

Even Engeskaug Nielsen

Prioriteres elever med funksjonsnedsettelse i utdanning av kroppsøvingslærere?

- En dokumentanalyse av emneplaner til 8 lærerutdanninger i kroppsøving, samt læreplan, rammeplaner og nasjonale retningslinjer

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8–13

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2022

Even Engeskaug Nielsen

Prioriteres elever med funksjonsnedsettelse i utdanning av kroppsøvlingslærere?

- En dokumentanalyse av emneplaner til 8 lærerutdanninger i kroppsøving, samt læreplan, rammeplaner og nasjonale retningslinjer

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8–13

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2022

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke lærerutdanninger i kroppsøving og deres dekning av elever med funksjonsnedsettelse som tematikk i emneplaner. Mange elever med særskilte behov opplever ekskludering og et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever (Nordahl et al., 2018). Inkludering i kroppsøvingstimen kan derfor være viktig for å fremme elevenes fysiske-motoriske og sosiale utvikling (Bailey, 2005; Ommundsen, 2013). Dermed er det betydningsfullt at kroppsøvingslæreren har kompetanse til å inkludere elevene.

Læreplanen som styringsdokument setter rammer for hele utdanningssystemets virksomhet (Aasen et al., 2014), noe som blant annet har implikasjoner for *Forskrift om rammeplan* og Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene. På bakgrunn av dette ble det satt søkelys på mulige maktaspekter gjennom plandokumentenes funksjoner og virkeområder. Dermed ble læreplan, rammeplaner og nasjonale retningslinjer inkludert i forskningsarbeidet, som ledet til problemstillingen:

Kan systemmakt og institusjonelle faktorer bidra til å forklare i hvilken grad elever med funksjonsnedsettelse prioriteres i utdanningen av kroppsøvingslærere, og er i tråd med lærerplanene for skolen?

Utdanningsinstitusjonens autonomi ble også tematisert. Kvalitativ dokumentanalyse ble brukt som metode i den empiriske gjennomgangen og analysen av plandokumentenes innhold. Utenom få unntak, viser studien at lærerutdanningene i liten grad prioriterer elever med funksjonsnedsettelse i sine emnebeskrivelser. Dette samsvarer med grad av dekning i læreplan, rammeplaner og retningslinjer, noe som fremhever utdanningssystemets systemmakt som en mulig forklaringsmodell for tematikkens mangelfulle vektlegging.

Abstract

The purpose of this study has been to examine physical education teacher programs and their coverage of disabilities as a topic in their syllabi. Many students with special needs encounter exclusion and a more negative psychosocial school environment (Nordahl et al., 2018). Thus, inclusion in physical education can be an important factor to enhance the students' physical-motor and social development (Bailey, 2005; Ommundsen, 2013). Consequently, the physical education teachers' disability competence cannot be underestimated.

The curriculum as a managing document sets the frame for the entire education system's activities (Aasen et al., 2014), which has implications on the framework plan and national guidelines for teacher education. Based on this, the spotlight was put on possible aspects of power through functions and areas of activity of the documents. The curriculum, framework plans and national guidelines documents were therefore included in the research, which led to the thesis statement:

“Can systemic power and institutional factors help to explain the extent to which students with disabilities are given priority in the education of physical education teachers, and are in line with the schools' curricula?”

The educational institution's autonomy was also themed. Qualitative document analysis was used as a method in the empirical review and analysis of the content of the different documents. With few exceptions, the study shows that physical teacher educations to a small extent gives priority to students with disabilities in their course descriptions. This corresponds with the small amount of coverage in the curriculum, framework plans and national guidelines, which underlines systemic power in the educational system as a possible explanatory model for the theme's lack of emphasis on several planning levels.

Forord

Endelig er man ferdigutdannet etter en morsom og lærerik studietid i Trondheim med både opp- og nedturer. Det har vært befriende å skrive om et tema jeg brenner for, nemlig elever med funksjonsnedsettelse. Min interesse for fagfeltet har årsak i mine verdier, der jeg mener aksept for hverandres forskjeller bør være det viktigste prinsippet og målet i Norsk skole. Jeg anser dette som kanskje den viktigste forutsetningen for et likeverdig, rettferdig og demokratisk samfunn.

Jeg ønsker å takke min veileder Jan Erik Ingebrigtsen for nyttige innspill og oppfølging underveis, og som støttespiller underveis i studiet. I tillegg vil jeg takke min familie og kjæreste som har støttet meg i hele prosessen.



Even Engeskaug Nielsen

Trondheim, Norge

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. Overblikk og utgangspunkt	9
1.1 <i>Formålet med forskningsarbeidet</i>	11
2. Fagfelt	13
2.1 <i>Læreplanen</i>	13
2.1.1 <i>Forståelsesrammer</i>	14
2.2 <i>Forståelser av funksjonsnedsettelse</i>	15
2.2.1 <i>Mangfold og inkludering</i>	16
2.2.2 <i>Begrepenes plass i læreplanen</i>	18
2.3 <i>Føringer for utdanning av lærere</i>	19
2.3.1 <i>Rammeplaner</i>	20
2.3.2 <i>Nasjonale retningslinjer</i>	21
2.3.3 <i>Dekning av funksjonsnedsettelse i rammeplaner</i>	22
2.3.4 <i>Dekning av funksjonsnedsettelse i nasjonale retningslinjer</i>	23
2.4 <i>Systemmakt</i>	26
2.4.1 <i>Hegemoni og dagsordenmakt</i>	27
2.4.2 <i>Modellmakt og ideologisk makt</i>	28
2.4.3 <i>Institusjonalisering</i>	29
3. Metodedel	31
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk grunnlag og valg av metode</i>	31
3.2 <i>Dokumentanalyse</i>	32
3.3 <i>Fremgangsmåte og analysemodell</i>	34
3.4 <i>Utvalg av utdanningsinstitusjoner</i>	36
3.5 <i>Validitetsdiskusjon</i>	36
4. Studienes vektlegging av funksjonsnedsettelse i emneplaner	39
4.1 <i>Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8-13</i>	39
4.1.1 <i>NTNU</i>	39
4.1.2 <i>Nord universitet</i>	40
4.2 <i>Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn med kroppsøving som undervisningsfag</i>	41

4.2.1 NTNU	41
4.2.2 Universitetet i Agder.....	43
4.3 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag.....	45
4.3.1 OsloMET	45
4.3.2 Høgskolen i Innlandet.....	46
4.3.3 Universitetet i Sørøst-Norge	47
4.3.4 NIH	48
5. Diskusjon	51
5.1 Fra læreplan til emneplan	51
5.2 Utdanningssystemets systemmakt	55
5.3 Lærerutdanningenes autonomi	59
6. Sammenfatning.....	62
6.1 Avsluttende kommentarer	65
7. Referanseliste.....	67
8. Vedlegg	78
8.1 Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag 8-13 – NTNU	78
8.2 Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag (8-13) - Nord universitet.....	81
8.3 Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn: Kroppsøving som undervisningsfag A – NTNU.....	84
8.4 Grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10: Kroppsøving som fag 1 – Universitetet i Agder.....	87
8.5 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag - OsloMET	90
8.6 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag – Høgskolen i Innlandet	93
8.7 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag – Universitetet i Sørøst-Norge.....	94
8.8 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag – NIH.....	96

1. Overblikk og utgangspunkt

Norsk skole skal gi elever likeverdige muligheter for læring, uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn, samt kognitive og fysiske forskjeller (Meld. St. 6 2019-2020). Men innehar alle elevgrupper de samme mulighetene for sosial og faglig utvikling? Mange elever med funksjonsnedsettelse får ikke et godt nok innpass i klassens felleskap, møtes med lavere forventninger og har et svakere læringsutbytte enn de andre elevene (Nordahl et al., 2018).

Et overordnet mål er kontinuerlig utvikling av kvaliteten i skoler, slik at alle barn får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende felleskap (Meld. St. 6 2019-2020). Å bedre kvaliteten på det ordinære utdanningstilbudet for elever med særskilte behov, kan gi mindre behov for særskilte ordninger. For å øke kvaliteten i opplæringen for elever med funksjonsnedsettelse hos skole og lærere, er dermed en inkluderende kultur og kompetanse hos lærere sentrale faktorer. Nasjonalt må det tilrettelegges for relevante studietilbud og kompetansetiltak (Meld. St. 6 2019-2020).

I kroppsøving kan manglende kunnskap hos læreren være en betydningsfull faktor til at elever med funksjonsnedsettelse ikke deltar (Solheim, 2000; Dam & Souliè, 2006; Souliè, 2009). I lys av dette, samt at lærerens kompetanse regnes som den viktigste enkeltfaktoren for læringsutbyttet til elevene (Hattie, 2009; Helmke, 2013), vil det være viktig at det utdannes kroppsøvingslærere som har kunnskap om elevgruppen, og som evner å tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelse gjennom å sikre en likeverdig og inkluderende undervisning. Høy selv-opplevd kompetanse i møte med elever med funksjonsnedsettelse relateres til positive erfaringer og holdninger til å inkludere (Qi & Ha, 2012; Tant & Watelain, 2016; Pocock & Miyahara, 2018, Hutzler et al., 2019). Dersom elevene i større grad deltar i kroppsøvingsundervisningen kan dette føre til bedret funksjonsevne, høyere selvoppfatning og en mer fysisk aktiv livsstil (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Elnan, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2015). Derfor vil det være særlig viktig med inkludering, deltagelse og positive erfaringer i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse, med tanke på at kroppsøvingstimen er en viktig arena for fysisk-motorisk og sosial utvikling (Bailey, 2005; Ommundsen, 2013).

Inkludering har stått høyt på den skolepolitiske agendaen siden Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994). Den slo fast at den mest hensiktsmessige praksisen er å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i ordinære klasser. Både for best mulig faglig og sosial læring for elevene

selv, men også for å motarbeide diskriminerende holdninger og utvikle tolerante nærmiljø i samfunnet. Dette ble senere styrket og fulgt opp av FN-konvensjonen for rettigheter til personer med funksjonsnedsettelse (UNCRC, 2006). Artikkel 24 i konvensjonen anerkjenner spesifikt retten til et inkluderende opplæringstilbud for elever med særskilte behov.

Det kan derimot tyde på at internasjonale erklæringer og konvensjoner med sine positive intensjoner, fortøner seg svakt med realitetene ute i klasserommene. Undersøkelser har vist at mange elever som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen. De opplever blant annet ekskludering og har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). I norsk skole finnes det ingen presis oversikt over antall elever med en funksjonsnedsettelse, men i skoleåret 2020/21 hadde 7,7 % av elevene i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning – altså nesten 49 000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Når elevene ikke inkluderes i ordinær undervisning kan de falle utenfor sosiale aktiviteter med jevnaldrende – både på skolen og på fritiden (Wendelborg, 2017; Finnvoll & Dokken, 2021). Rapporten til Wendelborg et al. (2020) viste at 33 % av elevene med funksjonsnedsettelse i ordinære skoler deltok lite eller ingenting i felleskap med resten av klassen.

Det er ingen garanti for at faglig og sosial inkludering oppnås, selv om eleven med særskilte behov befinner seg i samme klasse eller gymnasial som andre elever. Økt assistentbruk har fulgt økningen i spesialundervisning (Haug, 2017). Flere engelske studier antyder at gjennomgående bruk av assistenter kan ha stor negativ påvirkning på den faglige fremgangen til elevene (Webster & Blatchford, 2013). Grunnen til dette er assistentene får et betydelig større ansvar enn det de har faglige forutsetninger for, noe som kan føre til at elevene med særskilte behov får dårligere pedagogisk oppfølging enn de andre elevene. Dette kan gjøre lærere mer tilbøyelige til å «hvile i assistentens rolle», som fører til mindre grad av tilrettelegging i undervisningen fra lærerens side, og at elevene tas ut av klassens sosiale felleskap. I stedet for å tilpasse, tilrettelegge og samarbeide med spesialpedagog eller assistent for å oppnå høyere grad av sosial og faglig inkludering, kan dermed opplæringstilbudet for elevene bli mer adskilt og mindre likeverdig.

1.1 Formålet med forskningsarbeidet

Et betydelig antall elever med funksjonsnedsettelse har opplæring i spesialskoler. Disse opplæringstilbudene kan være hensiktsmessige for noen elevgrupper. Særlig kan dette gjelde barn og unge med utstrakte og sammensatte vansker, som har store behov i hverdagen. 6000 elever fikk undervisning utenfor ordinær skolen i 2020, noe som var 10 % mer enn fem år tidligere (Utdanningsnytt, 2020). Dette kan tyde på det finnes ekskluderende mekanismer i det ordinære skoletilbudet. For elever med lette og moderate funksjonsnedsettelse har kanskje terskelen blitt lavere for å ta disse elevene ut av vanlige klasser og skoler. Det er disse elevene denne oppgaven vil sentrere seg rundt. Elevene bør bli møtt med ambisiøse yrkesutøvere som evner å tilpasse og tilrettelegge undervisningen, slik at elevene inkluderes faglig og sosialt i klasserommet.

Lærerens kompetanse står sentralt i møte med elever i skolen, noe som blant annet utvikles gjennom utdanning. Det kreves stort sett et femårig studieløp for å bli lærer. Dermed er det nærliggende å tro at lærerutdanningene har handlingsrom og gode muligheter til å tilby et vidt spekter av relevante emner, for å utruste studentene til livet i skolen.

Elever med funksjonsnedsettelse er ikke nevnt i læreplanen (Andreassen et al., 2022). Likevel preges skolehverdagen av en mangfoldig elevgruppe, der elever med funksjonsnedsettelse representerer en betydelig andel. Dermed er det vesentlig at universiteter og høyskoler fremmer et fokus på dette i utdanningen. På den måten kan lærere utvikle kompetanse til å tilrettelegge og tilpasse undervisning, men også en evne til å inkludere elevene i klassens sosiale felleskap. Men dekkes denne kompetansen i kroppsøvingslærer-utdanningene? Formålet med forskningsarbeidet har vært å kartlegge og få nærmere innblikk i dette, og på den måten bidra til ny kunnskap om hvorvidt utdanningsinstitusjoner i kroppsøving vektlegger funksjonsnedsettelse i sine emneplaner. For å gi ytterligere perspektiv har også læreplan, rammeplaner og nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene blitt inkludert i den empiriske analysen. Det har også vært en målsetning med undersøkelsen å fremme en forståelse av mulige forklaringsfaktorer til hvorfor vektleggingen er som den er hos de ulike utdanningsinstitusjonene, gjennom hvordan makt utøves i utdanningssystemet. Problemstillingen til oppgaven er som følger:

Kan systemmakt og institusjonelle faktorer bidra til å forklare i hvilken grad elever med funksjonsnedsettelse prioriteres i utdanningen av kroppsøvingslærere, og er i tråd med lærerplanene for skolen?

På bakgrunn av den mer utstrakte redegjørelsen og gjennomgangen av utdanningssystemets ulike planer, har jeg også valgt å inkludere følgende underproblemstilling:

Er utdanningsinstitusjonenes autonomi en begrensning for elever med funksjonsnedsettelse sitt kroppsøvingstilbud?

Det empiriske grunnlaget i forskningsarbeidet har vært ulike plandokumenter i skolen. Dette gjelder både læreplaner, rammeplaner, retningslinjer og emneplaner. Dokumentanalyse ble derfor valgt som egnet metode, der en fortolkende tilnærming inn mot planenes innhold har preget prosessen. Først vil det presenteres et fagfelt som ble vurdert til å være relevant inn mot tematikken i oppgaven og problemstillingenes vinkling. Deretter vil det følge en methodedel. Etter dette vil resultatene presenteres i form av den empiriske gjennomgangen av de utvalgte plandokumentene, som også har blitt tolket og analysert. Dette legger grunnlaget for diskusjonen, der empirien med utspring i plandokumentene har blitt diskutert i lys av fagfeltet. Til slutt vil problemstillingene besvares gjennom en sammenfattende og avsluttende del, der kjernen i det som belyses i oppgaven oppsummeres.

2. Fagfelt

Det integrerte fagfeltet i oppgaven består av både empiri og teori. Første del vil omhandle læreplanen, med dens formål og implikasjoner, samt teori om ulike forståelsesrammer. Del to vil redegjøre for ulike forståelser av begrepet funksjonsnedsettelse, begrepene mangfold og inkludering, og videre deres plass i læreplanen. Deretter vil fokuset dreies mot plandokumenter som i større grad er tilknyttet lærerutdanningene, nemlig rammeplaner og nasjonale retningslinjer for de ulike lærerutdanningene, i tillegg til dokumentenes dekning av elever med funksjonsnedsettelse. Forankret i samlebegrepet systemmakt, vil fagfeltets siste del ta for seg teoretiske perspektiver rundt makt og institusjoner. Disse betraktes som relevante utgangspunkt, og vil senere diskuteres i forbindelse med utdanningssystemet og de ulike plandokumentene, samt i lys av oppgavens problemstillinger.

2.1 Læreplanen

En nasjonal læreplan er et utdanningspolitisk dokument med særlig to funksjoner eller formål. Den er det sentrale virkemiddelet for nasjonal politisk styring av skolen, samt en faglig og pedagogisk plattform for læreres yrkesutøvelse (Aasen et al., 2015). Læreplanen er også den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle (Meld. St. 28 2015-2016). Hvilket innhold og hvilken form læreplanene har, er dermed vesentlig for faglig og pedagogisk praksis ute i klasserommene. Med hjemmel i opplæringsloven har læreplanverket status som forskrift og er dermed bindende for skolene (NOU 2014: 7). De ulike læreplan-dokumentene er forbundet med nasjonale reformer og andre dokumenter som gjøres gjeldende for skolenes organisering og innhold (Karseth & Sivesind, 2009). Gjennom funksjonen av å være et nasjonalt styrende dokument, er læreplanens innhold dermed retningsgivende for andre viktige dokumenter med tilknytning til skolen – for eksempel rammeplaner, nasjonale retningslinjer, samt studieplanene til lærerutdanninger. På den måten blir læreplanen et forvaltningsdokument som definerer rammer for Norsk skoles virksomhet (Dale, 2009).

I 2020 startet den gradvise innføringen av nye læreplaner for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Ved planene har det fulgt nye kompetansemål for fagene, men den største endringen i læreplanverket har vært en ny strukturering med vektlegging av nye tema. En ny overordnet del av læreplanen har erstattet generell del og prinsipper for opplæringen fra LK06. Overordnet del av læreplanverket ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 2017 og utdyper hvilke verdier og prinsipper som skal gjelde for

grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre er overordnet del delt inn i punkter innunder «*Formålet med opplæringen*», «*1. Opplæringens verdigrunnlag*», «*2. Prinsipper for læring, utvikling og danning*», samt «*3. Prinsipper for skolens praksis*» - der sistnevnte blant annet gir føringer og beskriver hva som menes «*3.1 Et inkluderende læringsmiljø*» og «*3.2 Undervisning og tilpasset opplæring*». I tillegg til «*Kjerneelementer*» for hvert enkelt fag og begrepet «*Dybdelæring*», har fagfornyelsen også introdusert de tverrfaglige temaene «*Folkehelse og livsmestring*», «*Demokrati og medborgerskap*» og «*Bærekraftig utvikling*», som inngår i læreplaner der temaene anses som en sentral del av innholdet i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

2.1.1 Forståelsesrammer

Utdanningsforskeren John I. Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat som utgangspunkt for å forstå læreplaner på ulike nivåer. Dette omtaler han som læreplanens ulike fremstillingsformer, som videre klassifiseres som «*Den ideologiske læreplanen*», «*Den formelle læreplanen*», «*Den oppfattede læreplanen*», «*Den gjennomførte læreplanen*» og «*Den erfarte læreplanen*».

Den ideologiske læreplanen kan sees på idealene bak læreplanen, der det beskrives hvordan læreplanen ideelt sett bør utformes (Goodlad, 1979). Dette er politiske føringer som bygger på hva utdanningsforskning og andre relevante aktører legger til grunn for hva læreplanen bør inneholde. Eksempler på dette er forslag fra regjeringen for hva som burde fornyes av innhold i skolen, som ble fremmet i forkant av fagfornyelsen (Meld. St. 20 2015-2016).

Den formelle læreplanen er de faktiske læreplandokumentene slik de foreligger (Goodlad, 1979). De ulike fagenes innhold i tillegg til verdier og prinsipper for opplæringen, manifesteres her i skriftlig form som formelle føringer for hvordan skolen skal være.

Den oppfattede læreplanen handler om hvordan den formelle læreplanen blir tolket og forstått av lærerne (Goodlad, 1979). Læreplanen er dermed i høy grad et produkt av hvilken tolkning den blir gitt av hver enkelt lærer, noe som ikke nødvendigvis trenger å samsvare med de utdanningspolitiske intensjonene i planene. Læreres ulike oppfatning kan også innebære at man tillegger mål og innhold annerledes vektlegging enn det som egentlig er tiltenkt.

Den gjennomførte læreplanen innebærer hvordan praksisen foregår i klasserommet, med de faglige og pedagogiske valgene læreren gjennomfører i undervisningen. Sett i lys av lærerens

oppfatning av dokumentene, blir læreplanene operasjonalisert i praksis og anvendt med de rammene og forutsetningene som ligger til grunn.

Til slutt handler den erfarte læreplanen om den reelle læringen hos elevene, samt opplevelser og andre erfaringer som har sitt utspring fra klasseromsundervisningen (Goodlad, 1979). I tillegg til den gjennomførte læreplanen, som er et produkt av de øvrige nivåene (særlig den oppfattede læreplanen), påvirkes også den erfarte læreplanen av elevenes forutsetninger, kunnskapsgrunnlag og andre tidligere erfaringer.

2.2 Forståelser av funksjonsnedsettelse

En funksjonsnedsettelse defineres som tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (Bufdir, 2022). Personer med en funksjonsnedsettelse inngår i en svært heterogen og sammensatt gruppe, med store variasjoner sett i lys av utfordringene man opplever, der opphavet til funksjonsnedsettelsen kan ha mange ulike årsaker. Enkelte er født med en funksjonsnedsettelse, mens andre kan ha blitt funksjonsnedsatt som følge av skade eller sykdom. Innenfor spekteret kan det også foreligge store forskjeller i omfang og hvilken type hindringer som er knyttet til funksjonsnedsettelsen (Bufdir, 2022). Eksempelvis kan to elever som anses å være innenfor spekteret for utviklingshemming, fungere på særdeles ulikt vis i hverdagen og støte på ulike former for barrierer. Generelt sett kan personer med funksjonsnedsettelse deles inn i hovedgruppene; personer med synshemming, personer med bevegelsehemming, personer med hørselshemming, personer med utviklingshemming og personer med psykososiale funksjonsnedsettelse (Bufdir, 2022).

Flere ulike forståelser ligger til grunn for hvordan man ser på funksjonsnedsettelse. Tidligere var det dominerende synet på funksjonsnedsettelse hemninger eller nedsettelse knyttet til egenskaper hos individet, som følge av sykdom eller biologiske avvik. Dette blir kalt *den medisinske forståelsen* av funksjonsnedsettelse (Oliver, 1996). Denne forståelsen baseres på at individet må tilpasse seg de eksisterende rammebetingelsene i samfunnet. I nyere tid har dette blitt utfordret og kritisert, med begrunnelse om at forståelsen har et ensidig syn på personens sykdom, «mangler» eller avvik som skaper funksjonsnedsettelsen (Grue, 2004). Med bakgrunn i samfunnsvitenskapen, og dens gradvise forhøyede innflytelse i studier av funksjonsnedsettelse, ble *den sosiale forståelsen* utviklet. Denne forståelsen har et nedtonet fokus på individet og vektlegger heller omgivelsenes mangelfulle tilrettelegging i samfunnet,

og dermed hvilke forhold samfunnet kontinuerlig opprettholder eller skaper, som gjør at personer som faller utenfor denne sosialt konstruerte normalen blir ekskludert (Oliver, 1996). Denne sosialt skapte normaliteten kan sees på som organiserte idéer (Grue, 2016), der mennesker som ikke passer inn i denne rammen, på grunn fysiske eller psykiske egenskaper, anses som unormale (Grue, 2004). Flere av de som støtter oppunder den sosiale forståelsen, deriblant Oliver (1996), mener at den medisinske forståelsen fremdyrker og holder fast ved dette normalitetsperspektivet. Et eksempel på dette er hvordan samfunnsstrukturen «skaper» funksjonsnedsettelse gjennom en tredeling av offentlige toaletter (jenter, gutter og handicap) (Grue, 2004). De som ikke anses som normale, får dermed et eget rom i form av HC-toalett.

