kanskje er ikke resultatene representative for sammenligning. Da dette er kvalitativ forskning kan man enkelt teste validiteten på studiene ved å se ut fra problemstilling og resultat om forskerne fikk målt det de faktisk ønsket å måle.

Intervjuene til Eriksen (2012) ble drøftet og svarene på tilpasset opplæring sett i sammenheng med LK06. Denne artikkelen tar for seg selve drøftingen, og viser ikke til studien med intervjuguide osv. Hadde ikke tilgang til forskningsrapporten, «*Vi vil få det til*», som beskrev intervjuene og feltarbeidet som er drøftet i denne artikkelen. Dette anses som en svakhet, men det betyr ikke at studien regnes som mindre relevant. Forskeren selv understrekte at «*Kvalitativ forskning med få deltakere gjør at artikkelen ikke er generaliserbar*» (Eriksen, 2012, s. 12).

Dette kan tyde på at forskeren sin refleksjon er god da hun allerede er klar over en svakhet i sin egen rapport.

Selv om det finnes svakheter, er det også flere styrker med å benytte kvalitativ forskningsmetode som intervju og observasjon. Dette innebærer at man får elevens og lærerens opplevelser, beskrivelser og historier, man får innsikt i helheten og en mer subjektiv opplevelse fra deltakerne. I et intervju er det for eksempel en fordel at man har muligheten til å snakke med og se på deltakerens kroppsspråk samtidig som man får helt subjektive svar på spørsmålene man har forberedt. En ulempe kan for eksempel være at det er veldig tidkrevende, spesielt med dybdeintervju. I observasjon som metode er det for eksempel en fordel at man kan se på mange deltakere samtidig og at man har mulighet til å skrive et refleksjonsnotat i etterkant for å styrke observasjonene. En ulempe derimot kan for eksempel være at observasjoner kan farges av enkeltpersoner sine egne erfaringer og forutsetninger. Dette betyr at to personer i samme rom kan ha observert to helt forskjellige hendelser. Forslag til fremtidig forskning blir derfor flere kvantitative studier.

8.2 Primær- og sekundærkilder (koronatilpasninger)

Under skrivingen av denne oppgaven var det begrenset med litteratur da mange kilder funnet i litteratursøket for fagfeltet var bøker på bibliotek. Et fåtall av de relevante bøkene var tilgjengelig online. Det har vært en spesiell tid hvor alle bibliotek og universitet har vært stengt, slik at digitale ressurser var det eneste som var tilgjengelig for bruk. Som et resultat av dette ble flere sekundærkilder benyttet i forbindelse med søket etter relevant litteratur.

8.3 Fremtidig forskning

Funnene i studien viste at forskjellige skoler kan ha ulik tilnærming til hvordan det er best å legge til rette for tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse. Det er mange faktorer som er av betydning, som for eksempel rammefaktorer, forståelse av ulike begrep og kunnskap. Det er imidlertid fortsatt uklart hvordan det best kan legges til rette for tilpasset opplæring og hva resten av forskningsfeltet inneholder.

Som tidligere diskutert er det brukt ulike definisjoner av begrepene funksjonsnedsettelse og funksjonshemming, noe som kan ha påvirket resultatene i studiene. Kanskje bør det utarbeides et

felles begrep som alle forskere på området kan benytte seg av. Dette kan muligens gjøre det enklere å sammenlikne resultater.

Det foreslås kvantitativ innsamling for bedre generaliserbarhet. Forskning på denne problemstillingen bør i framtiden inkludere både ungdomsskole og videregående for å få et bredere utvalg i alder, i tillegg til at litteratursøket på denne måten kunne gitt et annet resultat.

Kanskje kunne det blitt gjort en studie som kombinerer både kvalitativ og kvantitativ metode i form av mixed methods. Forslag til en studie som sammenligner det norske skolesystem og kultur med andre land.

Fremtidig forskning bør inkludere flere rammefaktorer som for eksempel økonomi, lover og bestemmelser. Disse kan ha en innvirkning på hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres eller tilrettelegges.

Fremtidige litteraturstudier på forskningsfeltet kan med fordel utvide søket til flere databaser, for eksempel Web of Science eller andre. I tillegg kan det inkluderes flere søkeord, inkludere rammefaktorer i søkeordene og inkludere alle tilgjengelige årstall. Dette kan bidra til flere funn.

