



Uio • Universitetet i Oslo

Inkludering i læreplanverket

Fagfornyelsen

En dokumentanalyse av Overordnet del og læreplanen i kroppsøving i Fagfornyelsen

Jon-Vidar Bjølverud Aas

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2020

Sammendrag

Temaet for min masteroppgave er inkludering i Fagfornyelsen, som er det nye læreplanverket for grunnskolen og videregående. Planen består av tre deler, overordnet del, fag- og timestfordeling og utdanningsprogram, og skal benyttes i skolen fra og med høsten 2020.

Formålet med oppgaven har vært å se på hvordan noen av de mest sentrale og nyeste styringsdokumentene for skolen beskriver inkludering. Jeg har valgt å skrive masteroppgaven min i tilknytning til prosjektet MISP (Mangfold og inkludering i spesialpedagogisk perspektiv), som består av forskere ved Instituttet for spesialpedagogikk på UIO. Prosjektet ønsker blant annet å utvikle kunnskap om inkluderende praksiser i skolen for barn og unge med særskilt behov på alle nivåer.

I Fagfornyelsen har jeg valgt ut Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen og læreplanen i kroppsøving, hvor hensikten har vært å se hvordan inkluderingsbegrepet beskrives i to ulike deler av læreplanen og hvordan sammenhengen er mellom de ulike delene. Med dette som utgangspunkt kom jeg frem til denne problemstillingen:

Hvordan beskrives inkludering i Overordnet del og i læreplanen for kroppsøving, og hvordan er viktige prinsipper og føringer i Overordnet del ivare tatt i læreplanen i kroppsøving?

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, hvor det er brukt tematisk innholdsanalyse som metode. Det er gjennomført en abduktiv analyse, hvor selve analysen har vært både teori- og datadrevet. Analysen viser at både Overordnet del og læreplanen i kroppsøving inneholder og beskriver flere begreper som er helt sentrale når vi snakker om inkludering, som medvirkning, tilpasset opplæring, spesialundervisning og mangfoldig fellesskap, men det er stor variasjon i hvilken grad disse utdypes og hvordan sammenhengen mellom disse beskrives.

Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er et eksempel på dette. Hvorfor forholdet mellom disse beskrives i en setning. Begreper som kommer tydelig frem i planene er mangfold og medvirkning. Overordnet del og læreplanen i kroppsøving har begge en utfyllende beskrivelse av elevmedvirkning og elevansvar. Mens Overordnet del først og fremst beskriver hva som menes med medvirkning, er læreplanen i kroppsøving mer konkret på hvilke konsekvenser dette får for skolens praksis. Blant annet fordi elevmedvirkning er integrert i flere av kroppsøvingsfagets kompetansemål og kommer tydelig frem i beskrivelsen av vurderingen i faget. I drøftingsdelen sees disse funnene i sammenheng med teori og forskning som omhandler inkludering i skolen generelt og i kroppsøvingsfaget. Med utgangspunktet i temaene fra analysen argumenteres det for at planen varierer i hvor tydelig

sentrale begreper for inkludering beskrives og utdypes. Det kommer også frem at læreplanen i kroppsøving (Fagfornyelsen) på flere områder har tatt innover seg viktige prinsipper og verdier fra Overordnet del. I oppgaven argumenteres det for at kroppsøvingsfagets læreplan, både den gamle og den nye, står i en unik posisjon i arbeidet med inkluderende opplæring sammenlignet med læreplaner for andre fag.

Videre ville det vært interessant å sett nærmere på andre temaer og begreper fra Overordnet del som ikke er med i min analyse, i metoddelen nevnes blant annet temaene danning og identitet.

Nøkkelord: Inkluderende kroppsøving, tilpasset opplæring, spesialundervisning, mangfold og medvirkning.

Forord

I arbeid med denne oppgaven er det flere som har hjulpet meg på veien. I startfasen av oppgaven fikk jeg mye igjen for å være med på et prosjekt. Jeg fikk delta på møter knyttet til prosjektet, hvor jeg fikk hjelp med temaet og metoden for min oppgave. Den største utfordringen har kanskje vært å stole på seg selv og at det man jobber med går i riktig retning. I møte med dette har veileder min, Ivar Morken, hjulpet meg med å ha tillit til mitt arbeid. I tillegg til konstruktiv og god veiledningen har spennende og faglige samtaler bidratt til å økt motivasjon og faglig interesse. Tusen takk! Jeg vil også takke min kjæreste Birgitte for all støtten hun har gitt meg underveis i prosessen. Mot innspurten av oppgaven sluttet laderen til min data å fungere, men takket være min venn Birgitte som kunne låne bort dataen sin, fikk jeg fullført oppgaven.