Som en tredje forståelse handler *den relasjonelle forståelsen* om at funksjonsnedsettelsen hverken er rent individorientert eller som konsekvens av samfunnets sosialt skapte normer, men heller som et resultat av samspillet mellom individets forutsetninger og kravene fra omgivelsene. Denne blir omtalt som *Gap-modellen*, på bakgrunn av det ofte reelle gapet mellom individets evne til funksjon og de eksisterende barrierene. I hvilken grad man har nedsatt funksjonsevne handler dermed om misforholdet mellom evne til funksjon og krav – som ofte kan være situasjonsbestemt (Kassah & Kassah, 2009; Tøssebro, 2014). Dette kan være at noen matbutikker har ramper ved inngangen, mens andre bare har trapper. I hvilken grad individet er funksjonsnedsatt eller funksjonshemmet i ulike situasjoner, bestemmes dermed av et spenningsfelt mellom samfunnets evne til tilrettelegging og inkludering, og individets forutsetninger.

2.2.1 Mangfold og inkludering

Mangfold som begrep kan defineres på flere ulike måter avhengig av hva det knyttes til, men handler grunnleggende sett om menneskelig variasjon (Ese, 2013). Berg og Håpnes (2001) omtaler begrepet synonymt med forskjellighet, men at denne forskjelligheten iblant oss må forstås som noe positivt. Med hensyn til blant annet språklig, (fler)kulturelt og funksjonelt mangfold, representerer denne forskjelligheten dermed et mulighetsperspektiv, der man i stedet for å definere grupper for marginaliserte (problemfokus), heller har et positivt syn som ser potensialet i hvert individ innenfor mangfoldet (Berg et al., 2012).

I skolesammenheng innebærer mangfold et utvidet fokus av den ordinære elevmassen, forbi det man kan kalle «normaliteten» eller gjennomsnittseleven. Mangfold innebærer det som skaper forskjeller mellom mennesker, og å møte denne forskjellen med åpenhet, respekt og inkludering

(NDLA, 2021). Med utgangspunkt i det skriftliggjorte målet om å ønske mangfoldet velkommen i skolen, vil begrepet dermed implisere at skolen må tilpasse seg forskjelligheten hos den enkelte elev, i motsetning til en pedagogisk praksis som styres ut fra gjennomsnittselevens behov – altså normalitetsrammen (Eriksen, 2021).

Inkludering som begrep innebærer å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet av barn og elever, slik at alle gis en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale felleskapet (Statped, 2020). En forutsetning for et inkluderende læringsmiljø er at elevmangfoldet verdsettes og sees på som en ressurs og en verdi. Dersom elevene møtes med forventninger om at man har noe å tilføre klassen, uavhengig av bakgrunn og individuelle forutsetninger, kan dette føre til høyere motivasjon hos eleven - i motsetning til en forventning om at man vil mislykkes eller være et uromoment (Læringsmiljøsentret, 2020). På den måten omfavner inkludering også holdninger, der lærere med positive holdninger til å inkludere er mer tilbøyelige til å opptre støttende ovenfor elever med særskilte behov, samt at de trolig også har høyere grad av positiv innflytelse på holdninger til andre medelever (Avramidis et al., 2000; Norwicki & Sandieson, 2002). Å jobbe for et inkluderende læringsmiljø kan sees på som at skolen skal gi like vilkår for likeverd og likestilling i samsvar med menneskerettighetene (Danforth, 2016).

Ifølge Nilsen (2017) kan inkludering forstås gjennom tre dimensjoner. Den første kaller han fysisk/organisatorisk inkludering og handler om hvordan opplæringen i skolen organiseres slik at eleven har tilgang til, samt mulighet for å kunne delta i den ordinære klassens læringsfelleskap. Andre dimensjon omhandler det sosiale, og i hvilken grad det sosiale miljøet rundt eleven er inkluderende, slik at det utvikles sosiale relasjoner og man inngår i det sosiale felleskapet. Den tredje dimensjonen omhandler faglig/kulturell inkludering. Faglig inkludering innebærer at alle elever gis mulighet til faglig læring, men også at dette tilpasses og gir mening for eleven. I tillegg omfattes den kulturelle dimensjonen av hvorvidt man deltar sammen med andre gjennom ulike læringsformer og aktiviteter – som eksempelvis gruppearbeid og felles prosjekter (Nilsen, 2017).

Alle de tre dimensjonene for inkludering kan også forstås gjennom en objektiv og en subjektiv side (Nilsen, 2017). Det objektive handler om skolen og lærerens samlede tilrettelegging og tilpasning i læringsmiljøet, både når det gjelder fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering. Hvordan eleven opplever disse ulike aspektene regnes som inkluderingens subjektive side (Nilsen, 2017).

2.2.2 Begrepenes plass i læreplanen

Funksjonsnedsettelse nevnes ikke i læreplanen, hverken i ny overordnet del eller i noen av fagplanene. Dette slås også fast av Andreassen et al. (2022) som først og fremst undersøkte funksjonsnedsettelsers dekning i lærebøker. Spesialundervisning foregår ofte som en konsekvens av at eleven er funksjonsnedsatt og har behov for tilrettelagt opplæring. Dette omtales på følgende måte i ny overordnet del under punktet «*Undervisning og tilpasset opplæring*» (Prinsipper for skolens praksis):

«Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages.» (Utdanningsdirektoratet, 2021c)

Bortsett fra dette beskrives ingenting ytterligere om funksjonsnedsettelse, hverken i overordnet del eller i de ulike fagplanene. En generell veileder tar for seg spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021d), men den er adskilt fra de andre planene.

Mangfold er beskrevet flere plasser i overordnet del. Under punktet «*1.1 Menneskeverdet*» for opplæringens verdigrunnlag, er det skrevet: «*Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Mangfold er også nevnt under punktet «*1.2 Identitet og kulturelt mangfold*». Inngressen beskriver at «*skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Videre bli mangfold nevnt flere ganger i teksten, der beskrivelser først og fremst omhandler en kontekst rundt kultur og samfunnsliv, noe som også omtales i opplæringslovens formålsparagraf der «*opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Punkt «*1.6 Demokrati og medborgerskap*», omtaler også mangfold: «*Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn*».

I «Prinsipper for skolens praksis» under punktet «3.1 Et inkluderende læringsmiljø» nevnes mangfold i følgende setning: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs». Mangfold omtales også under «3.2 Undervisning og tilpasset opplæring» der det står skrevet at «tilpasset opplæring gjelder alle elevgrupper, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet». (Utdanningsdirektoratet, 2021c)

I kroppsøvingsfagets nye læreplan under punktet «Fagets relevans og sentrale verdier» står det beskrevet at «i kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utenom dette er ikke mangfold omtalt i noen andre beskrivelser i planen for faget.

Inkludering nevnes flere plasser i læreplanen, og beskrives også i kroppsøvingsfagets kjerneelementer. Som man kan se ovenfor benevnes inkludering sammen med mangfold under punktet «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» i overordnet del. Det samme gjelder under «1.6 Demokrati og medborgerskap», der det beskrives at det å jobbe for mangfold og inkludering krever et bevisst verdisyn. Inkludering omfattes derimot av en egen del i læreplanen, under punktet «3.1 Et inkluderende læringsmiljø». Den tilhørende ingressen tydeliggjør at «skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Avsnittene omhandler videre hvordan inkludering kan fremmes og stimuleres gjennom blant annet et raust og støttende læringsmiljø, elevmedvirkning, normer og verdier i læringsfellesskapet, samt varierte læringsarenaer. Den tydeligste presiseringen av begrepet nevnes i sammenheng med mangfold, der det som nevnt beskrives at i utviklingen av et inkluderende og inspirerende læringsmiljø, skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Når det gjelder læreplanen i kroppsøving, beskrives følgende i «Kjerneelementer» under punktet «Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter»:

«I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.3 Føringer for utdanning av lærere

Utdanningssystemet i Norge er statlig styrt, der Stortinget og regjeringen har ansvaret for å utforme mål og rammer for barnehage- og utdanningssektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007). Innunder dette inngår et ansvar over flere delområder. Dette gjelder blant annet det 13-

årige grunnskoleløpet, høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt forskningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2021). Derimot er det overordnede ansvaret til kunnskapsdepartementet å utarbeide og gjennomføre den nasjonale utdanningspolitikken. Hvilke standarder som skal være gjeldende for utdanningssystemet som helhet har som mål å bli sikret gjennom lover, forskrifter, samt læreplaner og rammeplaner (Kunnskapsdepartementet, 2007). Hvordan utdanningene skal utformes gjennom innhold og organisering, er lovfestet gjennom forskrift til rammeplan for lærerutdanning.

Utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning i kroppsøving kan deles inn 4 ulike typer. Dette er lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag 8-13, lærerutdanning i praktiske og estetiske fag 1-13, samt grunnskolelærerutdanning 1-7 (ikke vektlagt i forskningsarbeidet) og 5-10 med kroppsøving som ett av fagene. Enkelte faglærerutdanninger har fortsatt toårige eller treårig løp, men fra 2023 må alle institusjoner som tilbyr lærerutdanning i praktiske og estetiske fag 1-13 bli femårig (Utdanningsforbundet, 2021).

2.3.1 Rammeplaner

Rammeplan som politisk styringsdokument beskrives som grunnleggende for utvikling av lærerutdanningstilbud, og kan sees på som overordnede regler og retningslinjer i utdanningen av lærere (Singh, 2021). Hensikten med rammeplan er å sørge for enhetlig oppbygging av lærerutdanninger, gjennom føringer for studietilbudenes innhold, organisering og struktur (Meld. St. 11 2009-2009). Fra 2014 ble det bestemt at rammeplanutvalg utnevnt av Kunnskapsdepartementet kun utarbeider forskrifter til rammeplan, og at Nasjonalt råd for lærerutdanning i regi av Universitets- og høyskolerådet (UHR) skulle ha hovedansvaret for videre utvikling av rammeplaner og retningslinjer (Singh, 2021). For lektorutdanningen 8-13 ble nåværende forskrift til rammeplan fastsatt av departementet året før dette (Kunnskapsdepartementet, 2013), mens forskrift for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag 1-13 ble oppdatert i 2020 (Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13, 2020). For den femårige grunnskolelærerutdanningen 5-10 ble forskrift om rammeplan fastsatt i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2013; 2016) har det vært en sentral målsetning med forskriftene å kunne sikre helhetlige, integrerte og forskningsbaserte lærerutdanninger av høy kvalitet. Dette er også gjentatt under punktet «*Virkeområde og formål §1*» i de respektive forskriftene, og det kan virke som om særlig vitenskapsteori og metode fikk styrket sin posisjon

i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Rammeplanen presiserer også at utdanningen skal møte samfunnet og skolens behov og at den skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Selv om det er rammeplanutvalget og UHR har hatt høyest myndighet i prosessen med å lage planene, er det viktig å påpeke at rammeplaner som regel er ute på høring før de kunngjøres. I arbeidet med rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10, fikk eksempelvis utkastet som utvalget sendte ut til sammen 123 høringssvar tilbake – fra både universitet- og høgskole-sektoren (48 svar), statlige organer, nasjonale sentra, interesseorganisasjoner og foreninger (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.3.2 Nasjonale retningslinjer

Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) i regi av Universitets- og høgskolerådet (UHR) overtok ansvaret for de nasjonale retningslinjene for alle lærerutdanningene i 2014 (Universitets- og høgskolerådet, 2018). Retningslinjene beskrives som viktige føringer som er utarbeidet av fagmiljøene selv, og har formell status på nivået under forskrift/rammeplan (Universitets- og høgskolerådet, 2018). Dette vil si at retningslinjene er formulert med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets forskrift om rammeplan for de respektive utdanningene, som hver for seg ble kunngjort i 2013 (lektorutdanningen 8-13), 2016 (grunnskolelærerutdanningen 5-10) og 2020 (lærerutdanningen i praktisk-estetiske fag 1-13).

Retningslinjene, som hver for seg er delt inn i de 8 ulike utdanningstypene for lærerutdanning, ble i perioden 2014-2018 utarbeidet av 8 tilhørende programgrupper sammensatt av ulike representanter. Gruppene bestod av representanter for UH-institusjonene, for yrkesfeltet og for studentene (Universitets- og høgskolerådet, 2018). Det at UHR overtok ansvaret for retningslinjene, kan ha muliggjort større påvirkning fra fagmiljøene i bestemmelse av føringer for det nasjonale utdanningstilbudet (Singh, 2021). Det presiseres at ansvaret til representantene har vært å utvikle og revidere de nasjonale retningslinjene, slik at lærerutdanningene kontinuerlig utvikler seg i samsvar med politiske føringer og kompetansebehovene til yrkene som utdanningene retter seg mot (Universitets- og høgskolerådet, 2018).

Dokumentene med retningslinjer har som mål sikre nasjonale, koordinerte lektorutdanninger som oppfyller kravene til utdanningen (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Det presiseres at institusjonenes planer ikke skal reprodusere retningslinjene, og at det dermed skal være rom

for faglig særpreg, nyskapning og institusjonell tilpasning. Samtidig beskrives det at retningslinjene skal være førende for institusjonenes program- og emneplaner (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Retningslinjene vektlegger også at institusjonene skal ta hensyn til studietilsynsforskriften, som blant annet slår fast at studietilbudet må være faglig oppdatert og ha tydelig relevans for profesjonen det utdannes til (Studietilsynsforskriften, 2017).

2.3.3 Dekning av funksjonsnedsettelse i rammeplaner

Forskriftene for de tre relevante lærerutdanningstypene har en nokså lik oppbygning, og er delt inn i 6 paragrafer. Disse er omtalt som «*Virkeområde og formål*», «*Læringsutbytte*», «*Struktur og innhold*», «*Nasjonale retningslinjer og studieplan*», «*Fritaksbestemmelser*», samt «*Ikrafttredelse og overgangsregler*». Forskriftsdokumentene ble nøye gjennomlest og undersøkt, og det ble utført «Spotlight-søk» (spesifikt ordsøk) for ulike ord som ble ansett som direkte rettet mot funksjonsnedsettelse. Dette inkluderte ordene «*funksjonsnedsettelse*», «*særskilte behov*», «*spesielle behov*», «*spesialundervisning*» og «*spesialpedagogikk*».

Av totalt 24 læringsutbyttebeskrivelser i forskriftsdokumentene tilknyttet lektorutdanningen 8-13 (2013) og lærerutdanningen for praktiske og estetiske fag 1-13 (2020), var det kun ett punkt som hadde en mulig indikasjon rettet mot funksjonsnedsettelse:

- «- kan identifisere særskilte behov hos barn og unge, herunder tegn på mobbing, seksuelle overgrep og vold, og kan på bakgrunn av faglige vurderinger etablere samarbeid med relevante faginstanser.»

«*Elever med særskilte behov*» er noe som ofte brukes synonymt med funksjonsnedsettelse og begrepet nevnes i læringsutbyttebeskrivelsen. Det er derimot essensielt å ta hele setningen i betraktning når man skal tolke meningsformidling i tekst. I tillegg er konteksten til ordene vesentlig (Krippendorff, 2004), noe som betyr å se begrepet i kontekst med resten av læringsutbyttebeskrivelsen. Gjennom dette er det tydelig at læringsutbyttebeskrivelsen først og fremst omhandler de sensitive temaene mobbing, seksuelle overgrep og vold, og hvordan dette skal håndteres i klasserommet og skolen. Rammeplanene inneholder heller ingen andre direkte eller rettede beskrivelser som tyder på at elever med funksjonsnedsettelse skal dekkes. Dermed kan man fastslå at elever med funksjonsnedsettelse ikke dekkes i rammeplanene.

I forskriftsdokumentet for grunnskolelærerutdanningen ble det anvendt den samme metodiske fremgangsmåten. Ved bruk av «Spotlight-søk»-funksjonen ble ordet «*spesialpedagogikk*»

funnet 9 ganger – 1 i læringsutbyttebeskrivelser og 8 under punktet for struktur og innhold. Årsaken til dette er at man kan velge spesialpedagogikk som et av fagene i utdanningen, der rammeplanen tydeliggjør strukturen for hvordan dette bør utformes i studieprogresjonen. Utenom dette er det ingen andre mulige indikasjoner eller rettede beskrivelser som viser at elever med funksjonsnedsettelse skal vektlegges.

2.3.4 Dekning av funksjonsnedsettelse i nasjonale retningslinjer

Kommende delkapitler beskriver en empirisk gjennomgang av hvorvidt elever med funksjonsnedsettelse dekkes i de nasjonale retningslinjene for de ulike utdanningstypene. Samme fremgangsmåte ble anvendt som for rammeplanene, med ordsøk og en fortolkende tilnærming til dokumentene.

2.3.4.1 Lektorutdanningen for trinn 8-13

De nasjonale retningslinjene for trinn 8-13 er et 19 sider langt dokument som er delt inn i punktene «Lektorutdanning for trinn 8-13», «Institusjonelt ansvar», «Fag 1 og fag 2», «Profesjonsfaget», «Praksis som læringsarena» og «Gjennomgripende profesjonstemaer» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Søk etter ordet «*funksjonsnedsettelse*» ga ett treff i dokumentet, under punktet for «Profesjonsfaget». I et avsnitt som omtaler mangfold står følgende beskrevet:

«Elever har ulike forutsetninger for læring, som også inkluderer fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse. Profesjonsfaget skal bidra til at studentene utvikler kompetanse som setter dem i stand til å møte mangfoldet i elevgruppen, gjennom tilpasset opplæring, spesialundervisning og universell utforming for læring.» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017)

I tillegg til i beskrivelsen ovenfor, er også «spesialundervisning» nevnt 3 andre ganger; i læringsutbyttebeskrivelsen for fagdidaktikk og i læringsutbyttebeskrivelsen for pedagogikk (under «Profesjonsfaget»), samt i delen for «Gjennomgripende profesjonstemaer». Følgende beskrivelser ble dermed ansett som relevante:

Profesjonsfaget

- kan differensiere opplæringen og identifisere og møte ulike lærevansker og behov for *spesialundervisning*

- har inngående kunnskap om læring og undervisning, herunder tilpasset opplæring og *spesialundervisning*, samt ulike strategier for klasse- læringsledelse

Gjennomgripende profesjonstemaer («Å lære å lære, tilpasset opplæring og vurdering»): «Studenten må tilegne seg kompetanse i å tilpasse opplæringen til mangfoldet i elevgruppen, og skape inkluderende læringsmiljø. Studenten må identifisere og møte behov for spesialundervisning og individuell tilrettelegging» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017).

I lys av resultatene ovenfor, og spesielt med henblikk på avsnittet under «*Profesjonsfaget*» der funksjonsnedsettelse blir nevnt, er det rimelig å si at de nasjonale retningslinjene for lektorutdanning 8-13 (2017) er tydelige på at tematikk rundt elever med funksjonsnedsettelse forventes å bli inkludert i utdanningen. Retningslinjene for lektorutdanning 8-13 prioriterer dermed funksjonsnedsettelse og legger føringer for at dette bør inngå i profesjonsfagene. Under «*Gjennomgripende profesjonstemaer*» i retningslinjene står det også beskrevet at disse temaene er et samlet ansvar for den gjeldende institusjonen, med de tilhørende ulike kunnskapsområdene i utdanningen. Det føyes også til at «*programledelsen har ansvar for å følge opp at disse aspektene ved utdanningen blir ivaretatt i tråd med de til enhver gjeldende lover, konvensjoner, forskrifter, retningslinjer og læreplanverk.*» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). «*Å lære å lære, tilpasset opplæring og vurdering*» er et av disse aspektene, noe som impliserer at programledelsen ved utdanningene har et ansvar for at studentene blir opplært til å kunne tilpasse opplæringen til en mangfoldig elevgruppe, skape inkluderende klasse miljø, samt identifisere og møte behovet for spesialundervisning og individuell opplæring.

2.3.4.2 Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10 er et 72 sider langt dokument og ble utarbeidet med utgangspunkt i tilhørende forskrift fra 2016 (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018). Årsaken til lengden på dokumentet kan forklare med at det er utarbeidet retningslinjer for hvert enkelt fag i grunnskolen, samt for fagene *Pedagogikk og elevkunnskap*, *Norsk tegnspråk* og *Profesjonsretta pedagogikk eller spesialpedagogikk*. Under innledningen i dokumentet blir det også her tydeliggjort at de faglige retningslinjene skal være førende for institusjonene program- og fagplaner (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018).

Ordsøk ble anvendt med de samme ordene som tidligere. «*Funksjonsnedsettelse*», «*spesielle behov*» og «*særskilte behov*» ga ingen treff. «*Spesialundervisning*» ga ett treff, under punktet for læringsutbyttebeskrivelse i faget «Pedagogikk og elevkunnskap»:

- kan forklare forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Ordet «*spesialpedagogikk*» ble til sammen nevnt 20 ganger i dokumentet, der hovedvekten av disse finnes under punkt 3 (*Faga i programmet – 3.1 Struktur*) og 20 (*Profesjonsretta pedagogikk eller spesialpedagogikk – 20.1 Faget i utdanningen*). Under begge disse punktene forklarer retningslinjene hvordan spesialpedagogikk skal være et mulig valgfag og masterfag i utdanningen. Læringsutbyttebeskrivelsene for faget er generelle og overordnede, noe som retningslinjene forklarer med at institusjonene skal ha mulighet til å profilere utdanningen på sin egen måte, innenfor de overordnede rammene for faget (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018).

2.3.4.3 Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag 1-13

Utvalget bak de nasjonale retningslinjene for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, tydeliggjør også at retningslinjene baserer seg på forskriften til utdanningen (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2020). Blant premissene for retningslinjene er at det skal gis rom for utdanningens egenart og institusjonelle særpreg. Dokumentet er på 62 sider og har en ganske lik oppbygging som retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene, der retningslinjene for de ulike praktisk-estetiske fagene beskrives nøye, i tillegg til retningslinjer for oppbygging og struktur.

I ordsøket ble de samme ordene brukt. Ordene «*funksjonsnedsettelse*», «*særskilte behov*», «*spesielle behov*» og «*spesialundervisning*» ga ingen treff i dokumentet, og ved nøye gjennomlesing var det nærmest ingen mulige indikasjoner for tematikkens dekning som ble oppdaget. I delen som tar for seg profesjonsfag (4. Profesjonsfag) står det blant annet at «*profesjonsfaget skal bidra til kunnskap om mangfoldet i elevenes bakgrunn og faglige forutsetninger*». Videre står følgende beskrevet i læringsutbyttebeskrivelsen:

- har inngående kunnskap om læring og utfordringer blant mangfoldet av elever og ulike muligheter praktiske og estetiske tilnæringsmåter kan bidra med

Denne retningslinjen kan tolkes som en føring til institusjonene for å prioritere og inkludere emner som forbereder lærerstudenter til å møte et mangfoldig klasserom, der elever med funksjonsnedsettelse inngår. Beskrivelsen kan derimot sees på som ganske vag og utydelig.

Mangfoldet av elever er et vidt spekter, noe som nødvendigvis ikke tilsier at elever med funksjonsnedsettelse skal inngå i opplæringen. Dersom man sammenligner med retningslinjene for lektorutdanningen 8-13, er funksjonsnedsettelse tydeligere presisert, noe som i større grad kan sees på som retningsførende for at tematikken bør inngå i emner i utdanningene.

Ordet «*spesialpedagogikk*» nevnes 6 ganger i dokumentet. Det presiseres at det skal være mulig å velge spesialpedagogikk som fag III i utdanningen, noe gjenspeiles ved at ordet i hovedsak benevnes under punkt 7 og 8 i dokumentet, som omhandler «Fag II og eventuelt fag III» og «Institusjonelle forhold».

2.4 Systemmakt

Hvordan man definerer og forstår makt er komplekst og kan omfatte mange aspekter. En forståelse som ofte blir brukt, betraktes som direkte makt og kan beskrives på følgende måte: «*A påvirker B til å gjøre noe B ellers ikke ville ha gjort*» (Dahl, 1957). Premisset bak forståelsen er at det er en relasjon mellom aktører, der en aktør kan påvirke den andres handlinger og handlingsmuligheter gjennom egne handlinger og handlingsmuligheter (Owren, 2011). Aktørene (A og B) kan blant annet være i form av enkeltpersoner, grupper, organisasjoner eller stater.