9 Konklusjon

Denne litteraturstudien har avdekket at ulike rammefaktorer som klassestørrelse, lærerens kompetanse og læreplan kan ha en betydning for hvordan og i hvor stor grad opplæringen kan tilpasses elever med funksjonsnedsettelse. Det kan tenkes at et felles begrep som beskriver både funksjonsnedsettelse og funksjonshemninger kan gi mindre begrepsproblematikk. Det kan også gjøre det enklere å sammenligne resultater fra flere studier dersom målemetode og begrep er like. Tilpasset opplæring ble sett på som vanskelig, og det kan tenkes at det trengs mer forskning og bedre tilpassing for at elever med funksjonsnedsettelse skal få nok utbytte av undervisningen. Litteratursøket ga en større forståelse av denne delen av forskningfeltet, men det er fortsatt en del forskning som ikke er kartlagt. All litteratur som ble funnet var av kvalitativ type, så det kunne vært interessant å se på en kvantitativ undersøkelse med samme tema. Fremtidig forskning bør i enda større grad vektlegge rammefaktorer i tilretteleggingen av undervisning enn det som er gjort i den foreliggende studien, da det er flere faktorer som kan spille en viktig rolle når det kommer til tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving.

10 Referanser

Bachmann, Kari & Haug, Peder. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Brandt, Synnøve Skjersli. (2005). *Høyere utdanning - tilgjengelig for alle? : studenter med funksjonsnedsettelse og funksjonshemming i høyere utdanning - Kvalitetsreformens betydning og lærestedenes strategier for inkludering*. Oslo: NIFU STEP.

Brattenborg, Steinar & Engebretsen, Berit. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. Hentet fra <https://www.nb.no/items/c1c7973a6daf6d56ba607861d4638811?page=81&searchText=rammefaktor>

Bunting, Mette. (2018). *Tilpasset opplæring : forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Eriksen, T. B. (2012). *Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen* (Rapport). Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgegearc.net/bitstream/handle/10642/1464/925027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Grue, Lars. (2001). *Motstand og mestring : om funksjonshemming og livsvilkår*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Halvorsen, Rune & Hvinden, Bjørn. (2011). Andre lands modeller for å fremme sysselsetting blant personer med nedsatt funksjonsevne. *NOVA Rapport*, 14(11).

Imsen, Gunn. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Jensen, B. W. G. (2013). *Sosial inkludering for elever med en funksjonshemning – en kvalitativ studie av sosial inkludering og bruk av assistent i kroppsøving*.
(<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171910/JensenBWG2013h.pdf?sequence=1>). Norges idrettshøgskole.
- Kristoffersen, I. . (2011). *En kvalitativ studie om utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31442/Masteroppgave2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Norsk-Lektorlag. (2018). Nye læreplaner - tilbakemelding fra lektorene. Hentet fra
<https://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2018/nye-lareplaner-tilbakemelding-fra-lektorene-article1896-305.html>
- Nymo, T. . (2017). *Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte*. Utdanningsforbundet. Hentet fra
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/ressurshefter/ressurshefte_01.2017.pdf
- Opplæringslova. (1998a). Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag (§10-2). Hentet fra
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§10-2>
- Opplæringslova. (1998b). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (§1-3). Hentet fra
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

- Rage, Ingrid. (2011). *"Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn" - en kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. Norges Idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171766/Rage%20v2011.pdf?sequence=1>
- Ringdal, Kristen. (2016). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- St.meld. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer : strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Departementet.
- Standal, Øyvind Førland & Rugseth, Gro. (2018). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stene, I. (2012). *Svaksynte elever i videregående skole - deres opplevelse av tilrettelegging* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31540/Masteroppgavex260612.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Svendby, E. B. (2013). *'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn' - En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1>
- Ullersmo, J. N. . (2012). *Hvordan er rammebetingelsene for å tilpasse undervisningen for elever med særskilte behov i kroppsøvingfaget på en videregående skole på Østlandet?* (Bacheloroppgave). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132792/Ullersmo.pdf?sequence=1>

Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-4/7.5/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Formålet med kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Hovedområde i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/4.-kompetansekrav-for-a-undervise-i-den-videregaende-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/fair-play-i-kroppsoving--sunne-verdier-og-folkeskikk/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Fritak fra opplæring i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fritak/fritak-fra-opplaringsplikten/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fritak fra vurdering og karakter i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fritak/fritak-fra-vurdering-med-karakter---videregaende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering - ny læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsforbundet. (2018). Nøkkeltall for videregående opplæring 2017. Hentet fra <https://www.uttanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/faktaark/faktaark-2018.11.pdf>
- Vinje, Erlend & Skrede, Joar. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wendelborg, Christian. (2017). Elever med nedsatt funksjonsevne i videregående skoler: Opplæringssituasjon i skole og bedrift.
- Winnick, Joseph P. & Porretta, David L. (2017). *Adapted physical education and sport*. Champaign, Ill.: Human Kinetics. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=XvR6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=adapted+physical+education+and+sport&ots=ubaGI0lhu0&sig=WjRz-moiibe51fK-LpcxRBoRIkU&redir_esc=y#v=onepage&q=adapted%20physical%20education&f=false