Dette halvåret ble ikke helt slik jeg hadde sett for meg. På en side har Korona-situasjonen gitt meg mye tid til å skrive på oppgaven. På en annen side hadde jeg ikke sett for meg at jeg store deler av tiden skulle jobbe med oppgaven hjemmefra og alene. Jeg har savnet det å kunne jobbe på skolen, i sammen med medstudenter og venner. Og ikke minst de lange lunsjsamtalene.

Jon-Vidar Bjølverud Aas

Vår 2020

Innhold

Sammendrag	2
Forord	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Aktualitet i temaet	7
1.3 Problemstilling	9
1.4 Bakgrunn for teori	9
1.5 Forforståelse og forutinntatthet	10
2.0 TEORI	12
2.1 Fra enhetsskolen til inkluderende skole	12
2.1.1 Inkludering i internasjonale og nasjonale dokumenter	17
2.1.2 Inkludering i L97 og LK06	20
2.2 Ordinæropplæring og spesialundervisning	20
2.2 Inkludering	21
2.2.1 Tre dimensjoner av inkludering: Organisatorisk, sosialt, faglig-kulturelt	21
2.2.3 Fire utfordringer med inkludering: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte	22
2.2.4 Fire kriterier for inkludering: Rammekriterier, prosesskriterier, opplevelseskriterier og læringskriterier	23
2.3 Læreplanteori	25
2.4 Inkludering i kroppsøving	25
2.4.1 Innholdet i faget	27
2.4.2 Vurdering i kroppsøving	28
3.0 Metode	31
3.1 Dokumentanalyse og tematisk innholdsanalyse	31
3.2 Beskrivelse av dokumentene	33
3.2.1 Fagfornyelsen	34
3.2.2 Læreplan i kroppsøving	34
3.2.3 Overordnet del	36
3.3 Kategori- og kodeutvikling	39

3.4 Forforståelse og forutinntatthet	40
4.0 Analyse og drøfting	42
4.1 Eksplisitt bruk av inkludering i Overordnet del	42
4.2 Overordnet del	42
4.3 Eksplisitt bruk av inkludering i kroppsøving	49
4.4 Læreplan i kroppsøving	49
4.5 Sammenheng mellom overordnet del og læreplan i kroppsøving	53
5.0 Avsluttende drøfting	56
6.0 Litteraturliste	60

Antall ord: 20430

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Temaet for min masteroppgave er inkludering i skolen, med fokus på hvordan inkluderingsbegrepet fremstilles og forstås i faglitteraturen og styringsdokumenter som læreplaner og stortingsmeldinger. Jeg har valgt å skrive masteroppgaven min i tilknytning til prosjektet MISP (Mangfold og inkludering i spesialpedagogisk perspektiv), som består av forskere ved Instituttet for spesialpedagogikk på UIO. Prosjektet ønsker blant annet å utvikle kunnskap om inkluderende praksiser i skolen for barn og unge med særskilt behov på alle nivåer.

Interessen for temaet inkludering kommer blant annet fra arbeid som lærer i skolen, da hovedsakelig som lærer i kroppsøving. Et fag som mange elever føler seg inkludert i, men ikke nødvendigvis alle. Jeg erfarte at det kan bli veldig synlig om jeg som kroppsøvingslæreren driver en inkluderende praksis eller ikke. Interessen kommer også av tiden som student på PPU ved NIH, hvor vi brukte mye tid på faglige diskusjoner rundt temaet. Studietiden på spesialpedagogikk har også vært med å påvirke valg av tema, og valg av metode. Jeg synes det er spennende å få studere overordnede tanker rundt temaer som er helt sentrale i praksis, som inkludering. Det blir også nyttig for meg selv å fordype meg i den nye læreplanen, da det er denne jeg skal forholde meg til når jeg begynner som lærer igjen.