Ifølge Bourdieu må hvordan makt forspiller seg i utdanning sees i sammenheng med utdanningssystemet, der utdanningssystemet reproduseres og legitimeres gjennom systemmakt (Danielsen & Hansen, 1999). Dette sees i lys av sosiale klasser, der rådende sosiale klasser regulerer innhold og planer på systemnivå. Opplæring og sosialisering foregår dermed på den rådende maktens premisser, slik at elever og studenter dannes gjennom de normene og verdiene som ønskes (Danielsen & Hansen, 1999). Denne systemmakten kan sees i sammenheng med majoritetens definisjonsmakt over minoriteter, der makten hos majoriteten definerer og fastsetter samfunnet på ulike måter (Rugkåsa, 2008), men også inn mot det som Bourdieu omtaler for symbolsk vold. Den symbolske volden er basert på *doxa*, der *doxa* beskrives som verdier, holdninger og normer som har utvikle seg over tid innenfor hvert felt (spesifikk *doxa*) i samfunnet. Verdiene, normene og holdningene, altså *doxaene*, blir oppfattet som selvsagte, og med utgangspunkt i dette utøves statlig makt ved at staten fastsetter hvilke type forståelser og oppfatninger som skal anses som «riktige» (Askheim, 2012). Dette gjøres gjennom

utdanningssystemet, der staten har øverste myndighet. Utdanningssystemets systemmakt ved styring og bruk av plandokumenter til ulike formål, innvirker på samfunnets normalitetsramme, gjennom hvilke forståelser, normer og verdier som har fått mest gjennomslag og dermed dominerer.

Ifølge Foucault må makt i det moderne samfunnet forstås som individets herredømme over seg selv, basert på i hvilken grad man er blitt «formet» gjennom disiplinering og normalisering (Neumann, 2000). Hvordan denne normaliseringen forløper seg har dermed påvirkning på A og B sine handlingsmønstre, selv om A og B ikke er bevisst dette. Utgangspunktet i maktbegrepet til Foucault er dermed hvordan ulike forståelser i samfunnet oppstår som normalitet, og hvordan denne normaliteten påvirker handlingsmønstre til mennesker (Neumann, 2000).

Videre vil det redegjøres for noen andre relevante maktbegreper. Flere av forståelsene grunner og har sitt utspring i Dahl (1957) sitt teoretiske utgangspunkt. Begrepene sees på som underordnede maktforståelser og former for systemmakt.

2.4.1 Hegemoni og dagsordenmakt

Et hegemoni vil si hvordan en dominant sosial klasse bestemmer standard og maler for hvordan et samfunn skal være (Ledwith, 2011). Institusjoner som utdanningssystemet, politiske partier og massemediene, ble av Antonio Gramsci betraktet som deler av det hegemoniske apparatet i samfunnet. Videre hevdet han at borgerskapet (kan sees på som middelklasse i dag) i politikktutforming brukte dette apparatet for å få støttespillere langs alle sosiale lag i samfunnet. Samfunnets maktstruktur forutsettes dermed av hegemoniet, samtidig som det påvirkes av det (Lyngstad, 2003).

Dahl (1957) sin tidlige definisjon av makt har fått støtte og anerkjennelse, men den har også fått noen tilsvarende. Ett av disse var fra Backrach og Baratz (1962) som føyde til følgende aspekt i maktbegrepet; «*A kan også utøve makt over B ved å sikre at noe ikke diskuteres*». Ved at en sak eller tematikk ikke diskuteres, fører dermed til at det ikke vil bli tatt beslutninger rundt saksfeltet. På den måten kan A bruke sine ressurser og virkemidler til å skape, understøtte eller forsterke verdier og praksiser som ikke truer As interesser eller posisjon (Owren, 2011). Enkelte aktører kan dermed ha makt til å fremme enkelte saker, og/eller hindre at saker ikke vil bli diskutert, noe som kalles dagsordenmakt (Lyngstad, 2003).

Backrach og Baratz (1962) belyser videre:

«I den grad en person eller gruppe – bevisst eller ubevisst – skaper eller forsterker hindringer mot at konflikter om prinsipielle holdninger og praktiske strategier luftes offentlig, har den personen eller gruppen makt» (Owren, 2011).

Ved at *ubevisst* nevnes, impliseres det at dagsordensmakten ikke nødvendigvis trenger å være en bevisst måte å handle på hos personen, gruppen eller organisasjonen. Dominante forståelser og vurderinger av hva som anses som relevante saker i grupper eller organisasjoner, kan påvirkes av ureflekterte problemstillinger. Som følge av organisering vil rollen eller funksjonen til individene i en sammensatt gruppe eller organisasjon, føre til «perspektivskjevhet» (Owren, 2011). Dette gjør at fokus på noe, vil innebære mindre fokus på noe annet. I tillegg vil alle typer fagutøvelse innbefattes av vedvarende verdier og oppfatninger (Owren, 2011). Begge disse aspektene kan legge grunnlaget for hvilken dagsorden som settes. Dagsordensmakt handler dermed om makten til å sette dagsorden, gjennom å avgjøre hva som skal gis oppmerksomhet, samt hva systemet ikke skal befatte seg med (Falkum, 2008).

2.4.2 Modellmakt og ideologisk makt

Teorien om modellmakt ble utviklet av Stein Bråten på 1970-tallet og kan forstås på følgende vis: *«Hvis A får B til å overta As forståelser og tenkemåter kan alle diskusjoner foregå på As premisser, uten at det fremstår som utøvelse av makt»* (Bråten, 1973). På den måten omhandler modellmakt at A får gjennomslag for sin forståelse av virkeligheten (modellen) overfor B, ved at kommunikasjon rundt saker eller andre situasjoner foregår på As premisser – som kan skje selv om B føler verdsatt og ivaretatt. Modellmakten kan bli sterk og nærmest bli et monopol, gjennom å føre til at As syn på saken har høy relevans, mens den andre partens oppfatning kan bli sett på som nærmest irrelevant. Ved at saksfeltet (samtaleuniverset) avgrenses slik at kun den ene deltagergruppen figurerer som rik på begreper, oppfatninger og forestillinger som gjenspeiler egne premisser, og den andre i liten grad har de samme ressursene med tanke på saksfeltet, kan førstnevnte sees på som modellsterk, og den andre modellsvak. Denne distinksjonen gjelder både opp mot hverandre, samt inn mot saksfeltet (Bråten, 2000). Monopolet på modellmakt kan derimot unngås gjennom å åpne opp saksfeltet for dialog mellom grupper som representerer ulike perspektiver. I tillegg vil det være vesentlig å redefinere premissene, samt at man flytter grensene for saksfeltet slik at den andre partens premisser også blir relevante (Bråten, 2000).

Ideologisk makt er makt som er knyttet til ideer og kultur i vid forstand (Engelstad, 2016). Dette omfatter makt over tanker, verdier, følelser og selvoppfatning. I tillegg kobles det til begreper og kategorier som gir mening til verden rundt oss, normer og forestillinger, former for kulturelle standarder og praksiser (NOU 2003: 19). De meningsgivende kategoriene kan for eksempel være profesjoner, vitenskap, politiske bevegelser og organisasjoner. Disse dannes gjennom språket. Derfor er språk også makt, noe som manifesteres gjennom de dominerende begrepene, der disse representerer hvilke interesser og synspunkter som har overtaket. Med tanke på normer kan ideologisk makt innebære en forestilling som representerer overtak og underordning. Et eksempel på dette er de dominerende forestillingene (i ulike kategorier) i lys av normalitet og avvik, som innebærer en sterk form for normativ makt (NOU 2003: 19). En aktør kan viderefordre denne ideologiske makten gjennom å støtte seg på felles verdier og tanker.

2.4.3 Institusjonalisering

Utdanningssystemet og skolen er en av våres viktigste samfunnsinstitusjoner. Den har en påvirkning på samfunnsutviklingen, og den påvirkes av endringer i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Man kan se på utdanningssystemet som en sammensetning av mange ulike organisasjoner, men de kan også kalles for institusjoner. Dette er fordi i tillegg til å befatte formelle normer og verdier, har uformelle normer og verdier fått utviklet seg over lang tid innad i organisasjonene. Dette gjør at de ulike organisasjonene i utdanningssystemet får institusjonelle trekk, som videre kan omtales som institusjonaliserte organisasjoner (Christensen et al., 2015). Hvordan man kan forstå ulike handlingsmåter og prosesser i institusjonaliserte organisasjoner, kan sees i form av ulike forståelser. Videre vil den kulturelle forståelsen redegjøres for.

I den kulturelle forståelsen på organisasjoner forutsetter man at det eksisterer uformelle normer og verdier som har påvirkning på beslutningsadferden, altså hva som gjøres av handlinger (Christensen et al., 2015). Handlinger og avgjørelser som utspiller seg har grunnlag i normer og verdier, der normene og verdiene bidrar til å skape kulturen i organisasjonen. Dermed kan den utviklede kulturen ha innflytelse på hvordan ulike former for makt utøves, gjennom hvilke beslutninger som tas. Den kulturelle forståelsen frakjenner ikke at formelle normer og strukturer finnes, men anser disse som mindre viktige i forståelsen av handlingsmønstrene. Uformelle normer og verdier kan over en lang tidshorison også bli så dominerende at de kan påvirke og bidra til endringer i den formelle strukturen (Christensen et

al., 2015). Ifølge Philip Selznick blir organisasjonen institusjonalisert når det utvikles uformelle normer og regler i tillegg til de formelle og instrumentelle strukturene (Christensen et al., 2015). Institusjonaliseringsprosessen gjør organisasjonen mindre fleksibel og tilpasningsdyktig overfor nye krav, fordi den blir mer kompleks. Derimot har dette også fordeler ved at det blant annet utvikles et sterkere sosialt felleskap. Institusjonaliseringsprosessene skaper dermed en entydig identitet innad i organisasjonen, som kan kalles kultur (Christensen et al., 2015).

En organisasjonskultur skaper en felles moralsk ramme for hva som anses som passende adferd. På bakgrunn av dette utformes det en grunnleggende handlingslogikk på basis av hvilke handlinger som anses som rimelig eller akseptabel adferd i gitte situasjoner, nemlig logikken om det kulturelt passende (Christensen et al., 2015). Kulturelle normer hjelper en ved å koble situasjonen man er i sammen med identiteter og roller. Prosessen medfører at man først identifiserer hvilken situasjon man befinner seg, for å vurdere hvilken rolle man skal fylle, før man sammenfatter dette med hvilke forventninger og eventuelle forpliktelser rollen forutsetter i situasjonen (Christensen et al., 2015). De uformelle normene og verdiene mennesker bringer med seg inn i organisasjonen bidrar til å skape et indre press til den uformelle strukturen, og kan føre til utvikling og eventuell endring av organisasjonskulturen (Christensen et al., 2015). Grunnen til dette kan være særskilte sider ved medlemmenes sosiale bakgrunn, men det kan også handle om de uformelle normene og verdiene man drar med seg fra en bestemt utdanning. Ytre press omhandler press fra miljøet som organisasjonen ofte interagerer med eller er spesielt avhengig av, enten på grunn av ressurser som blir tilført eller for tjenester som leveres (Christensen et al., 2015). Dette kan påvirke de institusjonelle trekkene som utvikles.

Et viktig aspekt i den kulturelle forståelsen og i faglitteraturen om organisasjoner som helhet, er det som kalles stiavhengighet. Christensen (2015) skriver «.. *de kulturelle normene og verdiene som preger en organisasjon i dens begynnende og «formative år», vil ha stor betydning for de utviklingsveiene den følger siden*». Han uttrykker at dette kan ha både fordeler og ulemper for den kulturelle utviklingen i offentlige organisasjoner. Fordelene er blant annet stabilitet og dybde i de uformelle verdiene og normene, noe som gjør det enklere for medlemmer av organisasjonen å gjøre seg kjent med den kulturelle rammen slik at man lettere kan bestemme hva som er passende adferd. Ulempen ligger i manglende fleksibilitet i de institusjonaliserte handlingsreglene, når omgivelsenes krav eller ytre press endrer seg raskt.

Det kan bli problematisk dersom det er et stort gap mellom dette og den indre kulturen (Christensen et al., 2015).

3. Metodedel

Påfølgende metodedel vil først beskrive det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for metoden som er anvendt i forskningsarbeidet. Deretter vil dokumentanalyse som metode redegjøres for, etterfulgt av en nærmere beskrivelse av metodens fremgangsmåte og analysemodell i prosessen med plandokumentene. Nest siste delkapitlet beskriver kort hvilken tilnærming jeg har hatt til utvalget i undersøkelsen. Til slutt vil metodens validitet drøftes.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag og valg av metode

Hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag man baserer seg på, må sees i lys av ulike vitenskapsteoretiske forståelser. Dette blir kalt paradigmer, som kan sees på som ulike måter man som forsker betrakter virkeligheten på (ontologi), ulike former for forståelse og tolkning av kunnskap, samt ulike metoder som ligger til grunn i innhenting (Markula & Silk, 2011).

Epistemologien kjennetegnes av to grunnleggende paradigmer, det positivistiske paradigme og det interpretative paradigme (Markula & Silk, 2011). Det positivistiske paradigme har en naturvitenskapelig forankring. Virkeligheten forstås som en objektiv sannhet der det fundamentale vil være å forstå årsakssammenhenger i den hensikt å muliggjøre, predikere og generalisere fenomener uavhengig av tid og sted (Cohen et al., 2007). Det ontologiske utgangspunktet er her realisme, som baseres på virkelighetens eksistens uavhengig av vår viten (Cohen et al., 2007). I sammenheng med dette er det vanlig å anvende kvantitative metoder, som ofte preges av måling og tallfesting av størrelsesordener for å teste om et fenomen er generaliserbart (Ringdal, 2013).

Det interpretative paradigmet forstås gjennom et relativistisk utgangspunkt, som uttrykkes gjennom en subjektiv virkelighet som er ulik fra person til person (Guba & Lincoln, 1994). Virkeligheten medieres gjennom våres sanser, og konstrueres gjennom samhandlingen mellom bevissthet, språk og en uavhengig verden (Frowe, 2001; Scotland, 2012). Kvalitative forskningsmetoder kjennetegner dette, ved at man undersøker hvordan kunnskap og en

meningsfull virkelighet konstrueres på bakgrunn av og gjennom ulike individer sin livsverden, samt den sosiale konteksten man er en del av (Crotty, 1998).

Bearbeidelsen og innhenting av empiri har hatt utspring i en hermeneutisk-fortolkende fremgangsmåte, sett i lys av det interpretative paradigmet. Her står fortolkningsprosessen i sentrum, ved at empirien må sees i en større forståelsesramme og i lys av egen forforståelse (Alvesson & Sköldberg, 1994; Jacobsen, 2015). Målet i en slik prosess er å komme frem til godt begrunnede tolkninger fra et meningsformidlende materiale (Wormnæs, 1996). Til denne oppgaven har dokumenter blitt valgt som meningsformidlende materiale, gjennom å undersøke læreplan, rammeplaner, retningslinjer og emneplaner. Dokumentanalyse, som følgelig har blitt valgt som metode i denne oppgaven, har grunnlag i både forskerens forståelse og tolkning av materialet som velges ut (Gilje & Grimen, 1993). På den måten vil en hermeneutisk fremgangsmåte ofte være i tråd med hvordan analyseprosessen i en kvalitativ dokumentanalyse foregår (Befring, 2007; Gadamer, 2009).

3.2 Dokumentanalyse

En dokumentanalyse er en metode for å systematisk innhente, gjennomgå og analysere sekundærdata, altså data som er samlet inn av andre enn forfatteren selv (Jacobsen, 2015). På samme måte som innenfor andre analytiske metoder i kvalitativ forskning krever dokumentanalyse undersøkelse og tolkning for å skape mening og forståelse (Corbin & Strauss, 2008). Dokumenter kan eksistere både i papirform og elektronisk materiale, men kan også inneha en visuell form (Bowen, 2009). Både tekst og visuelle former i dokumenter har potensiale for å være kilder til kvalitativ analyse (Patton, 2015; Flick, 2018).

Hvordan man gjennomfører en dokumentanalyse består som regel av flere stadier. Dette involverer skumlesing (overfladisk gjennomlesing), en mer nøye gjennomgang av dokumentene, og til slutt tolkning (Bowen, 2009). Ofte vil stadiene være en gjentakende prosess som kombinerer former for innholdsanalyse og tematisk analyse i ulik grad. Innholdsanalyse er en forskningsmetode med mål om å gjøre reproduserbare og valide slutninger fra tekstmateriale, sett i lys av tekstens kontekst og formål (Krippendorff, 2004). Ofte gjøres dette ved å organisere datamaterialet (teksten) inn i kategorier, som gjøres på bakgrunn av forskningsspørsmålet eller problemstillingen (Bowen, 2009). Tematisk analyse kan forstås som en motsatt tilnærming, der temaer og ulike mønstre oppfattes i lesingen av tekstene og oppstår som kategorier for analyse. Her vil koding som regel brukes for å holde oversikt (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

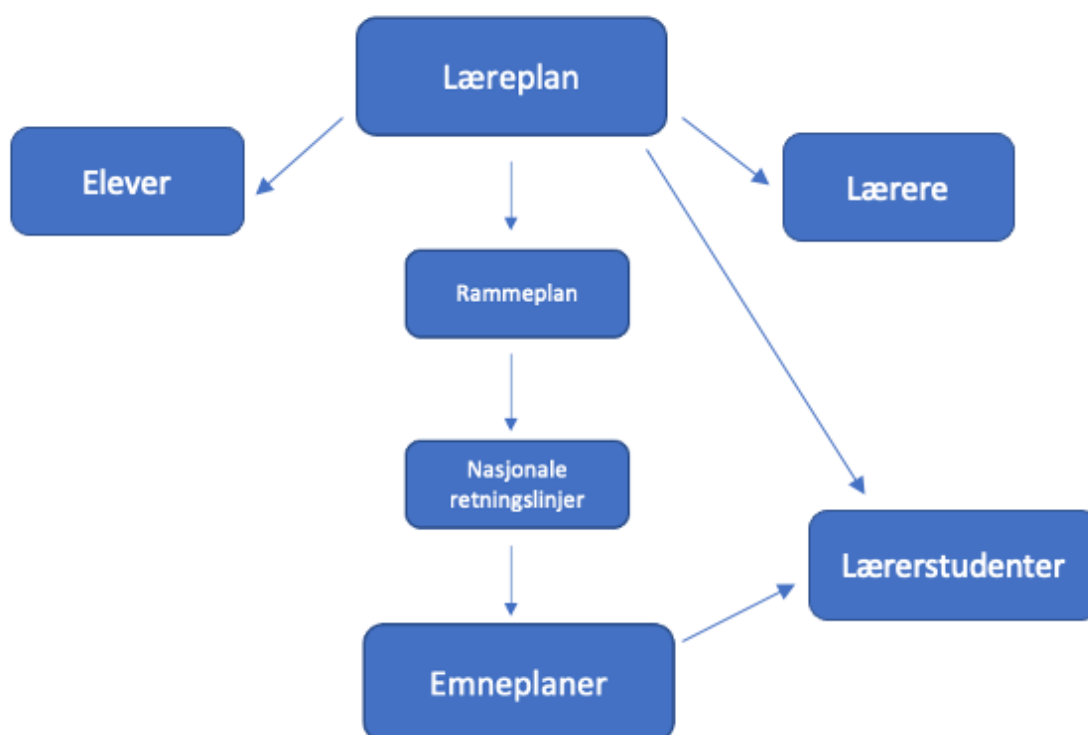
Selv om dokumenter kan representere et rikt datagrunnlag, er det viktig at forskere har en kritisk og varsom tilnærming til materialet. Dermed bør ikke nødvendigvis dokumenter bli behandlet som noe presist, korrekt eller fullkomment (Bowen, 2009). Når man skal analysere er det vesentlig at man fastslår dokumentets relevans til forskningens formål og problemstilling. Implisitt i dette er blant annet å gjøre rede for hvorvidt innholdet i dokumentet sammenfaller med det begrepsmessige rammeverket til det man undersøker (Bowen, 2009). En bør også vurdere i hvilken grad de utvalgte dokumentene er autentiske, troverdige og representative, samt overveie og bedømme dokumentenes fullstendighet (Bowen, 2009). Sistnevnte omhandler å vurdere om dokumentet favner vidt nok, med tanke på om innholdet i dokumentet dekker det man undersøker fullstendig eller tilstrekkelig bredt, eller om innholdet dekkes selektivt.

Det er både fordeler og mulige utfordringer ved bruk av dokumentanalyse. En fordel i arbeid med metoden er at den er effektiv, sammenlignet med andre metoder. Dokumentanalyse krever ofte kun utvelging av data, kontra innsamling, noe som er tidsbesparende (Bowen, 2009). Dokumenters tilgjengelighet gjør også metoden hensiktsmessig, med tanke på at offentlige dokumenter ofte ligger ute på internett og kan innhentes uten produsentens/forfatterens tillatelse. Dette gjør også metoden kostnads-effektiv, ved at innholdet i dokumentene (dataene) allerede har blitt skapt, noe som gjør at det som gjenstår for forskeren er å tolke og vurdere kvaliteten og innholdet (Bowen, 2009). Forskere som anvender dokumentanalyse behøver også i mindre grad å tenke på refleksivitet i forskerprosessen, da dokumenter er stabile og upåvirket av forskningen (Bowen, 2009). Dette står i motsetning til eksempelvis observasjon og intervju der forskerens tilstedeværelse kan påvirke datainnsamlingen i langt større grad.

Med dokumentanalyse som metode følger som regel også noen utfordringer. Spesielt kan dette gjelde dokumentets detaljrikdom. Dokumenter er ofte skapt uten hensyn til den spesifikke forskningen, som gjør det uavklart om dokumentet inneholder tilstrekkelig med detaljer - og dermed relevant innhold – for å kunne svare på forskningsspørsmålet (Bowen, 2009). I tillegg kan en ufullstendig samling av dokumenter antyde en form for «selektert forutinntatthet» (*biased selectivity*) (Yin, 1994). Dersom man undersøker dokumentene til en bestemt organisasjon, vil dette eksempelvis kunne gjøre seg gjeldende ved at måten dokumentene fremstilles på harmonerer med organisasjonens politikk, retningslinjer, kultur, og i lys av dens agenda. Dette kan uansett anses som aspekter å være oppmerksom på, uten at det nødvendigvis regnes som svakheter ved selve metoden.

3.3 Fremgangsmåte og analysemodell

De offentlige dokumentene som er gjennomgått og analysert i denne oppgaven er som kjent læreplaner, relevante rammeplaner og nasjonale retningslinjer, samt emneplaner for åtte ulike kroppsøvingslærer-utdanninger. Læreplanen ble anvendt i gjennomlysningen av aktuelle begreper, i tillegg til at ulike målsetninger og formål i dokumentet har fungert som en bakgrunn i den senere diskusjonen. Ved at læreplanen er det mest sentrale styringsdokumentet i Norsk skole og emneplaner går innunder enkeltstående studieinstitusjoner, kan en betrakte rammeplaner og nasjonale retningslinjene for de ulike lærerutdanningstypene som nivåer mellom disse. Følgende modell har dermed blitt brukt som forståelsesramme for analysering og videre diskusjon:



Dokumentanalysenes fremgangsmåte i de forskjellige plandokumentene ble ikke utført på helt identisk vis. Begrepsletingen i læreplan ble utført med ordsøk-funksjonen (*Spotlight-søk*). Dette lar deg søke etter spesifikke ord i dokumenter/nettsider, der det valgte ordet blir markert med gult dersom det finnes i dokumentet. Samtidig vil det eksakte antallet av ordet dukke opp i høyre hjørne, i tillegg til at man kan klikke seg fram og tilbake mellom sider der ordet benevnes.

Dette ble også gjort under letingen av relevante begreper i rammeplaner og retningslinjer, noe som viste seg særlig hensiktsmessig i prosessen med retningslinje-dokumentene, på bakgrunn av dokumentenes lengde og omfang. Gjennomføringen av ordsøk-metoden, kan sees på som både en form innholds- og tematisk tilnærming til dokumentanalyse. Gjennomlesing og analysering av emneplaner var den første delen av datainnhenting, noe som påvirket hvilke ord og begreper som ble valgt til ordsøket til læreplan, samt rammeplaner og retningslinjer. Tematiske mønstre i emneplanene la dermed grunnlaget for hvilke ord som ble valgt, der eksempelvis «*mangfold*» og «*inkludering*» ble inkludert i begrepsgjennomgangen. Når ordene ble funnet i ordsøket ble derimot konteksten til teksten der ordene inngikk, fortolket (Krippendorff, 2004), noe som kjennetegner en innholdsanalytisk fremgangsmåte.