1.2 Aktualitet i temaet

Denne høsten er den nye læreplanen, Fagfornyelsen, for grunnskolen og videregående skole ferdig. Fagfornyelsen består av tre deler, overordnet del (del 1), fag- og timefordeling (del 2) og utdanningsprogram (del 3). Det fulle navnet på del 1 er Overordnet del- Verdier og prinsipper for grunnopplæringen (OD). I arbeidet med det nye læreplanverket ble det bestemt at det ikke var nok med en revidering av Generell del, som ble laget til læreplanverket Reform 97 og videreført i Kunnskapsløfte. I den anledning vil det være relevant å se hvordan deler av det nye læreplanen beskriver inkludering, samt hvordan sammenhengen er mellom ulike deler av læreplanen. Ved å se på skolens styringsdokumenter ser jeg på inkludering fra et overordnet nivå. Forskningen min skal avdekke intensjoner, og vil nødvendigvis ikke gi et bilde på forholdene i skolen. «Hvilke vedtak som er gjort, forteller lite om hva som faktisk skjer der hovedaktøren er (Haug, Nordahl & Hansen, 2014, s. 14)».

Fagfornyelsen ble valgt fordi det er den nyeste læreplanen og det er den som er styrende for skolen fra og med høsten 2020 og årene fremover. Fra Fagfornyelsen har jeg valgt Overordnet del fordi den skal være som navnet tilsier førende for hvordan undervisningen skal drives på et generelt grunnlag. Det vil si at det er denne i tillegg til formålsparagrafen og opplæringsloven som skal legge mye av føringene for lærerens praksis. Jeg skal også undersøke den nye læreplanen i kroppsøving. Jeg har valgt læreplanen i kroppsøving på grunn av min bakgrunn som kroppsøvingslærer og den kunnskapen jeg har om faget, samt at det vil være interessant å se hvordan Overordnet del henger i sammen med andre deler av læreplanen. Hensikten har ikke vært å gi en fullstendig oversikt over tilgjengelige rapporter, dokumenter og litteratur knyttet til inkludering, men å se på de nyeste og mest relevante dokumentene som omhandler, og legger føringer for inkludering i skolen. Dokumentene vil bli beskrevet nøyere i metoddelen.

NOU-rapporten til Djubedalutvalget anbefaler at inkludering blir fremstilt tydeligere i den nye generelle delen av læreplanen, og at det burde utarbeides et nytt inkluderingsbegrep for å møte mangfoldet i skolen. De mener at inkluderingsbegrepet i stor grad retter seg mot å utjevne sosiale forskjeller og mot spesialundervisning, med utgangspunkt i da Norge sluttet seg til Salamanca-erklæringen i 1994. De ser på inkluderingsbegrepet som for snevert og at det burde fornyes i lys av dagens utfordringer (NOU 2015:2, s. 22). «Den nye generelle delen bør tydelig skissere et nytt inkluderingsbegrep for en norsk skole i et mangfoldig samfunn (NOU 2015:2, s. 22)».

For at skolen skal være en inkluderende arena må den stadig endre den ordinære delen av undervisning. Mangfoldet som skolen møter er ikke en statisk gruppe med elever. Gruppen vil variere fra lokalsamfunn til lokalsamfunn, og er avhengig av tiden den er en del av. Derfor må også en inkluderende skole være en skole som hele tiden omstruktureres og reformeres (Nilsen, 2010, s. 480). Noe som gjentar seg i litteraturen som omhandler inkludering er at det finnes ulike oppfatninger av inkludering, samtidig som det også fremstår som et uklart begrep (Haug et al., 2014, s. 12; Kiuppis, 2011, s. 91-92; Skaalvik, 2006, s. 5). De to forrige læreplanverkene, Reform 97 (L97) og Kunnskapsløfte (LK06) er to eksempler på dette, hvor sammenhengen mellom relevante begreper som er helt sentrale for å realisere en inkluderende skole i ingen eller liten grad presiseres (Nilsen, 2014, s. 55; 2017a, s. 18). At Djupedalutvalget etterspør et nytt inkluderingsbegrep i den nye læreplanen er også et eksempel på at det finnes ulike oppfatninger av begrepet. Dette er en grunn til at jeg tenker det er relevant å gå igjennom noe av litteraturen som handler om inkludering og videre se hvordan

inkluderingsbegrepet beskrives i læreplanen. Det vil også være relevant å se på læreplanteori for å kunne si noe om hvilken effekt læreplanen har i forhold til endring av praksis i skolen. Siden oppgaven også tar for seg læreplanen i kroppsøving, vil jeg presentere noe av litteraturen som spesifikt omhandler inkludering i kroppsøvingsfaget.

1.3 Problemstilling

Hovedproblemstilling:

Hvordan beskrives inkludering i Overordnet del og i læreplanen for kroppsøving, og hvordan er viktige prinsipper og føringer i Overordnet del ivaretatt i læreplanen i kroppsøving?

Forskningsspørsmål som har ligget i bakgrunn:

Tyder innholdet i Overordnet del og læreplanen i kroppsøving at skolens styringsdokumenter har fått et økt fokus på inkludering?

Hva sier læreplanens overordnede del og læreplanen i kroppsøving eksplisitt om inkludering?

1.4 Bakgrunn for teori

Skaalvik (2006, s. 5) etterlyser hva inkludering betyr i praksis: «Hva betyr inkludering og hvordan kan vi vurdere skolen i dette perspektivet? (Skaalvik, 2006, s. 5)». I et forsøk på å møte denne problematikken og ha et teoretisk grunnlag for min analyse vil jeg benytte meg av noen av de mest sentrale fremstillingene og operasjonaliseringene av inkluderingsbegrepet. Haug legger vekt på områdene fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte (Haug et al., 2014, s. 12). Skaalvik og Skaalvik (2018) skiller mellom tre typer av kriterier for at skolen skal være inkluderende: rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier. Nilsen (2017a, s. 24) deler begrepet inn i tre dimensjoner: organisatorisk, sosialt, og faglig-kulturell. Disse vil gi meg et grunnlag for å kunne analysere og drøfte fremstillingen av inkluderingsbegrepet i dokumentene. De vil bli presentert grundigere i teoridelen. Før det vil jeg sette inkludering i en historisk kontekst ved å se på historien bak inkludering. Videre vil jeg ta med tre sentrale dokumenter som omtaler inkludering, som L97, KL06 og Stortingsmelding 6.

L97 var den første læreplanen som benyttet inkluderingsbegrepet, som senere ble tatt med i LK06. I drøftingen av min analyse benyttes disse for å kunne sammenligne innholdet med fagfornyelsen. Inkludering er et begrep som de siste 30 årene har formet skolen slik vi kjenner den i dag, og begrepet er et resultat av politiske og historiske hendelser. Ved å se

inkludering i sammenheng med historien den er en del av skapes det et godt grunnlag for diskusjonen av begrepet slik det fremstår i dag. «Ved å løfte fram innsikter om fortiden vil vi lettere forstå vår egen tid (Haug et al., 2014, s. 20)». Flere relaterte begreper som integrering, tilpasset opplæring, spesialundervisning, og inkluderende kroppsøving er sentrale når vi snakker om inkludering. Begrepene omtales i teoridelen og er sentrale i analysen og drøftingen.

1.5 Forforståelse og forutinntatthet

I møte med denne oppgaven har jeg måtte tenke igjennom hvordan jeg forholder meg til inkludering som fenomen i skolen. Bakgrunnen min har gitt meg erfaringer og opplevelser av hvordan skolen i praksis fremstår som inkluderende eller ikke. Dette kan være nyttig for meg i arbeidet med denne oppgaven, fordi det kan gi meg et grunnlag for nyttige refleksjoner i drøftingen, samt en forkunnskap om temaet inkludering. På den andre siden er det viktig at jeg er bevisst på at disse erfaringene også kan prege min forståelse av inkludering på en måte som svekker evnen til å forholde meg mest mulig objektiv til temaet. «Den forutsetningsløse forskningen eksisterer ikke, derfor er det viktig at forutsetningene til den enkelte forsker blir synliggjort (Haug et al., 2014, s. 22)». I denne delen sier jeg noe om min bakgrunn og egne tanker knytte til temaet, mens jeg i metoddelen legger mer vekt på hvordan teorien og forskningen jeg har lest har preget mine antagelser og mitt blikk før selve analysen.