I arbeidet med emneplan-dokumentene ble innholdsanalyse i hovedsak anvendt. Emneplanene til hver enkelt utdanning ble først gjennomlest uten noen form for forutbestemte ord eller begrep som skulle letes etter. De første gjennomlesningene av planene dannet dermed et grunnlag og utgangspunkt for hva som skulle gjøres videre. I sammenheng med min egen forforståelse rundt tematikken, ble det deretter avgjort hvordan dataene kunne systematiseres på en oversiktlig måte. Dermed ble det valgt å kategorisere tekstdataene inn i tabeller. Dette ble gjort ved å skrive inn aktuell tekstdata som enten «*Mulige indikasjoner*», eller «*Direkte eller rettede beskrivelser*» (se vedlegg). Dersom den gjeldende emneplanen hverken inneholdt beskrivelser som var entydig rettet mot tematikken, eller mulige indikasjoner, ble den tilhørende rubrikken stående tom.

Det ble dermed utført kontinuerlige, skjønnsmessige vurderinger i kategoriseringen i lys av egen forkunnskap og begrepsforståelse. Et eksempel på dette er emnene IDR137-1 og PED157-1 på Universitet i Agder (se 8.4) som hver for seg hadde ett punkt under «*Læringsutbytte*» i emneplanen, som ble vurdert som mulige indikasjoner for tematikkens dekning. Dog er disse prinsippene rettet mot alle elever i skolen, selv om en ofte kan assosiere tilpasset opplæring, inkludering og det å «*vurdere elevenes kroppslige læring og forutsetninger*», med elevgrupper som trenger ekstra tilpasning – der elever med funksjonsnedsettelse inngår. Følgelig kan det kun kategoriseres som mulige indikasjoner. Sett i motsetning til dette, er det spesifikt beskrevet i emnet PED160-1 at studenten «*har kunnskap om ulike lærevansker og tilpassnings- og adferdsutfordringer hos barn på trinn 5-10 og hvordan disse kommer til syne i opplæringen*», samt «*kan forklare forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*». Her er målene for læringsutbytte i større grad direkte rettet mot tematikkens omfang ved at begreper

som lærevansker, adferdsvansker og spesialundervisning har blitt tillagt et fokus i emneplanen, noe kan som anses som mer troverdige tegn for at deler av tematikken har en plass i emnet. Slike vurderinger ble gjort for hver tilgjengelige emneplan hos de ulike kroppsøvlingslærerutdanningene, med basis i tekstens og ulike begrepers eventuelle relevans, samt den tolkede konteksten.

3.4 Utvalg av utdanningsinstitusjoner

Når man skal utføre en empirisk undersøkelse, er det avgjørende at man velger datakilder som kan belyse og gi svar på forskningsspørsmålene (Kleven et al., 2011). I dette forskningsarbeidet var hovedformålet å undersøke hvordan funksjonsnedsettelse som tematikk vektlegges hos ulike lærerutdanninger i kroppsøving. Dette førte til at det ble naturlig å velge en tredeling blant utdanningsinstitusjonene. På den måten ble det gjort et strategisk utvalg, der utdanningstypene i kroppsøving som ble inkludert var; lektorutdanningen for trinn 8-13, grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 med kroppsøving som fag, samt lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag 1-13 (kroppsøving). Grunnskolelærerutdanningen 1-7 ble ikke inkludert, ved at jeg først og fremst ønsket å sette søkelys på mellomtrinnet og oppover.

Ved en dokumentanalyse vil det være viktig at datainnsamlingen blir et utgangspunkt for å kunne belyse sammenhenger og informasjon med relevans, ved de forholdene i samfunnet man ønsker å studere (Grønmo, 2015). På bakgrunn av at jeg ønsket å sammenligne utdanningene med tilhørende rammeplaner og retningslinjer, var det et mål å sikre en viss balanse i antall mellom utdanningstypene. Dermed ble det bestemt tidlig at jeg minst ønsket å undersøke to studier av hver type. I tillegg til dette valgte jeg å supplere med to ekstra, da jeg anså åtte studier som et passende antall. Bortsett fra min personlige preferanse ved at jeg ønsket å inkludere min egen utdanning, samt Norges Idrettshøgskole (NIH), hadde jeg ingen agenda bak hvilke utdanninger som ble utvalgt. Utdanningene og studieplanene som ble inkludert, var de eneste som ble undersøkt. Dette hadde bakgrunn i at jeg ikke ønsket at min egen mulige forutinntatthet skulle styre valg av datamateriale som «passet best».

3.5 Validitetsdiskusjon

I et overordnet perspektiv handler validitet i kvalitativ forskning om datamaterialets gyldighet, og om dette kan knyttes til problemstillingen som skal belyses (Grønmo, 2015). På den måten avhenger innholdsanalysens grad av validitet av hvorvidt undersøkelsen har lyktes i å måle intensjonen til studien. Videre vil innholdsanalysen kunne være valid dersom forskeren presist

evner å gjengi egen tolkning, der tolkningen har en forankring i en bredere lesing av kontekst og av beslektede tekster (Bratberg, 2017).

Med tanke på at innsamlingen av data foregikk sammen med deler av tolkningen og analyseringen av tekstene, vil reliabilitet innebære forskerens rolle i denne prosessen (Grønmo, 2015). Hvordan tolkningen og analyseringen av data foretas knyttes dermed til den enkelte forsker og hvilken kontekst dette skjer under. Forskningsprosessen påvirkes av denne konteksten, noe som gjør det umulig for en annen forsker å utføre lik innsamling og tolkning dersom man etterstreber samme forskningsprosess (Grønmo, 2015). Derfor er det i liten grad hensiktsmessig å anvende reliabilitet som begrep når målet er å gjøre en kvalitetsvurdering av en kvalitativ innholdsanalyse. Det er mer formålstjenlig å belyse studiens og forskningsprosessens troverdighet.

Innholdsanalysen som helhetlig forskningsprosess kan deles inn i en forberedelsesfase, en organiseringsfase og en redegjøringsfase (Elo et al., 2014). Forberedelsesfasen består blant annet av hvilke valg man tar når det gjelder metode for datainnhenting og utvalgsstrategi. Å velge den mest passende metoden for datainnhenting anses som grunnleggende for å sikre kredibilitet (Graneheim & Lundman, 2004), der kredibiliteten omhandler formålet til studien i hvordan den innhentede tekstdataen adresserer og er forbundet med dette formålet (Polit & Beck, 2012). I lys av en fortolkende tilnærming er dette forsøkt gjort gjennom en prosess, der hva som ble inkludert ble vurdert ut fra tekstdataens relevante begrepsinnhold, i tillegg til tekstens kontekst og meningsformidling. Egen forforståelse lå til grunn for tolkningen, noe som var vesentlig for å fange språklig essens og mening i tekstene, da tekster aldri vil ha objektiv og leser-uavhengige kvaliteter (Krippendorff, 2004).

Gjennom et strategisk utvalg ble det prioritert å undersøke emneplaner i minst to typer studier innenfor de ulike utdanningstypene, der til slutt åtte utdanningsinstitusjoner ble inkludert. På den måten ble det lagt et grunnlag for å analysere mulige forskjeller mellom utdanningstypene, men også potensielle likheter og ulikheter innenfor utdanninger som tilsynelatende har samme oppbygging og sammensetning av emner. Et hensiktsmessig utvalg er viktig for å sikre kredibilitet til studiens formål (Graneheim & Lundman, 2004).

For at organiseringsfasen av innholdsanalysen skal sees på som troverdig, er det vesentlig at man forklarer hvordan prosessen med kategorisering og systematisering har foregått, samtidig som at man er klar over sin egen tolkning (Elo et al., 2014). Tolkningsarbeid vil alltid være til stede når man jobber med tekster (Graneheim & Lundman, 2004). I tillegg bør man være bevisst

på sin egen forskerrefleksivitet i denne prosessen. Fremgangsmåten i organiseringsfasen er belyst og beskrevet gjennom hvordan relevant tekstdata ble inkludert som enten «*potensielle indikasjoner*», eller «*direkte eller rettede beskrivelser*». Under denne prosessen forsøkte jeg kontinuerlig å være bevisst min egen refleksivitet. Jeg hadde en bevissthet rundt min egen forforståelse og kunnskap rundt tematikken, noe som trolig styrket min evne til fornuftig tolkning. Samtidig var jeg klar over min mulige bekreftelses-bias («*Confirmation bias*»), som beskriver tendensen hos individet til å favorisere det man ser etter, tror eller tolker, som samstemmer med ens eksisterende tro eller hypoteser (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Denne bevisstheten var også en av årsakene til at jeg valgte det todelte skillet i kategoriseringen mellom indikasjoner og direkte beskrivelser av funksjonsnedsettelse. Dette nedjusterte muligens mulighetene for å tolke indikasjoner som noe som omhandler og beskriver en vektlegging av funksjonsnedsettelse.

Troverdighet i redegjøringsfasen handler først og fremst om hvordan analyseprosessen og resultatene er presentert (Elo et al., 2014). Har resultatene blitt redegjort for på systematisk og logisk vis? Og kan leseren forstå forbindelsen, men også avgrensningen mellom fagfelt, data, resultater og analyse i arbeidet? Det har vært en målsetning å få til dette på best mulig vis, gjennom intensjon om en tydelig og forståelig struktur på oppgaven. Tekstdata er kategorisert inn i tabeller (vedlegg). Tolkningen av disse dataene er presentert som resultater, som videre er diskutert og analysert i lys av fagfeltet til undersøkelsen. Kvaliteten og fremgangsmåten tilhørende denne strukturen har forhåpentligvis gitt en troverdig og logisk ramme, med hensyn til problemstillingenes omfang.

Med utspring i emneplanene er det viktig å presisere data og resultater ikke vil gi en helt sikker innsikt, i forbindelse med hvorvidt elever med funksjonsnedsettelse blir vektlagt i undervisningen til studentene. For å fastslå dette med sikkerhet må man utføre dypere undersøkelser, ved eksempelvis å undersøke innholdet til forelesninger og pensum. Kanskje kunne man også intervjuet snart ferdigutdannede studenter hos i de forskjellige utdanningene. Likevel skal en emneplan inneholde detaljerte beskrivelser av emnet, med blant faglig innhold, undervisnings- og vurderingsform, samt hvilket læringsutbytte som forventes av studentene (Universitet i Sørøst-Norge, 2021), noe som impliserer et formål og en funksjon om å være et troverdig plandokument for studiets innhold.

4. Studienes vektlegging av funksjonsnedsettelse i emneplaner

Videre følger en empirisk gjennomgang og analyse av emnene til de ulike utdanningsinstitusjonene som tilbyr kroppsøvingslærer-utdanning. Som kjent har hver institusjon en studieplan som er delt inn i ulike emner. Disse emnene innbefattes stort sett av et eget plandokument, nemlig emneplan. Det er dermed disse dokumentene som har ligget til grunn for resultatene og påfølgende tolkning, der fremgangsmåten som har ligget til grunn er beskrevet tidligere (kapittel 3.3). Et fåtall av studiene beskriver sine emneplaner mindre nærgående, noe som har gitt utslag i hvor omfattende gjennomgangen har vært (med også færre beskrivelser i gjennomgangen under). Gjennomgangen av studiene er som kjent kategorisert inn i de ulike utdanningstypene. Fokuset har vært på de obligatoriske fagene i utdanningene, på bakgrunn av at spesialpedagogiske emner er valgfag. Derimot har noen av disse blitt gjennomgått, med hensyn på å belyse et helhetlig bilde.

4.1 Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8-13

De to kommende delkapitlene omhandler emnegjennomgang av lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag 8-13 på NTNU og Nord universitet. Emneplanene er hentet fra studienes hjemmesider.

4.1.1 NTNU

Den femårige lektorutdanningen på NTNU i kroppsøving og idrettsfag består av en master i idrettsvitenskap, i tillegg til praktisk-pedagogisk utdanning. Utdanningsløpet er sammensatt av områdeemnet LÆR1000 og exphil., obligatoriske bacheloremner i kroppsøving og idrettsfag, obligatoriske masteremner i idrettsvitenskap, emner i profesjonsfaget (pedagogikk, fagdidaktikk og praksis), et undervisningsfag 2 og masteroppgave i idrettsvitenskap.

Tabellene i vedlegg 8.1 viser sammensetningen av emner i hvert semester, utenom emner for fag 2. Som nevnt tidligere står rubrikkene tomme for innhold dersom ingen indikasjoner i emneplanene tilsier at elever med funksjonsnedsettelse er en tematikk som dekkes.

Gjennom undersøkelser av dokumenter til emneplanene i alle semestrene, er det lite som tilsier at elever med funksjonsnedsettelse er en prioritert tematikk i utdanningen. I noen av emnene beskrives tilpasset opplæring som et fokusområde. Dette gjelder i emnene; «*Innføring i kroppsøving og idrettsfag*», «*Pedagogikk*» og «*Fagdidaktikk 2 Kroppsøving og idrettsfag*». Tilpasset opplæring beskrives også innenfor noen kunnskaps- og ferdighetsmål i

praksisemnene. Utenom dette er det ingen benevninger med relevans, bortsett fra i emnet «*Kroppsøving og samfunn*» i første semester. Her blir det beskrevet i punktet for faglig innhold at man «*i emnet vil reflektere omkring idrettens samfunnsansvar*», der idrett for funksjonshemmede blir nevnt sammen med blant annet folkehelse og idrett som integreringsarena. Gjennom en enkel tolkning av dette vil det være nærliggende å tro at det blir drøftet rundt idrettens samfunnsansvar ovenfor funksjonshemmede, uten at nødvendigvis skolen og kroppsøving sitt ansvar for å tilrettelegge blir belyst. Dette blir uansett spekulativt, noe som betyr at dersom man vil ha «sikrere» innsikt i fagets innhold, er man sannsynligvis nødt til å gå mer i dybden for hvert enkelt emne, ved pensum og forelesninger. Likevel er det plausibelt at tematikken har en begrenset plass i utdanningen, gitt det nærmest ikke-eksisterende fokuset i emneplanene.

4.1.2 Nord universitet

Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag på Nord universitet er også et masterstudium, delt inn i både teoretiske og praktiske emner. Under studieløpet velger man enten norsk eller matematikk som fag 2. Emner tilknyttet disse fagene har ikke blitt analysert på grunn av manglende relevans. Starten av studieløpet preges særlig av kroppsøvingsemner, fagdidaktikk og praksis (se vedlegg 8.2). Praksis er en høyt prioritert del av utdanningen og er inkludert i 7/10 semestre.

Emneplanene i de tre første studieårene har ingen direkte rettede beskrivelser som tyder på at funksjonsnedsettelse er noe som dekkes. Noen emner har mulige indikasjoner ved at læringsutbyttebeskrivelsene bruker ord og beskrivelser som «*kunnskap om elevenes forutsetninger*», «*tilpasset opplæring*» og «*tilrettelegging av undervisning*» (se 8.2). I praksisemnene i 4. studieår kan det tyde på at tematikken dekkes noe. I læringsutbyttebeskrivelsen for praksisemnet 6. og 7. periode er det beskrevet følgende:

- Har inngående kunnskap om elevmangfoldet, med særlig fokus på *elever med særskilte behov* og flerkulturell bakgrunn

Det er positivt dersom studentene opplæres gjennom en praksis-nær tilnærming til elever med funksjonsnedsettelse. Tross en direkte rettet beskrivelse om elever med særskilte behov i forventet læringsbytte, er det likevel usikkert om dette er tilfellet. Praksisens forløp er ikke beskrevet annet enn at det gjennomføres i grunnskolens ungdomstrinn eller videregående

skole, at den har et omfang på 15 dager og at hovedfokuset i emnet er læringsledelse (Nord universitet, 2022a). Dersom funksjonsnedsettelse hadde hatt et prioritert fokus, ville trolig flere av emneplanene hatt relevante beskrivelser. Tatt i betraktning alle emnebeskrivelsene til studiet, som har særdeles få direkte eller rettede beskrivelser, tyder det på at elever med funksjonsnedsettelse i liten grad dekkes.

4.2 Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn med kroppsøving som undervisningsfag

Videre vil gjennomgangen ta for seg de to grunnskolelærer-utdanningene som er inkludert i undersøkelsen, nemlig utdanningen på NTNU samt Universitet i Agder. Man velger flere undervisningsfag i disse utdanningsløpene enn hva som er tilfellet på lektorutdanningen 8-13. På grunn av manglende relevans ble emnene tilknyttet disse fagene (eksempelvis norsk, matematikk eller naturfag) ikke gjennomgått.

4.2.1 NTNU

I grunnskolelærerutdanningen 5-10 på NTNU velger man enten norsk eller matematikk som obligatorisk fag i starten av utdanningsløpet. Emneplaner tilknyttet disse fagene ble dermed ikke undersøkt, noe som gjorde at emnene som ble gjennomgått 1. studieår var: «*Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*», «*Pedagogikk og elevkunnskap 1*», «*Praksis 1. studieår*» og «*Kroppsøving 1: Motorisk læring i ulike læringsfelleskap*». Undersøkelser av emneplanene viste ingen beskrivelser eller indikasjoner som kunne bekrefte at elever med funksjonsnedsettelse er en tematikk som vektlegges i 1. og 2. semester. Derimot kan det tyde på at fokuset forbedres noe i 3. og 4. semester gjennom emnene «*Kroppsøving 1: Grunnleggende bevegelsesferdigheter i idrettsaktivitet, helse og friluftsliv*», «*Praksis 2. studieår*», samt «*Pedagogikk og elevkunnskap 2*».

Under «faglig innhold» i begge praksisemnene (høst og vår) beskrives det først at hovedtemaet i 2. studieår er «*Eleven og mangfoldet*». Det beskrives også at «i andre studieår er lærerarbeidet med det flerkulturelle klasserom og *elever med spesielle behov sentralt*». Dette følges videre opp med kunnskaps- og ferdighetsmål under punktet «læringsutbytte», der det brukes ord og begrep som; *elevenes forutsetninger, tilpasset opplæring og inkludering* (se 8.3). Et eksempel er følgende kunnskapsmål:

- har kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som utgangspunkt for tilpasset opplæring

I praksisemnene står også følgende beskrevet under punktet «*Læringsformer og aktiviteter*»:

- observere læreres arbeid med inkludering og tilpasset opplæring
- stille spørsmål til egen og andre læringsledelse og evne til å ivareta mangfoldet i elevgruppa som ledd i kritisk refleksjon
- delta i arbeidet med utformingen av en individuell opplæringsplan

Emneplanen nevner individuell opplæringsplan, noe som kan indikere at praksisen legger opp til noe spesifikk erfaring med elever som har behov for ekstra tilrettelegging – der funksjonsnedsettelse kan inngå.

Emneplanen til «*Pedagogikk og elevkunnskap 2*» inneholder også indikasjoner på at funksjonsnedsettelse kan dekkes. Under «faglig innhold» nevnes både *mangfold og inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning* som sentrale tema. I tillegg kan det antydes at emnet inkluderer noen særskilte behov. Et kunnskapsmål under punktet «*læringsutbytte*» beskriver følgende:

- har kunnskap om ulike lærevansker og tilpasnings- og adferdsutfordringer og hvordan disse kommer til syne i opplæringen

I kroppøvingsemnet 3. semester (MGLU2509) er det lite som tyder på at tematikken har et utpreget fokus. Et ferdighetsmål under «*læringsutbytte*» berører elevenes forutsetninger og tilpasset opplæring, men det er uklart i hvilken grad dette impliserer at tilpasning for elever med funksjonsnedsettelse vektlegges.

I midten av andre studieår velger man masterstudieretning. I tillegg til å velge blant flere av de ordinære undervisningsfagene i barneskolen, som eksempelvis matematikk, samfunnsfag eller naturfag, kan man også velge spesialpedagogikk, sosialpedagogikk eller tegnspråk. Gitt at man velger spesialpedagogikk vil man da ta 90 studiepoeng i spesialpedagogiske emner – som inkluderer masteroppgave i spesialpedagogikk (30 studiepoeng). De spesialpedagogiske emnene er «*Innføring i spesialpedagogikk*», «*Spesialpedagogiske muligheter og utfordringer innenfor lesing, skriving og matematikk*» og «*Spesialpedagogikk med vekt på sosiale og emosjonelle utfordringer*» (se 8.3.1)

Med tanke på hva som beskrives av faginnhold og læringsutbytte i disse emnene dekkes tematikken meget godt, da spesialpedagogikk nettopp handler om tilrettelegging for læring og utvikling for elever med særskilte behov. Emner tilknyttet de resterende semestrene der ikke emner med spesialpedagogikk inngår, virker først og fremst å ha en innfallsvinkel der forskning og utvikling i skolen står sentralt – uten at funksjonsnedsettelse dekkes. Dersom man velger spesialpedagogikk som masterstudieretning, innlemmes derimot fagfeltet inn i metodefaget høsten før masteroppgaven som et slags forberedende metodeemne, før man skriver masteroppgave i spesialpedagogikk.

For å oppsummere kan det sees på som usikkert i hvilken grad kroppsøvingslærer-utdanningen dekker elever med funksjonsnedsettelse. Emneplanene inneholder få direkte eller rettede beskrivelser som omhandler tematikken, noe som tyder på at dette er lite dekket. Det er nærliggende å tro at dersom elever med funksjonsnedsettelse hadde hatt et prioritert fokus, ville dette kommet tydeligere frem i emnebeskrivelsene. Likevel er det flere emner som inneholder mulige indikasjoner, samt ett praksisemne som inneholder noen rettede beskrivelser. Dog vil det kreve nærmere undersøkelser for å konkludere hvorvidt dekningsgraden er reell. Dersom man inkluderer emnene tilknyttet masterstudieretningen spesialpedagogikk er naturligvis dekningsgraden god. Derimot er dette en valgbar retning i utdanningen og emnene er derfor ikke obligatoriske for kroppsøvingslærer-studentene.

4.2.2 Universitetet i Agder

Grunnskolelærerutdanningen på Universitetet i Agder er et femårig masterstudium som inneholder et bredt utvalg av ulike emner og mulige undervisningsfag – inkludert kroppsøving. I løpet av de to første årene velger man tre ulike valgemner - som kvalifiserer til tre undervisningsfag (Universitetet i Agder, 2021). Videre velger man masterstudieretning i 7. semester. På samme vis som for grunnskolelærerutdanningen 5-10 på NTNU, har man her mulighet til å velge spesialpedagogikk.

Emnene i 1. semester tilknyttet «*Kroppsøving 1*» har hverken indikasjoner eller rettede, direkte beskrivelser om at tematikken dekkes. Derimot har Pedagogikk og elevkunnskap-emnet i 1. semester, samt kroppsøvingsemnet i 3. semester en læringsutbyttebeskrivelse med mulig indikasjon (se vedlegg 4). Pedagogikk og elevkunnskap 1-emnet i 3. semester (*Ped160-1 Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring i et mangfoldig klasserom*) har to direkte eller rettede beskrivelser Her står det følgende:

- har kunnskap om ulike lærevansker og tilpasnings- og adferdsutfordringer hos barn på trinn 5-10 og hvordan disse kommer til syne i opplæringen
- kan forklare forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Dette kan tyde på at emnet har viet noe plass til elever med særskilte behov, med spesiell vekt på lærevansker og tilpasnings- og adferdsutfordringer. Emnebeskrivelsen for praksisemnet 5. semester (PRA2-301-1) inneholder også noen mulige indikasjoner. Emnet har også en direkte rettet beskrivelse under *læringsutbytte* som tar for seg at studenten skal gjøres kjent med bruk av IOP (individuell opplæringsplan), samt hvordan dette kan brukes i sammenheng med tilrettelegging av undervisningen (se vedlegg 4). Dette impliserer at praksisen har en intensjon om et visst fokus rundt tematikken, noe som er positivt.

Ingen andre emner i utdanningen har emnebeskrivelser der tematikken blir beskrevet, bortsett fra det emnet tilknyttet masterretningen i spesialpedagogikk i 8. semester. Emnet «*PED431-1 Inkluderende læringsmiljø og adferd som utfordrer*» virker å ha et innhold som omhandler sosiale og emosjonelle vansker, utfordrende adferd og hvordan man kan forstå og tilrettelegge for et læringsmiljø for denne elevgruppen. Det presiseres at i 7. semester går profesjonsrettet spesialpedagogikk sammen med de andre masterfagene (Universitet i Agder, 2021), noe som betyr at dersom man har valgt profesjonsrettet spesialpedagogikk med kroppsøving, tar man samme emne som de som har valgt masterfordypning i kroppsøving.

Med mindre man velger spesialpedagogikk som masterstudieretning, kan det tyde på at grunnskolelærerutdanningen 5-10 med kroppsøving inkludert som fag, dekker tematikken i begrenset omfang. Noen emner tidlig i studieløpet har beskrivelser i emneplanene som inneholder mulige indikasjoner. Lærevansker, samt tilpasnings- og adferdsutfordringer blir beskrevet i emnet PED160-1, og å gjøres kjent med tilrettelegging gjennom IOP er et mål for praksisemnet i 5. semester. Likevel er det 17 andre emner (15 dersom man ekskluderer *Vitenskapsteori og metode* og *Masteroppgave*) som hverken har indikasjoner eller rettede beskrivelser som omhandler elever med funksjonsnedsettelse. Utenom å velge spesialpedagogikk som masterstudieretning, kan det generelt sett virke som utdanningen i liten grad dekker tematikken.

4.3 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag

De siste delkapitlene i den empiriske gjennomgangen er lærerutdanningene i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13. Utdanningene tar sikte på å utdanne lærere med kompetanse for hele grunnopplæringen, noe som skiller seg fra de andre utdanningstypene.

4.3.1 OSLOMET

Lærerutdanningen i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 på OsloMET er et femårig masterprogram som kvalifiserer til undervisning både i grunnskolen, på videregående skole og i idrettsfag (OsloMET, 2021). Gjennom utdanningen vil man også få kompetanse til å undervise i enten ett eller to andre fag. Dersom man velger to andre undervisningsfag kan spesialpedagogikk inngå som ett av disse.

Første studieår består av de fire emnene «*Fra læreplan til undervisning*», «*Kroppen i bevegelse*», «*Tverrfaglige temaer i skolen*» og «*Klasserommet ute*». Ingen av disse emnebeskrivelsene har hverken indikasjoner eller direkte/rettede beskrivelser som tyder på at tematikken blir belyst. Derimot kan det tyde på at dette endrer seg i 3. semester, der emnet «*MIKP200 – Mangfold og inkludering i kroppsøving*» trolig har en relevant tilnærming. Under punktet for innhold beskrives det at «*emnet inneholder profesjonsfaglig kompetanse om inkludering, tilpasset/universell inkludering og mangfold i kroppsøving*» (se vedlegg 5). I innledningen til planen står følgende:

«*Sentralt i emnet er problemstillinger knyttet til mangfold i elevgruppen slik som kjønn/ seksualitet, etnisitet, religion, sosial klasse, funksjonsnedsettelse og hvordan mangfold utfordrer vår identitet og henger sammen med dannelse, som er et sentralt begrep i kroppsøving.*»

Funksjonsnedsettelse nevnes i beskrivelsen. Emnet virker å legge opp til at studentene skal danne perspektiv rundt elevenes mangfold, og med utgangspunkt i dette utvikle bevissthet og kompetanse rundt ulike måter å inkludere på. Dette tydeliggjøres også i en læringsutbyttebeskrivelse:

- kan analysere faglige problemstillinger og planlegge undervisning med utgangspunkt i en mangfoldig elevgruppe

Flere indikasjoner i læringsutbyttebeskrivelsene bidrar til å styrke troverdigheten om at emnet dekker tematikken (se 8.5). Dette eksemplifiseres i følgende beskrivelse:

- kan analysere og vurderer elevens ulike forutsetninger i kroppsøving og idrettsfag, og bruke dette som grunnlag for tilpasset/universell opplæring

Dette kan tolkes som at emnet legger opp til at studentene skal få økt bevissthet rundt elevenes ulike forutsetninger for faget. Formuleringen; «*bruke dette som grunnlag for tilpasset/universell opplæring*», impliserer at studenten gjennom økt bevissthet og kompetanse skal kunne tilpasse for den enkelte elev som trenger tilrettelegging (tilpasset opplæring), samt utforme aktiviteter og annen type opplæring der alle kan delta (universell opplæring).

Emneplanen tilknyttet fordypning i spesialpedagogikk (valgfag) har naturlig nok et rikt omfang av direkte eller rettede beskrivelser som omhandler tematikken (se 8.5.1). Utenom i emnet «*MIKP200 - Mangfold og inkludering i kroppsøving*», er det kun emnet «*MIKP4300 – Kropp og læring*» (8. semester) som har mulige indikasjoner. Her fokuseres det også på mangfoldet i skolen, samt «*hvordan opplæringen kan tilrettelegges alle elevens forutsetninger og behov*», uten at dette direkte impliserer at funksjonsnedsettelse er en tematikk som dekkes. Uansett tyder det på at utdanningen dekker elever med funksjonsnedsettelse i ett emne, ved at emnet «*MIKP200 – Mangfold og inkludering i kroppsøving*» omtaler «*funksjonsnedsettelse*» i emneplanen, og at emnet generelt virker rettet seg inn mot å øke kompetansen til å inkludere elever som går utenfor normaliteten i kroppsøving.

4.3.2 Høgskolen i Innlandet

Den tidligere 3-årige og Elverum-baserte faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag blir fra høsten 2022 erstattet av en femårig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, og ny studieplan ligger allerede ute (Høgskolen i Innlandet, 2022a). Utdanningsløpet legger også her opp til kompetanse i ett eller to andre undervisningsfag, der spesialpedagogikk kan inngå dersom to fag velges. Hvilket spesialpedagogikk-emne som eventuelt vil inkluderes i dette fremgår ikke i studie- og emneplanene, som gjør at dette ikke inngår i tabellene under vedlegg.

Etter nøye gjennomlesning av emneplanene ble det funnet ingen direkte eller rettede beskrivelser som omhandler tematikken. I den overordnede studieplanen under punktet «*Bakgrunn for studiet*» står det blant annet beskrevet at «*kandidaten skal lære hvordan man tilrettelegger for undervisning som inkluderer en mangfoldig elevgruppe*» (Høgskolen i

Innlandet, 2022b). Dette følges opp i læringsutbyttebeskrivelser i emnet «KRO11005 *Elevkunnskap og inkluderende undervisning*», som kan anses som mulige indikasjoner for dekning av tematikken (se 8.6):

- har forståelse for hvordan elevmangfoldet i skolen kan være en ressurs i ulike bevegelsesaktiviteter
- kan planlegge, tilrettelegge, gjennomføre og vurdere opplæring for et mangfold av elever

I tillegg beskrives følgende:

- kan vurdere ulike elevers forutsetninger i kroppsøving og idrettsfag, og med bakgrunn i dette tilpasse opplæringen for alle elever uavhengig av forutsetningene de har

Beskrivelsene har milde indikasjoner på at tematikken har plass i emnet, og emneplanen har ingen direkte eller rettede beskrivelser som kan relateres til elever med funksjonsnedsettelse. Dette kan tolkes som at det er lite sannsynlig at emnet vektlegger tematikken. Dette er den eneste emnebeskrivelsen i studieplanen som inneholder mulige indikasjoner for at elever med funksjonsnedsettelse er noe som dekkes, noe som trolig tyder på at utdanningen dekker tematikken i et begrenset omfang.

4.3.3 UNIVERSITET I SØRØST-NORGE

Kroppsøvingslærerutdanningen for trinn 1-13 på Universitet i Sørøst-Norge (Notodden) er et femårig studieløp som også legger opp til ett eller to andre undervisningsfag. Dersom to fag velges kan spesialpedagogikk inngå som ett av disse (Universitet i Sørøst-Norge, 2022).

Punktene for læringsutbytte i studieplanen er identiske med de som beskrives i forskrift om rammeplan i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13. Under punktet for «*Studieprogrammets innhold*» står det blant annet at «*det skal være et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av*» (Universitet i Sørøst-Norge, 2022). I tillegg står det beskrevet at «*utdanningen skal bygge på opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen*».

Emnebeskrivelsene for praksisemnene ligger ikke tilgjengelig på utdanningens nettside, men de andre emnene i studiet ble gjennomgått. Etter nøye gjennomlesing ble det hverken funnet mulige indikasjoner eller direkte/rettede beskrivelser som omhandler elever med funksjonsnedsettelse (se 8.7). Trolig tyder dette på at tematikken i liten grad dekkes gjennom utdanningsløpet.

4.3.4 NIH

På samme måte som de andre 1-13-utdanningene kvalifiserer lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag på NIH til kroppsøvingskompetanse for hele grunnskolen, samt for videregående skoler. Studiet er satt sammen av mange ulike emner, der emnene kan kategoriseres inn i profesjonsfag, praksis, kroppsøving og idrettsfag, fag 2-emner, vitenskapsteori og metode, samt masteroppgave. Under punktet «*Innhold og oppbygging*» der utdanningsplanen som helhet beskrives, forklares forskjellene mellom typene av disse emnene. Målet med profesjonsfag er blant annet at sammenhengen mellom praktiske og estetiske fagområder, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis skal ivaretas i utdanningen. Profesjonsfagene skal også ha en praktisk tilnærming, samt være verdi- og dannelsesfag og bidra til kunnskap om mangfoldet i elevenes bakgrunn og faglige forutsetninger (NIH, 2022a). Emner tilknyttet kroppsøving og idrettsfag beskrives som mer aktivitetsbaserte – dette gjelder eksempelvis emner som «Idrettsaktiviteter og kroppslig læring» og «Svømming, lek og vannaktivitet». I tillegg blir det beskrevet at noen tverrfaglige tema skal flettes inn i de fleste emner og praksis (NIH, 2022a). Dette inkluderer estetiske læringsprosesser, tilpasset opplæring og profesjonsetikk.

På nettsidene til NIH har man kun tilgang til emneplaner for de to første årene. Likevel dekker dette trolig de fleste aktuelle emner, da studiets tre siste år hovedsakelig består av metodefag, fag 2 og fagfordypning.

Første og andre semester består av følgende emner:

- LKI100 – Profesjonsfag – Å være lærer
- LKI105 – Profesjonsfag – Skolen og eleven, utvikling og læring
- LKI110 – Bevegelsesaktiviteter, motorikk og kroppslig læring
- LKI111 – Svømming, lek og vannaktivitet
- LKI115 – Inkludering og mangfold 1
- LKI120 – Friluftsliv i skolen
- LKI125 – Treningslære i skolen
- LKI130 – Praksis 1

I emnet «*Skolen og eleven, utvikling og læring*» blir det beskrevet under «Faginnhold» at kunnskap og mangfoldet i elevenes bakgrunn og faglige forutsetninger står sentralt i emnet. Dette følges opp i punktet for «Læringsutbytte», der studenten skal kunne:

- vurdere muligheter og utfordringer i møte med mangfoldet av elever og drøfte hva kroppsøving, bevegelsesaktiviteter og andre praktiske og estetiske tilnæringsmåter kan bidra med

Fokuset på mangfold, samt muligheter og utfordringer rundt dette, kan indikere at elever med funksjonsnedsettelse vil bli belyst, men dette er usikkert. Vurdering av elevers ulike forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring, er også et mål som beskrives i svømmefaget (se 8.8). Uansett kan det tyde på at tematikken prioriteres i et eget emne, nemlig «Inkludering og mangfold 1». Under punktet for faglig innhold blir hensikten med emnet forklart, der målet er *«å trygge studenten til å møte alle elever uansett forutsetninger slik at studentene blir i stand til å utvikle og skape et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud sammen med elevene»*. Dette beskrives mer utdypende under «Læringsutbytte». Her er det målsetninger om at studenten blant annet skal gjøre rede for begrepene inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, anvende ulike didaktiske prinsipper som støtter opp under inkluderende kroppsøving i ulike bevegelsesaktiviteter, samt gjøre rede for ulike hovedtyper funksjonsnedsettelse (se 8.8). En praktisk tilnærming virke også å prege emnet, ved at det beskrives at en del av arbeidskravene i emnet består av å levere øktplaner knyttet til undervisning i bevegelsesaktiviteter (NIH, 2022b).

Tematikken virker å bli fulgt opp i videreføringen av emnet under andreåret på studiet. Det faglige innholdet i emnet «Inkludering og mangfold 2» beskrives på følgende måte:

«Hensikten med emnet er å trygge studentene til å møte alle elever uansett forutsetninger slik at studentene blir i stand å utvikle og skape et inkluderende likeverdig opplæringstilbud sammen med elevene. Det handler om å løfte opp flere teoretiske og kritiske perspektiver om normalitet og annerledeshet og drøfte betydningen dette kan ha for undervisningspraksis.» (se 8.8)

Mål for læringsutbytte inkluderer blant annet at studenten skal gjøre rede for og reflektere over begrepene inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning sett i lys av en bred og smal forståelse (individ og felleskap), samt vurdere behovet for spesialundervisning og utarbeide individuelle opplæringsplaner.

Egne emner som er direkte rettet mot elever med funksjonsnedsettelse viser at utdanningen tar tematikken på alvor. Gjennom tolkning av læringsutbyttebeskrivelsene i «Inkludering og mangfold»-emnene, tyder det også på at emnene har som mål å utdanne studentene til å

reflektere kritisk over begreper som er hyppig brukt i læreplanen – noe som blant annet gjelder begrepene *mangfold*, *inkludering* og *tilpasset opplæring*. Dette skiller seg ut fra emnebeskrivelser i flere av de andre utdanningene som i større grad har rene kunnskapsmål om begreper i planene – eksempelvis «*kunnskap om tilpasset opplæring*» og «*kunnskap om elevmangfoldet og elevenes forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring*». Generelt sett viser undersøkelsen av emneplan-dokumentene til NIH tydelige og relevante beskrivelser både under faginnhold og mål for læringsutbytte, som i tilstrekkelig omfang tyder på at tematikken prioriteres og vektlegges. Et annet vesentlig aspekt er at emnene er obligatoriske og inngår tidlig i studieløpet. Dette sender et signal til studentene om at tematikken er viktig i deres kompetanseutvikling.

5. Diskusjon

Kommende diskusjonsdel vil omfattes av tre deler. I første del vil plandokumentenes betydninger og implikasjoner diskuteres, både på hvert nivå og i sammenheng med hverandre. Deretter vil utdanningssystemets systemmakt drøftes, i lys av teori og institusjonelle faktorer ved lærerutdanningene. Tredje del retter seg inn mot hvordan utdanningssituasjonenes autonomi kan forstås, med hensyn til å inkludere elever med funksjonsnedsettelse som tematikk i utdanningstilbudet.

5.1 Fra læreplan til emneplan

Læreplanen er det viktigste virkemiddelet for nasjonal politisk styring av skolen (Aasen et al., 2015). Innholdet i læreplanen er dermed retningsgivende for skolens praksis (Dale, 2009) og manifesteres som formelle føringer for hvordan skolen har målsetning om å være (Goodlad, 1979). Dermed har den formelle læreplanen stor betydning. Den har grunnlag for og påvirker hvordan den oppfattes og tolket hos lærere (*den oppfattede læreplanen*), men har også vesentlige implikasjoner for andre relevante dokumenter i utdanningssystemet, særlig med tanke på ulike skoler og relevante aktørers organisering og innhold (Karseth & Sivesind, 2009). Læreplanen kan dermed sees på som et forvaltningsdokument som setter rammer for hele Norsk skoles virksomhet (Dale, 2009).

I 2020 hadde 7,7 % av elevene i grunnskolen hadde enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Uavhengig av hvor presise tallene er, med tanke på hva det reelle antallet elever med funksjonsnedsettelse er i norsk skole, impliserer dette at hvordan norsk skole forholder seg til disse elevene – i lys av holdninger, prioritering av kompetanse og retningslinjer – påvirker og angår svært mange barn og unge. Mye av denne «påvirkningen» går gjennom læreren, der lærerens kompetanse er den fremste faktoren for elever sitt læringsutbytte (Hattie, 2009; Helmke, 2013). Yrkesutøvelsen til læreren i klasserommet, altså den gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979), vil påvirkes av mange aspekter. Dog vil tolkningen og forståelsen av læreplanen, samt lærerens selv-opplevde kompetanse utgjøre betydningsfulle faktorer for den pedagogiske praksisen.

Mangfold, inkludering og tilpasset opplæring står sentralt i læreplanen, men den nevner ikke elever med funksjonsnedsettelse. Samtidig er det flere konkrete mål og beskrivelser som handler om at mangfoldet hos elevene i skolen skal anerkjennes som en ressurs, og at skolen skal utvikle inkluderende felleskap der alle elever inkluderes uavhengig av deres forutsetninger

(Utdanningsdirektoratet, 2020). Det tydeliggjøres også at skolen skal gi likeverdige muligheter til læring og utvikling. Dette signaliserer at inkludering for mangfoldet av elever er et av skolens overordnede mål. Samtidig presiseres det at «*elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). I den siste setningen i samme avsnitt står det beskrevet at «*det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages*». Dette synliggjør en motsetning. Uavhengig av forutsetninger har elevene ifølge læreplanen rett til å bli inkludert og gitt likeverdige muligheter i det ordinære opplæringstilbudet. Likevel blir det tydeliggjort at det bør settes inn tiltak så raskt som mulig når utfordringene oppdages. Hva innebærer «*utfordringer*»? Og innenfor hvilke ramme og sammenhenger anses «*utfordringer*» heller som elevens forutsetninger innenfor mangfoldet, der man skal anerkjennes, inkluderes og tilbys en likeverdig opplæring?

Disse spørsmålene representerer reelle problemstillinger som lærere kontinuerlig må forholde seg til. Hvor går grensen med tanke på hva som stemples som utfordrende, der man ifølge læreplanen skal sette inn tiltak så raskt som mulig? Dersom tiltakene innføres raskt fordi man ikke evner å tilrettelegge for «*utfordringene*», med konsekvenser ved at eleven ekskluderes hyppig fra klassen sosiale felleskap, vil man legge grobunn for en segregerende praksis der kun de som går innenfor normal-rammen får ordinær undervisning. Kunnskap og kompetanse til å tilpasse innenfor felleskapet, vil være derfor være en motvekt til dette. Trolig vil man med økt kunnskap og kompetanse rundt hvordan man kan tilrettelegge og tilpasse for elever med særskilte behov, i høyere grad se muligheter, samt ha evne og vilje til å inkludere, kontra å se begrensninger i møte med elevene – da økt kompetanse relateres til mer positive holdninger til å inkludere (Tant & Watelain, 2016; Hutzler et al., 2019). Dersom man er usikker og oppfatter seg selv lite kompetent i møte elevmassen, vil man kanskje være mer tilbøyelig til å se det særskilte behov i en medisinsk forståelsesramme (Oliver, 1996). Dersom man ser funksjonsnedsettelsen som avvik fra det «*normale*», gjennom individuelle, biologiske mangler som ikke passer ikke i felleskapet, vil kanskje eleven lettere bli ekskludert.

Hver av de ulike lærerutdanningstypene i kroppsøving som har blitt dekket i dette forskningsarbeidet, har som kjent en tilhørende *Forskrift om rammeplan*, med målsetning om å sørge for helhetlige, integrerte og forskningsbaserte utdanninger av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2013; 2016). Sammen med de nasjonale retningslinjene kan dermed rammeplanene som plandokumenter, sees på som en form for bindeledd mellom læreplanen og utdanningsinstitusjonene og som styrende verktøy for studiene. Denne forståelsesrammen

bekreftes i studieplanene, som opplyser om at de former planene ut fra mål og krav fra rammeplan og nasjonale retningslinjer (se eks: NTNU, 2022; Nord universitet, 2022b; NIH, 2022a).

Funksjonsnedsettelse blir ikke nevnt i rammeplanene. Forskriftsdokumentet for grunnskolelærerutdanningen nevner «*spesialpedagogikk*», men dette er først og fremst knyttet til punktet for struktur og innhold, ved at spesialpedagogikk skal være et valgfag i utdanningen. Når det gjelder de nasjonale retningslinjene er det et interessant aspekt at retningslinjene for lektorutdanning 8-13 nevner «*funksjonsnedsettelse*. I avsnittet hvor dette nevnes utdypes det videre at «*profesjonsfaget*» i utdanningene skal «*bidra til at studentene utvikler kompetanse som setter dem i stand til å møte mangfoldet i elevgruppen, gjennom tilpasset opplæring, spesialundervisning og universell utforming for læring.*» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Flere direkte og rettede beskrivelser inn mot funksjonsnedsettelse innbefattes også i flere andre læringsutbyttebeskrivelser (se 2.3.4.1). Føringene i retningslinjene for lektorutdanningen 8-13 står dermed i sterk kontrast til retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5-10, samt for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag 1-13 – som begge har et innhold med få relevante indikasjoner. Gjenspeiles denne ulikheten i utdanningstypene også ute hos de ulike utdanningsinstitusjonene?

Etter innholdsanalysen av emneplanene til de ulike studiene, er det lite som tyder på at dette er tilfellet. De to 8-13-utdanningene som er inkludert i utvalget (NTNU og Nord universitet) har emnebeskrivelser som vektlegger elever med funksjonsnedsettelse i svært begrenset omfang. I de to utdanningene er det til sammen kun én emneplan (et praksis-emne) som inneholder beskrivelser som retter seg mot tematikken. Dermed er det rimelig å si at utdanningene ikke følger opp føringene fra de nasjonale retningslinjene. Ifølge de nasjonale retningslinjene skal elever med funksjonsnedsettelse dekkes gjennom profesjonsfaget i utdanningen. Derimot har dette et fraværende fokus i emnebeskrivelsene, noe som mest trolig tilsier at studiene i liten grad vektlegger denne kompetansen i utdanningsløpet.

Rammeplaner og nasjonale retningslinjer som retningsførende plandokument til 5-10 og 1-13 utdanningene, inneholder ingen beskrivelser som tyder på elever med funksjonsnedsettelse bør vektlegges. Generelt sett virker det som om det fraværende fokuset videreføres hos utdanningsinstitusjonene, der det tyder på at studiene vektlegger tematikken i begrenset omfang. Unntaket er derimot kroppsøvlingslærerutdanningen 1-13 på NIH, som virker å ha en

tydelig vektlegging av kompetansen, men 1-13-utdanningen på OsloMET har også ett emne som virker å vektlegge tematikken. Dersom man ekskluderer valgbare spesialpedagogiske emner (spesialpedagogikk som valgfag), er NIH og OsloMET de eneste utdanningsinstitusjonene som har egne obligatoriske emner som retter seg mot elever med funksjonsnedsettelse – ved emnene «*Inkludering og mangfold 1*» og «*Inkludering og mangfold 2*», samt emnet «*MIKP200 – Mangfold og inkludering i kroppsøving*» hos OsloMET. Emnene inngår tidlig i studieløpet og virker også å ha en praktisk tilnærming, noe som bidrar til å legitimere viktigheten av tematikken ovenfor studentene.

Utdanningen som skiller seg mest ut er NIH. Det er positivt at NIH synliggjør og prioriterer kompetanse til å møte elevgruppen på en inkluderende måte. Dette tydeliggjøres i begge emneplanene (se vedlegg 8). I beskrivelsen av «*Inkludering og mangfold 2*» blir det tydeliggjort at «*det handler om å løfte opp flere teoretiske og kritiske perspektiver om normalitet og annerledeshet og drøfte betydningen dette kan ha for undervisningspraksis*». Slike læringsmål, som i større grad omhandler holdninger og økt bevissthet blir ansett som mer troverdige, sammenlignet med mange flere av de «vage» kunnskapsmålene i form av indikasjoner hos andre utdanninger. Selv om ikke pensumlitteratur har vært gjenstand for undersøkelse i forskningsarbeidet, oppklares det i emnebeskrivelsene til NIH-emnene hvilken litteratur som anvendes. Her kan man se at pensumlitteraturen i vesentlig grad vektlegger funksjonsnedsettelse. Denne transparensen i planene styrker troverdigheten om at NIH prioriterer kompetansen.

I lys av hovedproblemstillingen kan man dermed spørre; hvordan kan makt og institusjonelle faktorer spille inn for hvorfor funksjonsnedsettelse ikke dekkes i skolens plandokumenter, fra lærerplan til emneplaner? I tillegg til dette vil det være hensiktsmessig å diskutere hva som kan være årsaken til at særlig NIH som utdanningsinstitusjon har en upreget vektlegging av elever med funksjonsnedsettelse, i motsetning til de fleste andre lærerutdanninger i kroppsøving som er inkludert i dette forskningsarbeidet.

5.2 Utdanningssystemets systemmakt

Staten har øverste myndighet i Norsk skole og setter dermed rammene for skolens praksis. Utdanningssystemet i Norge kan sees på som et hegemonisk apparat, der kunnskapsdepartementet som rådende og dominerende myndighet bestemmer standard og maler for hvordan skolen skal være (Ledwith, 2011). Normer og verdier har utviklet seg over lang tid i utdanningssystemet. Man kan dermed si at organisasjoner i utdanningssystemet er institusjonaliserte (Christensen et al., 2015).

Dominerende aktører i utdanningssystemet innehar systemmakt. Et eksempel på dette er Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratets systemmakt i fastsetting av læreplanen. Grunnen til at dette kan kalles systemmakt er at læreplanen setter rammebetingelser og har implikasjoner for nærmest alle aktører i utdanningssystemet. Selv om andre aktører involveres i form av høringer og fagpersoner hentes inn i prosessen, er det først og fremst Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet som har makt i utforming og fastsetting av læreplanens innhold. Læreplanen er det mest sentrale virkemiddelet for styring av skolen (Aasen et al., 2015) og de rådende makthaverne setter dermed premisser for hvordan dette skal foregå gjennom de normene og verdiene som ønskes (Danielsen & Hansen, 1999). Normene og verdiene som vektlegges blir nedfelt i læreplanen, og blir videre tolket og realisert gjennom opplæring og sosialisering i skolens praksis. Ved at læreplanen oppfattes, gjennomføres og erfares (Goodlad, 1979), blir dermed utdanningssystemets systemmakt legitimert og reproduisert. Utdanningssystemet og dens makt gjennom læreplan kan også sees i lys av Foucault sin forståelse, som en mekanisme som former individer gjennom disiplinering og normalisering (Neumann, 2000). På indirekte vis påvirker læreplanen elevenes opplæring og sosialisering gjennom normer, verdier og dominerende forståelser som ligger til grunn i planene. Disse normene, verdiene og forståelsene setter rammer for hva som oppstår som organiserte ideer i form av normalitet (Grue, 2016), noe som igjen påvirker menneskers handlingsmønstre i ulike situasjoner. En kan dermed si at læreplanen besitter en sterk normativ makt (NOU 2003: 19).

Læreplan som styringsverktøy for skolens pedagogiske praksis, vil være utøvelse av utdanningssystemets systemmakt på flere måter. Normene, verdiene, forestillingene og de kulturelle standardene som ligger til grunn for de skriftliggjorte, meningsfulle kategoriene i læreplanens innhold og struktur, forankres i læreplanens ideologiske makt (Engelstad, 2016).

Læreplanen består av formål, overordnede målsetninger, verdier og prinsipper for skolens praksis, og kompetansemål, der alle disse punktene med tilhørende tekst har sitt utspring i språket. Språklige formuleringer i form av beskrivelser i læreplanen er dermed et uttrykk for språklig makt, som igjen tar utgangspunkt i dominerende idéer, verdier og kulturelle normer (NOU 2003: 19). Disse dominerende idéene og verdiene manifesteres i form av begreper, som videre representerer hvilke interesser, tema og synspunkter som har overtaket. Ved at funksjonsnedsettelse som begrep ikke nevnes i læreplanen, mens andre begreper og formuleringer er synliggjort i læreplanens verdier, prinsipper og målsetninger, kan dermed illustrere en språkliggjort, ideologisk makt fra utdanningssystemets styrende aktører.

De nasjonale retningslinjene for lærerutdanning blir utarbeidet og utviklet av Nasjonalt råd for lærerutdanning i programgrupper for de ulike utdanningstypene (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017), mens for *Forskrift til rammeplan* oppnevnes det rammeplanutvalg med mandat til å utarbeide rammeplanene (Regjeringen, 2015). Med andre ord involverer planarbeidet gruppeprosesser der det har blitt diskutert og til slutt bestemt hvilket innhold og struktur som skal gjelde for de ulike utdanningstypene. Programgruppene i utarbeidelsen av retningslinjene har bestått av representanter for Universitet- og høyskolesektoren (utdanningsinstitusjoner), yrkesfeltet (blant annet Utdanningsforbundet) og studentene (NSO) (UHR, 2018). Dette bidrar til at ulike fagmiljøer i større grad kan ha fått innflytelse på de nasjonale føringene som retningslinjene representerer (Singh, 2021). Men hvilke forståelser har ligget til grunn for hva som diskuteres i programgruppene og utvalgene? I en sammensatt gruppe kan rollen eller funksjonen til hvert enkelt individ føre til perspektivskjevhet (Owren, 2011), som gjør at fokus på ett tema innebærer mindre fokus på noe annet. I tillegg kan dominante forståelser, verdier og oppfatninger legge premisser for diskusjonen. Begge disse aspektene kan legge grunnlaget for hvilken dagsorden som settes hos aktørene.

Av totalt seks plandokumenter (tre rammeplaner og tre nasjonale retningslinjer), er det kun retningslinjene for lektorutdanningen 8-13 som nevner funksjonsnedsettelse, og at dette bør inngå i utdanningen. Selv om årsakene til hvorfor fokus på elevgruppen har blitt utelatt trolig er sammensatt av mange faktorer, kan noe av forklaringen handle om hvordan dagordensmakt har fortonet seg i samarbeidet innenfor program- og utvalgsgruppene. Enkelte bestemmelser i innhold og struktur vil enten bevisst eller ubevisst, prioriteres høyere enn andre, og dermed hindre at enkelte saker ikke vil bli diskutert (Lyngstad, 2003). Et hypotetisk (men mulig) eksempel på hvordan dette kan ha utspilt seg, er saksgangen i form av vurderinger og

bestemmelser om hva grunnskolelærerutdanningen 5-10 skulle inneholde, som til slutt ble nedfelt i de nasjonale retningslinjene.

I tråd med at grunnskolelærerutdanningen 5-10 har blitt femårig vises det i retningslinjene at utdanningen skal være forankret i forsknings- og utvikling (FoU), at masteroppgave skal skrives i slutten av studieløpet, og at vitenskap og metode skal introduseres tidlig i studiet (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018). Forløpet til dette kan sees i sammenheng med regjeringens strategi-dokument, «*Lærerløftet*», som ble et slags startskudd i forbindelse med at alle lærerutdanninger på sikt skulle utarbeide et femårig masterprogram som hovedmodell (Regjeringen, 2014). Regjeringens systemmakt gjennom implementering av reformen satte dermed føringer for ny rammeplan i form av oppbygging, struktur og innhold av utdanningen. I tillegg påvirket dette trolig rammeutvalgets dagsordensmakt i prosessen, der forsknings- og vitenskapsteoretiske aspekter ble ilagt mer oppmerksomhet enn enkelte andre fokusområder (Falkum, 2008). Regjeringens systemmakt ble dermed «videreført» gjennom å påvirke dagsorden i utarbeidelsen av rammeplanen, der rammeplanen videre har fastsatt grunnleggende føringer for lærerutdanningene.

Innunder «§.3. *Innhold og struktur*» i rammeplanen står det beskrevet at «*Temaet vitenskapsteori og metode skal introduseres tidlig i studiet. Det skal være progresjon i temaet gjennom utdanningen*» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10, 2016). At metodefag tillegges høyere prioritet kan sees på som et slags ytre press (Christensen et al., 2015). Flere av grunnskolelærerutdanningene innbefattes av mange emner i metodefag (se vedlegg) - selv om lærerutdanningene har autonomi i utforming av studie- og emneplaner, kjennetegnet gjennom faglig særpreg, nyskapning og institusjonell tilpasning (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). I lys av «*Lærerløftet*» og målet om å heve den faglige kvaliteten hos lærere gjennom bestemmelse av den femårige mastermodellen, er det nærliggende å spørre seg om et forventet innhold i form av mer metodefag, og strukturen som følger med, kan gå på bekostning av viktigere og mer formålstjenlige kompetanseområder i lærerutdanningen. Dette gjelder eksempelvis kompetanse rundt tilpasning av undervisningen til elevmangfoldet. Læreplanen er tydelig på at skolen skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs, og man skal jobbe for å utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Dermed er det viktig at dette følges opp i rammeplan og retningslinjer, og at mangfold- og inkluderingskompetanse ikke neglisjeres i lys av hvordan dagsordensmakten utspiller seg utformingen av planene. Dersom dette hadde

blitt fulgt opp i vesentlig grad i rammeplaner og retningslinjer, hadde kanskje flere studier inkludert emner som omfatter «*Mangfold og inkludering*» der kompetanse rundt funksjonsnedsettelse inngår, og ikke bare NIH og OsloMET.

Plandokumentenes roller, funksjoner og betydninger, kan alle forstås som utøvelse av modellmakt (Bråten, 1973). Dette gjelder veien fra læreplan til elever, rammeplan/retningslinjer til lærerutdanning, samt lærerutdanning til lærerstudenter. Det er kanskje ikke så vanlig å betrakte all «gjennomføring» av læreplanen i form av undervisning og den pedagogiske praksisen den representerer, som former for makt. Men det at maktutøvelsen er skjult og på den måten lite måte opplagt, vil ikke nødvendigvis si at den ikke er gjennomgripende. Modellmakt handler nettopp om at forståelser og tenkemåter foregår med utgangspunkt i den ene partens premisser, og den andre parten adopterer disse forståelsene og tenkemåtene, uten at dette oppleves som utøvelse av makt (Bråten, 1973). Generelt kan man si at elever er en modellsvak part i skolen, ved at den andre parten, altså lærere og deres oppfatning av læreplan, er premissleverandør og får gjennomslag for forståelser og tenkemåter (hva som skal læres) gjennom elevenes læring. Lærere og andre yrkesutøvere i skolen er dermed en modellsterk aktør.

Eksempler på situasjoner der lærere og andre yrkesutøvere i skolen er modellsterke og setter premisser for hva som skal gjøres, kan sees i lys av vurderinger om spesifikke elever skal få spesialundervisning. Elever med funksjonsnedsettelse vil dermed generelt være en modellsvak gruppe, i lys av skolens makt. Som tidligere nevnt beskriver læreplanen at «*det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringer oppdages*» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Lærere og andre sakkyndige er modellsterke i denne prosessen, ved å definere og sette rammebetingelser for hva som anses som *for* utfordrende, til å kunne tilpasses og tilrettelegges for i ordinær undervisning. Type behov og «alvorlighetsgrad» ved funksjonsnedsettelsen er en vesentlig faktor i disse avgjørelsene, men det er nærliggende å tro at kompetansen til elevens lærer også vil spille inn. På bakgrunn av lærerens kompetanse kan eksempelvis en elev i rullestol bli ekskludert i kroppsøvingundervisningen, selv om det er mange aktiviteter eleven egentlig kunne deltatt i, og dermed inkludert i klassens sosiale felleskap. Dersom elevens særskilte behov stemples som «*for utfordrende*» å tilpasses for, og eleven mottar spesialundervisning, kan resultatet bli at man deltar lite i klassen med de andre elevene og opplever et dårligere psykososialt miljø for trivsel og læring (Nordahl et al., 2018; Wendelborg et al., 2020). Hvem taler elevens sak i disse

avgjørelsene? Mange elever med funksjonsnedsettelse kan ha problemer med å uttrykke sine meninger. Skolen og lærerne er i mye større grad rik på begreper, oppfatninger og forestillinger som setter premisser for opplæringen, noe gjør dem modellsterke, mens eleven følgelig vil være modellsvak.

5.3 LÆRERUTDANNINGENES AUTONOMI

Universitets- og høyskoleloven slår fast at «*Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimeslige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov*» (Universitets- og høyskoleloven, 2005, § 1-5). Forskrifter om rammeplan er rettslig bindende med utfyllende bestemmelser, hjemlet i universitets- og høyskoleloven. Rammeplaner og retningslinjer skal dermed være førende for utdanningsinstitusjonenes program- og emneplaner, det mest sentrale i forskriftene omhandler hvilket innhold og struktur utdanningene skal bestå av, samt generelle beskrivelser av det forventede læringsutbyttet studentene skal sitte igjen med etter fullført utdanning. Samtidig skal studiene ha autonomi i utformingen av sine utdanningstilbud, som uttrykt i Universitets- og høyskoleloven ved å «*utforme sitt eget faglige og verdimeslige grunnlag innenfor de rammer som er fastsatt i eller i medhold av lov*». Rammeplanene og retningslinjene presiserer at det skal åpnes for et spenn mellom retningslinjene og det lokale planverket (studie- og emneplaner), med rom for nyskaping, faglig særpreg og institusjonell tilpasning (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, 2016; Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13, 2020; Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017).

Lærerutdanningene i kroppsøving sin autonomi vises gjennom emneplanenes faglige særpreg. Dette kan nærmest bekreftes ved kun å se studienes emnetitler (se vedleggene). Føringer fra plandokumentene representeres sterkest gjennom likheter innenfor utdanningstypenes struktur. Dette gjelder eksempelvis antall praksisdager i de ulike årene og hvor mange studiepoeng som skal befattes av ulike obligatoriske fag i utdanningsløpet. Retningslinjene for lektorutdanningen 8-13 beskriver blant annet at undervisningsfag I skal bestå av minst 160 studiepoeng, undervisningsfag II 60 studiepoeng og profesjonsfag 60 studiepoeng (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017). Bortsett fra at man skal holde seg til strukturen, og at emnene skal ta for seg hovedtrekkene i utdanningens læringsutbytte, har dermed institusjonene autonomi i valg av emner og innhold i studieplanen.

Men er denne autonomien formålstjenlig i lys av kroppsøvningsfagets mest sentrale målsetninger? I fagets kjerneelementer beskrives det at man skal anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette fremmer at lærere bør ha kompetanse og holdninger til å inkludere elever som stiller med annerledes forutsetninger i kroppsøvingen, der elever med funksjonsnedsettelse inngår. NIH prioriterer en slik inkluderings-kompetanse gjennom sin autonomi i utformingen av kroppsøvingstilbudet. Ut ifra emneplanene kan det dog tyde på at NIH er det eneste fagmiljøet som tydelig vektlegger tematikken. Er da utdanningenes autonomi en faktor som begrenser utdanning av kroppsøvingslærere med kompetanse rundt funksjonsnedsettelse? Og hvilke årsaker kan ligge bak institusjonenes ulike studie- og emnetilbud?

Det er rimelig å si at institusjonene har fagmiljøer med høy faglig kompetanse i kroppsøvningsfaget, noe som bør bidra til å sikre profesjonsrettede og praksisnære utdanninger av høy kvalitet. Derimot kan man anta at det vil eksistere ulike oppfatninger og forestillinger hos de studieansvarlige, noe som kan føre til en dragkamp om innholdet. Personer bringer med seg ulike uformelle normer og verdier inn i en studieinstitusjon, og denne institusjonaliseringsprosessen kan forme og utvikle kulturen (Christensen et al., 2015). De kulturelle normene og verdiene utvikler seg over tid. Hvilke normer og verdier som dominerer, kan dermed også sees i sammenheng dagsordensmakt, da hvilken dagsorden som settes kan ha grunnlag i fagutøvelsens vedvarende verdier og oppfatninger (Owren, 2011). Avgjørelser rundt programsammensetning i studiet handler dermed om hva som skal gis oppmerksomhet i studieforløpet, samt hva systemet i mindre grad skal befattes seg med (Falkum, 2008). Dette kan ha rot i bevisste valg. Derimot kan ubevisste aspekter ligge til grunn, ved at vedvarende verdier, normer og holdninger (*doxaer*) som oppfattes selvsagte (Danielsen & Hansen, 1999) dominerer andre temaer og saksområder, og hindrer eller begrenser at disse blir diskutert. Et dominerende og «selvsagt» saksområde i kroppsøving kan være idrett.

Lektorutdanningene, særlig lektorutdanningen på NTNU, består av mange emner sentrert rundt idrett, og som har en sterk forankring i disiplinfagene. Utdanningen på NTNU er relativt ung og tilhører samme institutt som «*Master i idrettsvitenskap*», der flere emner inngår i begge utdanningene. Stiavhengighet betegner de kulturelle normene og verdiene som preger en organisasjon i dens formative år, som kan ha vesentlig betydning for utviklingsveiene som følger (Christensen et al., 2015). Dette kan muligens bidra til å forklare en kulturell forankring, der verdien av idrettsfaget sto høyt da lektorutdanningen på NTNU ble startet opp. Utdanningsløpet inneholder mange emner der idrett virker å ha en sentral plass (se vedlegg 1),

noe som kan forklares gjennom organisasjonens verdiforankring av idrett da studiet ble startet opp.

NIH har et samarbeid med Beitostølen Helse- og idrettscenter, der studenter siden 1973 (5 år før NIH ble stiftet) har hatt mulighet til å ta det ettårige studiet «*Fysisk aktivitet og Funksjonshemming*» (FAF) (Beitostølen Helse- og idrettscenter, 2022). Dette samarbeidet, som synliggjør en verdiforankret kompetanse rundt funksjonsnedsettelse, kan sees på bakgrunn av en stivhengighet som har videreutviklet utdanningsinstitusjonen til å prioritere elever med funksjonsnedsettelse. Samarbeidet startet nemlig opp rundt organisasjonens begynnende og formative år (Christensen et al., 2015). Derfor er det nærliggende å tro at dette er en av årsakene til at lærerutdanningen hos NIH har direkte rettede emner inn mot tematikken. Stivhengighet belyser nemlig at de kulturelle normene og verdiene som formes tidlig i organisasjonen institusjonalisering, innehar en vesentlig betydning for institusjonens utviklingsvei fremover i tid (Christensen et al., 2015). NIHs autonomi i starten av utdanningsutforming gjorde derfor at samarbeidet med Beitostølen Helse- og idrettscenter hadde mulighet for å kunne bli etablert i utgangspunktet. For å trekke en lang linje kan man dermed hevde at utdanningsinstitusjonens autonomi er en positiv faktor for elever med funksjonsnedsettelse, dersom de har en lærer som er utdannet fra en institusjon som vektlegger kompetanse. Hvilken lærer man får i skolen er dog styrt av tilfeldigheter. Ved at det nærmest er kun NIH som prioriterer kompetansen, vil da institusjonenes autonomi kunne være begrensende for et inkluderende kroppsøvingstilbud for elever med funksjonsnedsettelse?

NIH vektlegger kompetanse rundt funksjonsnedsettelse, uten at det ligger føringer for dette i rammeplan og retningslinjer for lærerutdanningen i praktiske fag 1-13. Dermed tydes det på at autonomi i seg selv ikke nødvendigvis er en begrensende faktor. Som belyst gjennom den empiriske gjennomgangen av studieplanene, fører autonomien hos studiene til variasjoner i innhold, men kompetanse rundt elever med funksjonsnedsettelse dekkes minimalt. Når det gjelder 8-13 utdanningene dekkes funksjonsnedsettelse i begrenset omfang. Utdanningene er selv tydelig på at de legger til grunn rammeplan og retningslinjer i utforming av studieplan (NTNU, 2022; Nord universitet, 2022b), men som tidligere nevnt er planene her tvetydige. Ingenting omtales i rammeplanen, mens retningslinjer er tydelige på at funksjonsnedsettelse skal dekkes i profesjonsfagene. Autonomi i utforming av studieplaner blir dermed først og fremst begrensende for elever sitt kroppsøvingstilbud i lys av føringer (plandokumenter) – der føringene enten er fraværende eller tvetydige i omtalen av elever med funksjonsnedsettelse.

Autonomien kan sies å ha sin «styrke» når kulturelle faktorer over tid har bidratt til å fremme tematikkens viktighet, noe som vises hos prioriteringene til NIH.

6. Sammenfatning

Kjernen i arbeidet med denne masteroppgaven har vært å undersøke om elever med funksjonsnedsettelse prioriteres i utdanning av kroppsøvingslærere. For å undersøke dette ble det valgt ut åtte studietilbud, fordelt på tre ulike typer lærerutdanninger. Det videre arbeidet bestod av en nøye gjennomgang og tolkning av innholdet til utdanningenes emneplaner. I lys av dette ble det også naturlig å undersøke i hvilken grad det legges relevante føringer i læreplanen, rammeplaner for de ulike utdanningstypene, samt nasjonale retningslinjer for lærerutdanninger. Disse er sentrale dokumenter for Norsk skoles virksomhet, ved at alle dokumentene må sees i lys av utdanningssystemets intensjoner, men der også dokumentene har ulike formål og innflytelse på hverandre. Dette pirret en interesse i meg til å undersøke hvordan utdanningssystemets makt kunne spille inn. Derfor ble ulike maktperspektiver sett på som aktuelle og inkludert. I en utdanningsmessig kontekst er det derimot blitt argumentert for at disse perspektivene kan forstås i lys av ett begrep, nemlig systemmakt. Utdanningssystemets systemmakt ble dermed fremmet som en sentral forståelsesramme, og med henblikk på denne rammen har jeg forsøkt å forstå i hvilken grad elever med funksjonsnedsettelse har blitt vektlagt i plandokumenter på ulike nivå.

Prioriteres elever med funksjonsnedsettelse i utdanningen av kroppsøvingslærere? Svaret på spørsmålet som fremmes i tittelen på oppgaven, er et ganske tydelig nei. Funnene i dette forskningsarbeidet tyder på at lærerutdanningene i kroppsøving har en begrenset dekning av funksjonsnedsettelse som tematikk – med unntak av én institusjon (NIH). Utdanningen hos OsloMET har også ett relevant emne. Samlet sett har de retningsførende dokumentene for utdanningsinstitusjonene, nemlig rammeplaner og nasjonale retningslinjer, svært få direkte og rettede beskrivelser som hentyder til at tematikken skal dekkes. Derimot tydeliggjør de nasjonale retningslinjene for lektorutdanningen 8-13 at elever med funksjonsnedsettelse skal dekkes gjennom profesjonsfagene i utdanningen, uten at dette følges opp i de gjennomgåtte emneplanene til de inkluderte lektorutdanningene.

I tråd med læreplanene for skolen, kan den mangelfulle dekningen i utdanningen av lærere, forklares gjennom utdanningssystemets systemmakt og institusjonelle faktorer? På bakgrunn

av det som har blitt belyst i diskusjonen, kan det argumenteres for at svaret er ja. Systemmakten kan forstås på flere nivåer ut ifra plandokumentenes innhold og implikasjoner. Staten har overordnet makt i Norsk skole, der Kunnskapsdepartementet har hegemoni som rådende og dominerende myndighet, som bestemmer standard og rammer for hvordan skolen skal være (Ledwith, 2011). Underlagt Kunnskapsdepartement er Utdanningsdirektoratet som fastsetter læreplanen. Gjennom læreplanen har dermed staten makt til å fastsette sentrale verdier og prinsipper for skolens praksis og læringsinnhold. I tillegg til å være det sentrale virkemiddelet for nasjonal politisk styring av skolen (Aasen et al., 2015), oppfattes, gjennomføres og erfares læreplanen (Goodlad, 1979) av lærere og elever. Fra et overordnet plan blir dermed læreplanens systemmakt gjennom dominante normer, verdier og forståelser, legitimert og reproduisert gjennom skolen.

Læreplanens avsnitt om spesialundervisning nevner at *«det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages»* (Utdanningsdirektoratet, 2021c), noe som sees i sammenheng med modellmakt (Bråten, 1973). I lys av dette er det viktig å påpeke at det ikke er hensikten å devaluere betydningen dette kan ha for enkelte elever. For eksempel vil det være viktig å identifisere lærevansker på et tidlig tidspunkt, slik at det settes inn kompetanse og slik at læringsutviklingen til eleven ikke stopper opp. Problemet med modellmakten er at læreplanen ikke utdypet noe videre hva som ligger i begrepet utfordringer, og hvordan man kan tilpasse for ulike elever med ekstra behov i opplæringen. Dermed kan det legges opp til en tilfeldig praksis, ved at det ofte vil være personavhengig og lærerens kompetanse som avgjør om den enkelte elev blir inkludert i klassens sosiale felleskap. Læreplanens lite tydelige beskrivelser av hva som menes med utfordringer, kan derfor også sies å være en form for systemmakt, gjennom at det vil være opp til modellsterke lærere og andre yrkesutøvere i skolen å definere skillet mellom *«de som er for utfordrende»* og *«de som kan tilpasses for i felleskapet»*.

Funksjonsnedsettelse blir ikke nevnt i læreplanen. I forbindelse med skolens prioriteringer, er egentlig dette et signifikant funn i seg selv. Samtidig tydeliggjør læreplanen at mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs, at tilpasset opplæring gjelder alle elevgrupper, og at dette skal skje gjennom variasjon og tilpasninger innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021c). I lys av forskningens funn, ved at utdanningene trolig dekker funksjonsnedsettelse i begrenset omfang, samt få benevnelser i retningsførende plandokumenter, er skolens mål om å være samlende og inkluderende etter min mening et paradoks. At 7,7 % av elevene hadde enkeltvedtak om spesialundervisning i 2020/21 (Utdanningsdirektoratet, 2021a) og at andelen

elever i spesialskoler har hatt en sterk økning (Utdanningsnytt, 2020), kan kanskje sees på som symptomatiske trekk for mangelfulle og lite tydelige føringer, både i læreplanen og rammeplaner/retningslinjer for utdanningsinstitusjonene. Hvorfor utviklingen tyder på å gå feil vei med tanke på inkluderingen, kan muligens ha rot i dypere årsaker (noe som vil kommenteres i siste del). Likevel er det rimelig å si at systemmakt i skolen er en sentral faktor for hvordan elever med funksjonsnedsettelse blir prioritert i lærerutdanningene i kroppsøving.

Systemmakten gjør seg gjeldende gjennom dokumenter på flere nivåer. I metodedelen ble det fremmet en analysemodell (punkt 3.3) i form av en slags ramme for hvordan de ulike planene og aktørene innvirker på hverandre. Læreplanen som forvaltnings- og styringsdokument er retningsgivende for rammeplaner, der rammeplanene videre har implikasjoner for hva som nedfelles i retningslinjene. Den ideologiske makten som fremmes i form verdier, prinsipper, forestillinger og målsetninger i læreplanen har dermed innflytelse på hvilken dagsorden som dominerer i utarbeidelsen av rammeplaner. Ved at funksjonsnedsettelse ikke har en plass i hverken overordnet del, eller læreplanen i kroppsøving, har trolig betydning i form av at fokus på elevene ikke inngår i utarbeidelsens dagsorden – gjennom begrenset oppmerksomhet og perspektivskjevhet til fordel for andre temaer (Falkum, 2008; Owren, 2011). Flere av studieplanene beskriver at de utformer utdanningsløpet på bakgrunn av hva som fastsettes av rammeplaner og retningslinjer (*eks*: NTNU, 2022; Nord universitet, 2022b). Den stort sett mangelfulle dekningen av funksjonsnedsettelse i rammeplaner og retningslinjer, er trolig derfor en av grunnene til at funksjonsnedsettelse vektlegges lite i utdanningstilbudene. Dette indikerer at en sterkere prioritering i plandokumentene hadde ført til et større fokus hos studieinstitusjonene. Likevel er ikke dette en garanti. Retningslinjene for lektorutdanningen 8-13 tydeliggjør at funksjonsnedsettelse skal inngå i profesjonsfagene, uten at dette ser ut til å være en realitet hos NTNU og Nord universitet. Er da institusjonenes autonomi i utforming av utdanningstilbudene en begrensning?

Det kan argumenteres for at autonomi ikke er en begrensning i seg selv, særlig eksemplifisert gjennom NIHs prioritering av kompetanse rundt elevgruppen. Hovedårsaken til NIHs prioritering kan som nevnt trolig spores tilbake til organisasjonens formative år gjennom stivavhengighet (Christensen et al., 2015), da samarbeidet med Beitostølen Helseportsenter ble inngått. Uformelle normer og verdier som innarbeides og utvikler kultur over lang tid, kan dermed ha vesentlig betydning. Det er kanskje nærliggende å tro at i utdanningenes utarbeidelse av studieplaner, vil rammeplaner vektlegges høyere enn retningslinjer, fordi rammeplaner har status som forskrift. Kanskje har da lektorutdanningen på NTNU først og brukt sin autonomi

på bakgrunn av rammeplanens bestemmelser, i stedet for de nasjonale retningslinjene, noe som kan være en av årsakene til den mangelfulle dekningen. Dette impliserer viktigheten av tydeligere føringer, som for utdanningstilbudene først og fremst gjør seg gjeldende gjennom en prioritet av elever med funksjonsnedsettelse i rammeplanbestemmelsene.

6.1 Avsluttende kommentarer

Elever med funksjonsnedsettelse fortjener bevisste og kompetente kroppsøvingslærere som evner å tilrettelegge for deres behov innenfor felleskapet. Mange elever som får spesialundervisning ekskluderes og opplever et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Spesialundervisning kan være et nødvendig opplærings tilbud for elever med funksjonsnedsettelse, men det er viktig at ikke elevene utelukkes fra sosiale arenaer. Sosial tilhørighet og fysisk aktivitet er viktig for alle mennesker, men for barn og unge med funksjonsnedsettelse kan kroppsøving være særlig gunstig for den fysiske-motoriske og sosiale utviklingen (Ommundsen, 2013). Deltagelse i kroppsøving fører til bedring funksjonsevne, høyere selvpåfatning og en mer fysisk aktiv livsstil (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Elnan, 2010)

Det er dessverre mye som tyder på at det eksisterer mekanismer i skolesystemet som gjør at elever med funksjonsnedsettelse ikke blir inkludert og prioritert på samme måte som andre elever. Dette impliseres av økt spesialundervisning og assistentbruk, samt en sterk økning av elever i spesialskoler (Haug, 2017; Utdanningsnytt, 2020). Undersøkelsen til Wendelborg et al. (2020) viste også at et betydelig antall elever deltok lite eller ingenting i felleskap med resten av klassen. Undersøkelsen av lærerutdanningene i kroppsøving kan tyde på at disse mekanismene også strekker seg til utdanningsinstitusjoner. Selv om denne studien ikke kan gjøres representativ for alle lærerutdanningene i kroppsøving i Norge, har den belyst at flere utdanningsinstitusjoner har en lang vei å gå dersom det er meningen at kroppsøvingslærere skal ha kompetanse rundt elevgruppen. Men kanskje er ikke dette meningen, noe som fører til at kompetansen verdsettes lavt? Flere av utdanningstilbudene som er undersøkt tilbyr 30 studiepoeng i spesialpedagogikk som et mulig tredje valgfag i utdanningen, som kanskje også er en av mange årsaker til at utdanningene enten bevisst eller ubevisst ikke prioriterer kompetansen i det obligatoriske studieløpet.

Kanskje sitter årsakene dypere enn skolens systemmakt og manglende vektlegging av elevene i fastsetting av planer og innhold. Litt under 4 % av elever i grunnskolen får spesialundervisning

i 1. klasse, mens tallet er over 10 % for 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kurven stiger altså jevnt oppover. Hva kan være forklaringen på dette? Et annet aspekt som stiger jevnt oppover i grunnskolen er betydningen av vurdering i læringsarbeidet. Introduksjonen av prøver og karakterer øker kravene til faglige prestasjoner for elevene. Dette kan muligens innebære en form for ekskluderende mekanisme som øker år for år. Elever med særskilte behov vil dermed i mindre grad aksepteres og passe inn, gjennom at systemet og klasserommene først og fremst prioriterer elever som i tilstrekkelig grad håndterer høyere læringstrykk og et prestasjonsfokus. Å sette dette på den utdanningspolitiske dagsorden vil kanskje fremme ubehagelige sannheter og utfordrende diskusjoner om hvilke verdier som skal ligge til grunn for skolens praksis, men er trolig nødvendig dersom det skal tilbys en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever – i tråd med skolens målsetninger.

7. Referanseliste

- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), 417-433.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och refleksjon : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Andreassen, R., Herrebrøden, M. & Jensen, M. S. (2022). Temaet funksjonsnedsettelse blir oversatt av lærebøker. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-funksjonshemming/temaet-funksjonsnedsettelse-blir-oversatt-av-laerebokforfatterne/317876>
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid: floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Gyldendal akademisk.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X99000621>
- Bachrach, P. & Baratz, M. S. (1962). Two Faces of Power. *The American Political Science Review*, 56(4), 947-952. <http://www.columbia.edu/itc/sipa/U6800/readings-sm/bachrach.pdf>
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 59(1), 71-90.
https://www.researchgate.net/publication/240525769_Evaluating_the_relationship_between_physical_education_sport_and_social_inclusion
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrappport 2017: Uten mål og mening?*
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- Beitostølen Helseportsenter. Utdanning – kunnskapsformidling. Hentet 13. april 2022 fra <https://www.bhss.no/utdanning/>
- Berg, B., Thorshaiug, K., Garvik, M., Svendsen, S. & Øiaas, S. H. (2012). *Hvorfor mangfold? : En studie av forståelser og praktiseringer av mangfold*. NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.no/uploads/files/Casestudie-hvorfor-mangfold-rapport-13-juni-bb-2806.pdf>
- Berg, B. & Håpnes, T. (2001). *Mellom likhet og forskjellighet : Mangfoldsstrategier i arbeidslivet*. SINTEF.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://biotap.utk.edu/wp-content/uploads/2019/02/document-analysis.pdf>

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm AS.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Bråten, S. (1973). Model Monopoly and Communication: Systems Theoretical Notes On Democratization. *Acta Sociologica*, 16(2), 98-107. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000169937301600202>

Bråten, S. (2000). *Modellmakt og altersentriske spedbarn. Essays on Dialogue in Infant & Adult*. Sigma.

Buudir. (2022, 23. mars). Hva er en funksjonsnedsettelse? https://www.buudir.no/Nedsatt_funksjonsevne/hva_er_funksjonsnedsettelse/

Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. utg.) London: Routledge.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.) Sage

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Sage.

Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2, 201–215. http://fbaum.unc.edu/teaching/articles/Dahl_Power_1957.pdf

Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.

Danforth, S. (2016). Social justice and technocracy: tracing the narratives of inclusive education in the USA. *Discourse: Studies in the cultural politics of educatio*, 37(4), 582–599. https://digitalcommons.chapman.edu/education_articles/112/

Danielsen A. & Hansen, N. M. (1999). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad (Red.), *Om makt: Teori og kritikk* (s. 43-79). Ad Notam Gyldendal.

Elnan, I. (2010). Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysiske aktivitet (NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmllui/bitstream/handle/11250/2366407/Rapport,_Idrett_for_alle%20WEB.pdf?sequence=1

- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 1-10.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244014522633>
- Engelstad, F. (2016). *Hva er makt?* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsoving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77(7), s. 6-15. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/1464/925027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, E. M. (2021). Er det rom for mangfold og ulikhet i den norske skolen? *Spesialpedagogikk*, 1, 5-12.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/08/2021,%20nr.%201.pdf>
- Ese, J. (2013). *Hva er mangfold? Mangfold og ulikhet i et læringsmiljøperspektiv* (Universellrapport 2). Universell.
<https://www.universell.no/fileshare/fileupload/1732/Jo%20Ese%20-%20Hva%20er%20mangfold.pdf>
- Falkum, E. (2008). Makt og opposisjon i norsk næringsliv [Doktorgradsavhandling, Fafo].
https://omsorgsforskning.brage.unit.no/omsorgsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2646403/Falkum_E.pdf?sequence=1
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/fereday.pdf.
- Finnvold, J. A. & Dokken, T., OsloMet. (2021). *Sosial og digital deltagelse. Skole og internett som integreringsarena for barn og unge med fysiske funksjonsnedsettelse* (NOVA Rapport 5). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2762693/NOVA-Rapport-5-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning*. (FOR-2013-03-18-288). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288?q=Lektorutdanning%20for%20trinn%208%E2%80%9313>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen, trinn 5-10*. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolel%C3%A6rerutdanning>

- Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13*. (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Frowe, I. (2001). Language and educational research. *Journal of Philosophy and Education*, 35(2), 175-186. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9752.00219>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Gadamer, H-G. *Truth and Method*. Bloomsbury Academic.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw Hill
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14769454/>
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Abstrakt forlag AS
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research*, 105-117. Sage.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A Synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FU i praksis*, 11(1), 41-62. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/>
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: Diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning*. Dafolo.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *European Journal of Physical Education*, 24(3), 249-266. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Høgskolen i Innlandet. (2022a, 20. januar). *Ny lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. <https://www.inn.no/andre-nyheter/ny-master-i-kroppsoving-og-idrettsfag/index.html>

Høgskolen i Innlandet. (2022b). *MAKROI Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag*. <https://ez.inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2022-2023-studiehaandbok/studier/hsv-fakultet-for-helse-og-sosialvitenskap/master/makroi-laererutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-trinn-1-13-kroppsoeving-og-idrettsfag>

Jacobsen, D. A. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Universitetsforlaget.

Kassah, A. K. & Kassah, B. L. L. (2009). *Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Fagbokforlaget.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (2. utg.). SAGE Publications.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Utdanning – fra barnehage til voksenopplæring*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kd_f4133b_web.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Til høyere utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning (F-06-13)* [Rundskriv]. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2013/rundskriv_f_06_13_forskrifter_rammeplaner_laererutdanninger.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Til høyere utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning (F-06-16)* [Rundskriv]. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/rundskriv-med-merknader-til-forskrifter-om-rammeplaner-for-grunnskolelærerutdanningene_rettet020117.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Strategi for fagfornyelsen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 21. oktober). *Ansvarsområder og oppgaver i kunnskapsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/ansvarsomraader/id611/>

Ledwith, M. (2011). *Community Development: A critical approach*. The Policy Press.

Læringsmiljøsentret. (2017, 23. oktober). *Hva er inkludering i skolen?*

<https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>

Lyngstad, R. (2003). *Makt og avmakt i kommunepolitikken: Rammer, aktører og ideologi i det lokale folkestyret*. Fagbokforlaget.

Markula, P. & Silk, M. L. (2011). *Paradigmatic Approaches to Physical Culture*. Palgrave Macmillian.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.

Meld. St. 030 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse : En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2017, 11. oktober). *Nasjonale retningslinjer for*

lektorutdanning 8-13. https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf

Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018, 17. oktober). *Nasjonale retningslinjer for*

grunnskolelærerutdanning trinn 5-10. https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2020). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i*

praktiske og estetiske fag for trinn 1-13. https://www.uhr.no/_f/p1/id7e2ee5a-d046-4c10-8fda-b9a0f7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf

NDLA. (2021, 7. mai). Hva er mangfold? <https://ndla.no/nb/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:5851b59b-7814-4724-bc84-192e1d2b5eca/topic:1:2d1b8d36-f65f-4a6d-ab7b-2a1c4bcd51a9/resource:c4f09685-faba-4ab4-966e-0f769c92ccb>

Neumann, I. B. (2000). *Maktens strateger*. Pax.

NIH. (2022a). *Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag*. <http://nih.wst.no/VisSK2021-22?structureid=d0965b5cb98745b9ad79e4cd60947d02&structureitem=e08d4dc1861049dd89f3d0cbf46f1b8c>

NIH. (2022b). *LK105 Inkludering og mangfold 1 (5sp)*. <http://nih.wst.no/showpage?page=VisSK2022-23&structureid=ff9a342bbac54db0926a39f4fb5d63d2&csuuiid=e4187bcee0ab481bb9bea3f07effa717>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (Red.), *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget

Nordahl mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge : Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERE-NDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Nord universitet. (2022a). *Emnebeskrivelse for studieåret 2025/2026 – Praksis 6. periode (PRA5003)*. <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/2022h/7/Sider/PRA5003v1.aspx#&acd=Beskrivelse+av+emnet-header&acd=L%c3%a6ringsutbytte-header&acd=Undervisningsform-header&acd=Kostnader-header&acd=Forkunnskapskrav-header&acd=Adgangsregulering-header>

Nord universitet. (2022b). Studieplan. Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag. <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/lekropp#h-52105e0a-00da-477a-8a5e-ba1ab07a4919L%c3%a6ringsutbytte-headerOpptakskrav-headerYrkesmuligheter-header&acd=Videre+utdanning-header&acd=Utenlandsopphold-header&acd=Aktuelle+forskrifter+og+sentrale+bestemmelser-header>

Norwicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school age children's attitudes toward persons physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912022000007270>

NOU 2003: 19. (2003). *Makt og demokrati*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/316f4765f7c44a2c8def9dcbd5da8f30/no/pdfs/nou200320030019000dddpdfs.pdf>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=8>

NTNU. (2022). *Studieplan. Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8-13*. <https://www.ntnu.no/studier/studieplan#programmeCode=MLKIDR&year=2022>

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Red Globe Press.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>

Onwuegbuzie, A. J, Leech, N. L. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality and Quantity*, 41, 233-249. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-006-9000-3#citeas>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 13. februar 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

OsloMet. (2021). *Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag*. <https://www.oslomet.no/studier/lui/lererutdanning-praktiske-estetiske-fag-trinn-1-13-kroppsoving-idrettsfag>

Owren, T. (2011). Spørsmålet om makt. I T. Owren & S. Linde (Red.), *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver* (s. 223-240). Universitetsforlaget.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.

Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1412508>

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice*. Wolters Kluwer Health.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2012.697737>

Regjeringen. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Regjeringen. (2015, 22. desember). *Høring – forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelæreutdanninger*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/>

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt arbeid». I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 78-96). Universitetsforlaget.

Scotland, J. (2012). Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-14.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080001.pdf>

Singh, O. (2021). Med fokus på lærerutdannernes frihet [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmloi/bitstream/handle/11250/2829708/Singh.pdf?sequence=4>

Statped. (2020, 13. november). *Hva er inkludering*.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Studietilsynsforskriften. (2017). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften)*. (FOR-2017-02-07-137). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-02-07-137>

Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X16300161?via%3Dihub>

Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 11-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNCRPD (2006). *The UN Convention of the Rights of People with Disabilities*.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Universitetet i Agder. (2021). *Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*.
<https://www.uia.no/studier/grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-104>

Universitetet i Sørøst-Norge. (2022). *Studieplan for Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag*. https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/studieplan/LUPE_2022_H%C3%98ST

Universitets- og høyskolerådet. (2018, 4. mai). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler. (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15?q=universitet>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Om overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføring og overgangsregler for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsforbundet. (2021, 26. februar). Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse. <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsnytt. (2020, 18. desember). *Stadig flere barn på spesialskole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/gsi-spesialskoler/stadig-flere-barn-pa-spesialskoler/266925>

Webster, R. & Blatchford, P. (2013). *The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study*. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479.

Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for personer med utviklingshemming* (NTNU Samfunnsforskning).
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/overgang-skole-arbeidsliv-web.pdf>

Wendelborg, C., Røe, M., Molden, T. H. & Wik, S. E. (2020). *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne* (NTNU Samfunnsforskning).
[https://bufdir.no/globalassets/global/nbbf/funksjonsnedsettelse/barrierer_i-det_fysiske_laringsmiljoet_for_elever_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf](https://bufdir.no/globalassets/global/nbbf/funksjonsnedsettelse/barrierer_i_det_fysiske_laringsmiljoet_for_elever_med_nedsatt_funksjonsevne.pdf)

World Health Organization (2021, 24. november). *Disability and health*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Gyldendal.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2. utg.). Sage.

8. Vedlegg

8.1 Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag 8-13 –NTNU

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
IDRSA1012 – Innføring i kroppsøving og idrettsfag	Faglig innhold: «.. Sentrale tema som vil bli diskutert, er hvem som kan og bør bli lærer i kroppsøving og idrettsfag, vurdering i faget, kroppsøvingfagets samfunnsansvar, som for eksempel folkehelse og livsmestring, tradisjonelle idretter versus alternative bevegelsesaktiviteter, og <i>tilpasset opplæring.</i> »	
IDRSA1015 – Treningslære; prestasjon og helse		
IDRSA1018 – Kroppsøving og samfunn	Faglig innhold: «.. I tillegg vil man i emnet reflektere omkring idrettens samfunnsansvar, som for eksempel idrett, fysisk aktivitet og folkehelse, <i>idrett for funksjonshemmede</i> og idrett som integreringsarena.»	
LÆR1000 – Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen		
PPU4611 – Praksis 1		
IDRSA1010 – Gruppedynamikk i kroppsøving og idrettsfag		

SOS1002 – Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode		
PPU4602 - Pedagogikk	<p>Faglig innhold:</p> <p>«.. Emnet legger vekt på allmenndidaktiske perspektiver som grunnlag for å fortolke læreplaner, planlegge undervisning og kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring.»</p> <p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om individuelle, sosiale og kulturelle forutsetninger for læring og tilpasset opplæring • kan planlegge undervisning på en måte som ivaretar tilpasset opplæring <p>Forventet generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan føre faglig funderte diskusjoner om allmenn didaktikk og tilpasset opplæring 	
PPU4612 – Praksis 2	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har innsikt i ulike måter å tilpasse opplæringen på 	
IDRSA1013 – Utforming og evaluering i kroppsøving og idrettsfag		
PPU4680 – Fagdidaktikk 1 – kroppsøving og idrettsfag		
PPU4613 – Praksis 3	Forventet læringsutbytte:	

	<ul style="list-style-type: none"> • kan observere, analysere og reflektere over ulike elevers forutsetninger for læring • kan, under veiledning, planlegge og gjennomføre tilpasset og differensiert undervisning i et inkluderende læringsfelleskap 	
IDRSA2003 – Ledelse i kroppsøving og idrett		
IDRSA2004 - Trenerroller		
IDRSA2900 – Bacheloroppgave i samfunns- og idrettsvitenskap		
EXPH0200 – Examen philosophicum for samfunnsvitenskap		
IDR3034 – Motivasjon i kroppsøving og idrett		
IDR3037 – Ferdighet – prestasjonsutvikling		
IDR3039 – Kroppsøving og idrett i et organisasjonsperspektiv		
SOS3004 – Kvalitative metoder		
SOS3005 – Kvantitative metoder		
PPU4681 – Fagdidaktikk 2 – kroppsøving og idrettsfag	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om tilpasset opplæring og om tilrettelegging for elever på ulike studieprogram • kan varierer og tilpasse opplæringen i samsvar med gjeldende læreplanverk 	

IDR3025 – Idrettsvitenskap – spesialisering		
IDR3027 – Forskningspraksis i idrettsvitenskap		
IDR3921 – Masteroppgave i idrettsvitenskap		

8.2 Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag (8-13) - Nord universitet

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
KRO1001 – Læreplan og læring i fysisk aktivitet		
PRA1005 – Praksis 1. periode		
KRO1002 – Tilrettelegging for læring og fysisk aktivitet		
PRA1006 – Praksis 2. periode		
KRO2001 – Menneskets grunnlag for fysisk aktivitet		
PED2001 – Lærerrollen i kroppsøving og idrettsfag	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om motivasjon, tilpasset opplæring og utfordringer i læringsarbeidet for ulike elevgrupper 	
PRA1007 – Praksis 3. periode	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer gode inkluderende klasse- og læringsmiljø • har kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som 	

	utgangspunkt for tilpasset opplæring	
KRO2002 – Observasjon og analyse av fysisk aktivitet		
PRA1008 – Praksis 4. periode	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer gode inkluderende klasse- og læringsmiljø • har kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som utgangspunkt for tilpasset opplæring 	
KRO2003 – Tilrettelegging for fysisk aktivitet i et helseperspektiv	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan analysere og vurdere elevers ulike forutsetninger i kroppsøving og idrettsfag og bruke dette som grunnlag for tilpasset opplæring i faget • kan vurdere elevers bevegelsesmønstre og forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring i et breddeperspektiv • Har faglig grunnlag for veiledning innen trening og opplæring for elever med ulike forutsetninger 	
KRO2004 – Ferdighets- og prestasjonsutvikling i idrett		
PRA2003 – Praksis 5. periode	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer gode 	

	<p>inkluderende klasse- og læringsmiljø</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som utgangspunkt for tilpasset opplæring 	
KRO5001 – Teoretiske emner i kroppsøving og idrettsfag		
PRA5003 – Praksis 6. periode	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har inngående kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer gode inkluderende klasse- og læringsmiljø • kan ta ansvar for å utvikle og lede inkluderende, kreative, trygge og helsefremmende læringsmiljøer der opplæringen tilpasses elevenes behov 	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har inngående kunnskap om elevmangfoldet, med særlig fokus på elever med særskilte behov og flerkulturell bakgrunn
PED5001 – Pedagogikk		
PRA5004 – Praksis 7. periode	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har inngående kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer gode inkluderende klasse- og læringsmiljø • kan ta ansvar for å utvikle og lede inkluderende, kreative, trygge og helsefremmende læringsmiljøer der opplæringen tilpasses elevenes behov 	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har inngående kunnskap om elevmangfoldet, med særlig fokus på elever med særskilte behov og flerkulturell bakgrunn
VIT5003 – Vitenskapsteori og metodologi		

8.3 Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn: Kroppsøving som undervisningsfag a – NTNU

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
LÆR1000 – Kunnskap læring og danning i lærerprofesjonen		
MGLU1513 – Pedagogikk og elevkunnskap 1		
MGLU1520 – Praksis 1. studieår (Del 1 på høst, del 2 på vår)		
MGLU1509 – Kroppsøving 1 (emne 1): Motorisk læring i ulike læringsfelleskap		
MGLU2509 – Kroppsøving 1 (emne 2): Grunnleggende bevegelsesferdigheter i idrettsaktivitet, helse og friluftsliv	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan vurdere elevenes kroppslige læring og forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring og læringsfremmede tilbakemeldinger 	
MGLU2520 – Praksis 2. studieår (Del 1 på høst, del 2 på vår)	<p>Faglig innhold:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hovedtema i andre studieår: Eleven og mangfoldet • Læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ har kunnskap om elevenes forutsetninger og utvikling som utgangspunkt for tilpasset opplæring. ▪ kan alene og sammen med andre lede meningsfulle læringsprosesser som bidrar til tilpasset 	<p>Faglig innhold:</p> <p>«I andre studieår er lærerarbeidet med det flerkulturelle klasserom og elever med spesielle behov sentralt»</p>

	opplæring og fremmer inkludering.	
MGLU2512 – Pedagogikk og elevkunnskap 2	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ har kunnskap om sentrale prinsipp som fremmer inkluderende og tilpasset opplæring i et mangfoldig samfunn – har kunnskap om sentrale didaktiske prinsipper. <p>Forventet generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kan reflektere over utfordringer knyttet til inkluderings- og ekskluderingspraksiser i skolen. 	<p>Faglig innhold:</p> <p>Sentrale tema i emnet er Pedagogikk og elevkunnskap 2 er elevenes læring og utvikling i samtida, mangfold og inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, skolehistorie og demokrati.</p> <p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om ulike lærevansker og tilpasnings- og adferdsutfordringer og hvordan disse kommer til syn i opplæringen. • kan forklare forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning.
MGLU3515 – Kroppsøving 2: Kroppslig læring og FOU i kroppsøving		
MGLU3520 – Praksis 3. studieår (Del 1 på høst, del 2 på vår)		
MGLU4203 – Kroppsøving som forskningsfelt		
MGLU4520 – Praksis 4. studieår (Del 1 på høst, del 2 på vår)		
MGLU4514 - Pedagogikk og elevkunnskap 3	<p>Forventet generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan reflektere over utfordringer knyttet til inkluderings- og ekskluderingspraksiser i skolen. 	

MGLU4217 - Kvalitative forskningsmetoder i kroppøving		
MGLU4218 Kvantitative forskningsmetoder i kroppøving		
MGLU5229 - Vitenskapsteori og metode	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan under veiledning utarbeide forskbare spørsmål knyttet til å studere pedagogiske eller spesialpedagogiske problemstillinger 	<p>Forventet generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan bidra til pedagogisk eller spesialpedagogisk utviklingsarbeid i skolen og i samarbeid med relevante aktører
MGLU5520 – Praksis 5. studieår	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har inngående kunnskap om læreprosesser, tilrettelegging av undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer som fremmer inkluderende klasse- og læringsmiljø 	
MGLU5227 – Masteroppgave i spesialpedagogikk		

8.4 Grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10: Kroppsøving som fag 1 – Universitetet i AGDER

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
IDR136-1 Kroppsøving og bevegelsesglede (Kroppsøving 1)		
IDR137-1 Kroppsøving og elevmangfold (Kroppsøving 1)	Forventet læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> kunne vurdere elevenes kroppslige læring og forutsetninger som grunnlag for tilpasset opplæring 	
PED157-1 Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling i et mangfoldig samfunn (Pedagogikk og elevkunnskap 1)	Forventet læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> har kunnskap om sentrale prinsipp som fremmer tilpasset opplæring og inkludering 	
PED160-1 Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring i et mangfoldig klasserom (Pedagogikk og elevkunnskap 1)		Forventet læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> har kunnskap om ulike lærevansker og tilpasnings- og adferdsutfordringer hos barn på trinn 5-10 og hvordan disse kommer til syne i opplæringen kan forklare forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning
PRA2-101-1 Praksisstudium, 1. studieår, høst		
PRA2-102-1 Praksisstudium, 1. studieår, vår		
PRA2-201-1 Praksisstudium, 2. studieår, høst		
PRA2-202-1 Praksisstudium, 2. studieår, vår		
PRA2-301-1 Praksisstudium, 3. studieår, høst	Forventet læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> har kunnskap om hvordan praksislærer bruker sin kompetanse om elevers forutsetninger og utvikling i sin planlegging av tilpasset opplæring kjenner til praksisskolens bruk av kartleggingsverktøy og –metoder i sitt arbeid med tilpasset opplæring 	Forventet læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> vet at IOPer er et verktøy og kjenner til hvordan lærere bruker det i tilrettelegging av undervisningen

	<ul style="list-style-type: none"> • kan på egenhånd planlegge og lede en læringsprosess i fokusfag med bruk av varierte arbeidsmåter som også legger til rette for tilpasset opplæring og utvikling av grunnleggende ferdigheter • vet at alle elever har rett på tilpasset opplæring og bruker sin kunnskap om dette aktivt i sitt lærerarbeid 	
PRA2-302-1 Praksisstudium, 3. studieår, vår		
PRA2-401-1 Praksisstudium, 4. studieår, høst		
PRA2-402-1 Praksisstudium, 4. studieår, vår		
IDR208-1 Kroppsøving og treningslære (Kroppsøving 2)		
IDR419-1 Pedagogisk psykologi i kroppsøving		
IDR420-1 Kunnskapssosiologiske vurderinger i kroppsøving		
IDR421-1 Fagdidaktiske vurderinger i kroppsøving		
PED428-1 Den forskende, nyskapende og etisk bevisste lærer (Pedagogikk og elevkunnskap 2)		
IDR510-1 Vitenskapsteori og metode for den forskende lærer, kroppsøving		
PED429-1 Den forskende, nytenkende og etisk bevisste lærer (Pedagogikk og elevkunnskap 2)		
Masteroppgave i kroppsøvingsdidaktikk (eller profesjonsrettet spesialpedagogikk)		

8.4.1 Profesjonsrettet spesialpedagogikk (valgfag i utdanningen):

PED431-1 Inkluderende læringsmiljø og adferd som utfordrer	Direkte eller rettede beskrivelser
Forventet læringsutbytte - Generell kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • kunne anvende teori og bidra til nytenkning omkring adferd som utfordrer, for eksempel mobbing, drop-out-problematikk, ADHD, utagerende adferd og emosjonelle vansker • kunne anvende forskningsbasert kunnskap om sosiale og emosjonelle vansker for å styrke elevenes læring og utvikling
Forventet læringsutbytte - Kunnskaper	<ul style="list-style-type: none"> • ha inngående kunnskap om årsaker til og forhold som opprettholder atferdsproblemer • ha kunnskap om betydningen av verdier og holdninger for hvordan lærere møter elever med utfordrende atferd og hvordan det skapes et trygt og inkluderende læringsmiljø • ha avansert kunnskap om forebygging av utfordringer, tidlig innsats og tilrettelegging av opplæringen når atferd utfordrer
Forventet læringsutbytte - Ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • ha evne til observasjon, avdekking og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker i skolemiljøet og til å sette inn hensiktsmessige tiltak som gir eleven mestringsopplevelser • kunne reflektere over egen rolle i samarbeid og legge til rette for relasjonsbygging og samarbeid med elever, foresatte, kollegaer og andre fagpersoner • kunne identifisere, kartlegge og sette inn tiltak for å hjelpe barn og unge med sosiale og emosjonelle utfordringer • kunne forebygge utvikling av sosiale og emosjonelle utfordringer hos sårbare barn og unge
Beskrivelse av emnets innhold	<ul style="list-style-type: none"> • Emnet gir studentene inngående kunnskaper og ferdigheter i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø som forebygger og avhjelper utfordrende atferd hos elever. Emnet presenterer aktuell teori og forskning innenfor sosioemosjonell utvikling hos barn og et inkluderende læringsmiljø i skolen. Studentene skal bli kjent med endringsprosesser i skolemiljøet og hvordan slike prosesser kan gi enkeltelever bedre muligheter for livsmestring. Det blir lagt vekt på relasjonsarbeid og studentenes evne til å reflektere over egne verdier og holdninger i møte med elever som viser utfordrende atferd. Studentene skal få en inngående forståelse av hvordan teori og forskningsbaserte tiltak kan implementeres i skolens læringsmiljø.

8.5 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag - OsloMET

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
M1KP1100 – Fra læreplan til undervisning		
M1KP1200 – Kroppen i bevegelse		
M1KP1300 – Tverrfaglige temaer i skolen		
M1KP1400 – Klasserommet ute		
M1KP2100 – Læring og vurdering i kroppsøving		
M1KP2200 – Mangfold og inkludering i kroppsøving	<p>Faglig innhold: «Emnet inneholder profesjonsfaglig kompetanse om inkludering, tilpasset/universell inkludering og mangfold i kroppsøving.»</p> <p>Læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan analysere faglige problemstillinger og planlegge undervisning med utgangspunkt i en mangfoldig elevgruppe • har kunnskap om sammenhengen mellom inkludering og dannelse • kan planlegge inkluderende kroppsøvingsundervisning med utgangspunkt i en mangfoldig elevgruppe • kan analysere og vurdere elevers ulike forutsetninger i kroppsøving og idrettsfag, og bruke dette som grunnlag for tilpasset/universell opplæring <p>Forventet generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan presentere forskningsbasert kunnskap og bruke slik kunnskap til å reflektere over inkludering og mangfold i kroppsøving 	<p>Innledning: «.. Sentralt i emnet er problemstillinger knyttet til mangfold i elevgruppen slik som kjønn/ seksualitet, etnisitet, religion, sosial klasse, funksjonsnedsettelse og hvordan mangfold utfordrer vår identitet og henger sammen med dannelse, som er et sentralt begrep i kroppsøving.»</p> <p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om hvordan kjønn, seksualitet, etnisitet, religion og funksjonsnedsettelse kan påvirke elevers erfaring med kroppsøving

M1KP4200 – Forskning og utvikling i kroppsøvingsfaget		
MGVM4100 – Vitenskapsteori og metode		
M1KP4300 – Kropp og læring	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har inngående kunnskap om elevmangfold i skolen for hvordan opplæringen kan tilrettelegges alle elevers forutsetninger og behov <p>Forventet generell kompetanse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kan reflektere kritisk over hvilken rolle bevegelse, fysisk aktivitet og kropp har i et samfunn preget av mangfold 	
M1KP4400 – Profesjonsutvikling og tverrfaglig undervisning		
M1KP5100 – Prosjektarbeid i kroppsøving og idrettsfag		
M1KP5900 – Masteroppgave		

8.5.1 Pedagogikk fordypning 1: Spesialpedagogikk (valgfag i utdanningen)

MGPE3300 – Pedagogikk fordypning 1: spesialpedagogikk	Direkte eller rettede beskrivelser
Forventet læringsutbytte - Kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • har bred kunnskap om hva spesialpedagogikk er og innebærer i lys av fagets historie og utvikling i skolen for pedagogisk og spesialpedagogisk utviklingsarbeid i skolen • har kunnskap om utdanningsrettslige prinsipper og styringsdokumenter som gir retning for spesialpedagogisk arbeid • har innsikt i sentrale begreper og perspektiver som beskriver læringsprosesser ved læring av grunnleggende ferdigheter og ved utvikling av emosjonell og sosial kompetanse • viser god kunnskapsoversikt om skolers og læreres oppdrag med å utnytte klassen som felleskap for å skape inkluderende klasserom
Forventet læringsutbytte – Ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • kan reflektere over og drøfte sentrale og aktuelle pedagogiske og spesialpedagogiske problemstillinger som er relevante for undervisning i skolen • kan gjøre greie for sentrale problemstillinger innenfor det spesialpedagogiske feltet

	<ul style="list-style-type: none"> • kan reflektere over elevkulturers betydning for elevens læring, og over handlingsrom for å skape et klasserom for alle • kan tilrettelegge for og anvende varierte metoder i forskjellige fag, som ivaretar hvordan ulike elever krever ulik tilrettelegging med hensyn til faginnhold, arbeidsmåter og progresjon
Forventet læringsutbytte - Generell kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • har bred kompetanse i hvordan en kan legge til rette for et godt læringsmiljø basert på pedagogiske og spesialpedagogiske fagelementer • kan på et faglig grunnlag begrunne valg med utgangspunkt i spesialpedagogisk litteratur • kan analysere og forholde seg kritisk til nasjonal og internasjonal forskning innen de aktuelle temaene, og anvende denne kunnskapen i profesjonsutøvelsen
Innhold: Fellestema – et klasserom for alle (1/2)	<p>Består av følgende tre deltemaer, som har følgende innhold:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inkludering og klassen som felleskap <ul style="list-style-type: none"> • Elevkultur for læring og danning • Mangfold, likeverd og likestilling • Den digitale dimensjonen i barn og unges hverdagsliv 2. Det profesjonelle møtet <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikasjon og samhandling • Pedagogisk veiledning • Interprofesjonelt samarbeid 3. Utviklings- og endringsarbeid <ul style="list-style-type: none"> • Lokalt utviklingsarbeid • Kritikk, analyse og handlingsrom • Kreativitet og utforskende virksomhet
Innhold: Fordypningstema – Spesialpedagogikk 1 (2/2)	<p>Består av følgende tre deltemaer, som har følgende innhold:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Spesialpedagogikk: Fag og forskningsfelt <ul style="list-style-type: none"> • Ideologi og profesjon <ul style="list-style-type: none"> ○ Spesialpedagogiske innsatser og tilpasset opplæring for likeverd og inkludering ○ Normalitet og avvik – verdigrunnlag og menneskesyn ○ Læringsutbytte, læringsbarrierer, lærings- og lærevansker – tilnærming og forståelser ○ Endring for forbedring – for hvem? ▪ Utdanningsrettslige prinsipper og perspektiver <ul style="list-style-type: none"> ○ Tilpasset opplæring og spesialundervisning ○ Spesialpedagogiske innsatser – elev og foresatte som medaktører ▪ Den spesialpedagogiske tiltakskjeden <ul style="list-style-type: none"> ○ Tiltak og arbeidsmåter for likeverdig opplæring (før tilmelding til PPT) ○ Spesialpedagogiske innsatser, tiltak og arbeidsmåter – IOP ○ Tverretatlig og tverrfaglig arbeid – Individuell plan, IP 2. Grunnleggende ferdigheter – forebyggende innsatser <ul style="list-style-type: none"> • Språk- og begrepsutvikling

	<ul style="list-style-type: none"> • Lese- og skriveutvikling • Utvikling av matematisk forståelse • Sosial og emosjonell kompetanse • Lærings og mestringsstrategier 3. Omfattende læringsutfordringer og læringsbarrierer • Sansning – fysiske funksjonshindringer <ul style="list-style-type: none"> ○ Sansetap ○ Fysiske og helsemessige læringsutfordringer • Nedsatt funksjonsevne <ul style="list-style-type: none"> ○ Funksjonsnedsettelse og utviklingshemming ○ Barrierer for utvikling og deltagelse • Barn og unge i vanskelige livssituasjoner <ul style="list-style-type: none"> ○ Overgrep ○ Barn med psykiske lidelser ○ Mestring og livskvalitet
--	---

8.6 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag – Høgskolen i Innlandet

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
KROI1001 – Fra læreplan til undervisning i praksis		
KROI1002 – Kropp 1: Kroppen i et naturvitenskapelig perspektiv		
KROI1003 – Kropp 2: Kroppen i et samfunnsvitenskapelig perspektiv		
KROI1004 – Undervisning og læring i kroppsøving og idrettsfag		
KROI1005 – Elevkunnskap og inkluderende undervisning	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • har forståelse for hvordan elevmangfoldet i skolen kan være en ressurs i ulike bevegelsesaktiviteter • har kunnskap om tilpasset opplæring og prinsippet om inkludering • kan vurdere ulike elevers forutsetninger i kroppsøving og idrettsfag, og med bakgrunn i dette tilpasse opplæringen for alle elever uavhengig av forutsetningene de har • kan planlegge, tilrettelegge, gjennomføre 	

	og vurdere opplæring for et mangfold av elever	
KROI1006 – Læreren i et profesjonsfelleskap		
KROI2001 – Kroppsøving i fortid og nåtid		
KROI2002 – FoU oppgave		
KROI4001 – Modellbasert praksis i kroppsøving og idrettsfag		
KROI4002 – Den etiske læreren		
KROI4003 – Vitenskapsteori og anvendt metode		
KROI4004 – Tverrfaglig profesjonspedagogikk		
KROI4005 – Fra praksis til forskningsprosjekt		
KROI4006 – Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid		
KROI4007 – Metoder for pedagogisk innovasjon og kollegaveiledning		
KROI4900 – Masteroppgave		

8.7 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag – Universitetet i Sørøst-Norge

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
LUPE101 – Bevegelse og læringsprosesser i kroppsøving og idrettsfag (I)		
LUPE102 – Læring og skole i samfunnet		
LUPE103 – Bevegelse og læringsprosesser i kroppsøving og idrettsfag (II)		
LUPE104 – Læringsledelse i ulike miljøer (I)		
LUPE105 – Bevegelse og læringsprosesser i kroppsøving og idrettsfag (III)		
LUPE106 – Kropp, bevegelse og læring (I)		
LUPE107 – Bevegelse og læringsprosesser i kroppsøving og idrettsfag (IV)		
LUPE108 – Undervisning og relasjoner i klasseledelse		

LUPE109 – Læringsledelse i ulike miljøer (II)		
LUPE110 – Pedagogisk utviklingsarbeid (I)		
LUPE111 – Kropp, bevegelse og læring (II)		
LUPE112 – Pedagogisk utviklingsarbeid (II)		
LUPE113 – Vitenskapsteori og metode		
LUPE114 – Prosjektbasert fordypning i kroppsøving og idrettsfag		
LUPE115 – Masteroppgave		

8.7.1 Spesialpedagogikk som valgfag

ISPED101 – Inkluderende spesialpedagogikk med vekt på funksjonshemming og samfunn	Direkte eller rettede beskrivelser
Faglig innhold i emnet	<p>Alle mennesker har rett til utvikling av sitt lærings- og utviklingspotensiale uten diskriminering eller andre sosialt skapte barrierer. Noen av spesialpedagogikkens viktigste og overordnede oppgaver handler derfor om å identifisere og bygge ned sosialt skapte og funksjonshemmende barrierer som hindrer aktivitet og deltakelse. Dette skal bidra til å fremme deltakelse og ferdigheter til mennesker som opplever- eller er i risikozonen for marginalisering, ekskludering eller som fungerer svakere enn evnene tilsier.</p> <p>Emnet rettes mot alle typer funksjonsnedsettelse. Det gir en overordnet innføring i sentrale begreper, faglige spenninger og forståelsesmåter i arbeidet med å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne med funksjonsnedsettelse.</p>
Forventet læringsutbytte - Kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om pedagogikkens- og spesialpedagogikkens historie og utvikling, sentrale grunnlagsproblemer samt fagets oppgaver i velferdssamfunnet • har kunnskap om teorier om stigmatiserings- og ekskluderingsprosesser, samt avvik- og normalitetstenkingens bakgrunn og historie • har bred kunnskap om kultur, anerkjennelse, mangfold- og inkluderingsperspektivet • har kunnskap om ulike historiske, ideologiske og teoretiske perspektiv på funksjonshemming og funksjonshemmende prosesser og barrierer • har kjennskap til om forebyggende tilnærminger og betydningen av deltakelse, inkludering og universell utforming, • har kjennskap til klassifikasjonssystem av funksjon, funksjonshemming og helse (ICD)

	<ul style="list-style-type: none"> • har oppdatert kunnskap om relevante lover og rettigheter knyttet til opplæring, livsvilkår og tjenester • har oppdatert kunnskap om sentrale forsknings og utviklingsarbeid innenfor feltet • har kjennskap til spesialpedagogisk profesjonsutøvelse, profesjonsetiske problemstillinger, brukermedvirkning og samarbeid på systemnivå
Forventet læringsutbytte – Ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • kan anvende faglig kunnskap, forskningsresultater og teorier for identifisering av ulike former for ytre barrierer og eksklusjonspraksiser som hindrer deltakelse og gode levekår for mennesker med nedsatt funksjonsevne. • kan reflektere kritisk over ulike forståelsesmodeller av funksjonshemming og modellenes praktiske følger for mennesker med ulike former for funksjonsnedsettelse • kan beskrive og vurdere ulike hensiktsmessige tiltak og praksiser som støtter og fremmer deltakelse og inkludering og som ivaretar medvirkning, anerkjennelse og samfunnsmessig likestilling • kan beherske fagområdets begrepsapparat og kan delta i diskusjoner vedrørende faglige dilemmaer og etiske refleksjoner.
Forventet læringsutbytte – Generell kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • har innsikt i og kan drøfte faglige og samfunnsmessige problemstillinger med utgangspunkt i spesialpedagogikkens kunnskapsfelt og grunnlagsproblemer • har innsikt i overordnede politiske målsettinger knyttet til opplærings-, helse-, og velferdssektoren, og som innbefatter rettigheter og lovverk, samt tverrfaglig og/eller tverrsektorielt • har innsikt i ulike perspektiver på funksjonshemming med hensynet relasjonen mellom individuelle og sosiale barrierer og kan kritisk drøfte spesialpedagogiske implikasjoner med hensyn til tilnæringsmåter.

8.8 Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13, kroppsøving og idrettsfag – NIH

Emne	Mulige indikasjoner	Direkte eller rettede beskrivelser
LKII100 – Profesjonsfag – Å være lærer		
LKI105 – Profesjonsfag – Skolen og eleven, utvikling og læring	Forventet læringsutbytte: <ul style="list-style-type: none"> • vurdere muligheter og begrensninger i møte med mangfoldet av elever og drøfte hva kroppsøving, bevegelsesaktiviteter og andre praktiske og estetiske 	

	tilnæringsmåter kan bidra med	
LKI110 – Bevegelsesaktiviteter, motorikk og kroppslig læring		
LKI111 – Svømming, lek og vannaktivitet	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysere og vurdere elevers ulike forutsetninger i svømming, lek, livredning og vannaktivitet og bruke dette som grunnlag for tilpasset opplæring i fagene 	
LKI115 – Inkludering og mangfold 1		<p>Kort om emnet: Hensikten med emnet er å trygge studentene til å møte alle elever uansett forutsetninger slik at studentene blir i stand å utvikle og skape et inkluderende likeverdig opplæringstilbud sammen med elevene.</p> <p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gjøre rede for begrepene inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning • reflektere rundt begrep som forskjellighet, annerledeshet og mangfold • anvende ulike didaktiske prinsipper som støtter opp under inkluderende kroppsøving i ulike bevegelsesaktiviteter • gjøre rede for ulike hovedtyper funksjonsnedsettelse (synlige og skjulte) • kjenne til det interne og eksterne støtteapparatet i oppfølgingen av elevens opplæringstilbud
LKI120 – Friluftsliv i skolen		
LKI125 – Treningslære i skolen		
LKI130 – Praksis 1		
LKI200 – Profesjonsfag – Elev, danning, skole og fag		
LKI205 – FoU – Oppgave		
LKI210 – Lek og dans		

LKI211 – Idrettsaktiviteter og kroppslig læring	<p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • legge til rette for og vurdere elevers ulike forutsetninger i idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter, og reflektere over profesjonsetiske problemstillinger 	
LKI215 – Inkludering og mangfold 2		<p>Kort om emnet:</p> <p>Hensikten med emnet er å trygge studentene til å møte alle elever uansett forutsetninger slik at studentene blir i stand å utvikle og skape et inkluderende likeverdig opplæringstilbud sammen med elevene. Det handler om å løfte opp flere teoretiske og kritiske perspektiver om normalitet og annerledeshet og drøfte betydningen dette kan ha for undervisningspraksis.</p> <p>Forventet læringsutbytte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gjøre rede for og kritisk reflektere over begrepene inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning sett i lys av en bred og smal forståelse (individet og fellesskap) • gjøre rede for og analysere hvilken betydning interseksjonalitet har for ulike praksiser • reflektere over hvordan mangfold med vekt på kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn, funksjonsnedsettelse kommer til uttrykk i blant annet media, skjønnlitteratur, faglitteratur og i samfunnsdebatten • vurdere behovet for spesialundervisning og utarbeide individuelle opplæringsplaner (IOP)

		<ul style="list-style-type: none"> • initiere og ivareta et samarbeid mellom skole og hjem og andre aktører som er relevante i det tverrprofesjonelle arbeidet
LKI220 – Friluftsliv i skolen 2		
LKI225 – Idrettsfag i skolen		
LKI226 – Idrett, helse og samfunn		
LKI230 – Praksis 2		