Jeg har jobbet som lærer i 2 år ved en ungdomsskole, samt vært vikar på flere skoler i tre ulike kommuner i løpet av studietiden. Personlig tenker jeg at inkludering er noe som burde gjennomsyre holdninger og praksiser til alle som jobber i skolen. For meg fremstår det både som et mål og som et middel, som vi i praksis ikke alltid vil lykkes med, men over tid sammen kan bli flinkere på. I oppgaven min nevnes det flere ganger at inkludering i forskning og faglitteratur ikke er et begrep det nødvendigvis er enighet om hva det betyr og hvem det gjelder for. Jeg synes dette er interessant, og er noe av grunnen til at jeg ønsker å se nærmere på begrepet. Når det er sagt tør jeg hevde at det nødvendigvis ikke er så fruktbart å fokusere for mye på hvordan et begrep er formulert. Her vil jeg sitere Reite, som kritiserer forslagene til begrepsendringer i opplæringsloven som blir foreslått i arbeidet med NOU-2019:23. Hun avslutter med: «La oss ta med intensjonen til utvalet, men la skulen få «omgrepsro», og lat oss konsentrere oss om jobben som må gjerast (Reite, 2020, s. 25)». Min erfaring fra samtaler med kompetente lærere, er at de vet hva som skal til for å jobbe med inkluderende opplæring, samtidig som de er ydmyke og erkjenner at dette ikke er en enkel oppgave. De største

utfordringene de nevnte var organisatoriske utfordringer på skolen (økonomi, samarbeid, bygg- og anlegg, timeplan osv.), og juridiske utfordringer, som for eksempel hvor mange elever en lærer kan ha ansvar for (lærernormen). De observasjonene jeg har av disse lærerne ga meg et inntrykk av at de tenkte, planla og gjennomførte med en inkluderende holdning uten at de nødvendigvis hadde en svært tydelig og detaljert forståelse av begrepet inkludering.

2.0 TEORI

Hensikten med denne delen har vært å gå gjennom sentrale deler av skolens historie, dokumenter og begreper, med et kritisk blikk. Videre blir det presentert tre ulike fremstillinger eller operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet. For så å avslutte med en kritisk gjennomgang av noe av teorien og forskningen som spesifikt omhandler inkludering i kroppsøving.

2.1 Fra enhetsskolen til inkluderende skole

I dag benyttes betegnelsen inkluderende skole. Betegnelsen inkludering er et relativt nytt begrep i Norge, men ideene bak har røtter lengre tilbake. Jeg nevnte i innledningen at det ikke er helt klart hvem inkludering gjelder for, dette må sees i sammenheng med historien og hvilke profesjoner og tradisjoner begrepet har bakgrunn fra. Før jeg går nærmere inn på dette starter jeg med å presentere begrepet enhetsskolen, videre til begrepet en skole for alle, som må sees sammenheng med begrepet integrering, og tiden den var en del av.

Betegnelsen enhetsskolen, har vært et av de mest sentrale begrepene i skolen og har en lang historie. Begrepet enhetsskolen ble benyttet fra tidlig på 1900-tallet, men opprinnelsen av går lengre bak i tid. Betegnelsen og historien bak Enhetsskolen er sentral fordi den sier noe om hvem som ble ansett for å være innenfor (enheten), og hvem som ble sett på som utenfor (Nilsen, 2010, s. 482). Mot slutten av 1800-tallet ble skolen samlet i Norge under navnet Den nasjonale skolen. Motivet bak denne skolen hadde flere grunner, men var først og fremst et resultat av den industrielle revolusjonen, samt en nasjon som ønsket å erklære uavhengighet. Det førte til et behov for mer enhet i samfunnet, som å skape en felles nasjonal identitet. Et av målene var å redusere sosiale forskjeller. Derfor skulle ikke skolesystemet lengre dele inn elevene etter sosiale forskjeller. Navnet var et tydelig signal om at alle skulle inn i den samme skolen (Haug, 1999, s. 32; Nilsen, 2010, s. 482). Likevel ble ikke den nasjonale skolen en skole for alle. Barn og unge som trengte spesialundervisning, var ikke garantert å få dette i den nasjonale skolen. Det var helt opp til hver enkelt skole om de ville ta de inn eller avise de. Skolen kunne også velge å kreve betaling av foreldrene. En vanlig oppfatning var at elevene ville få dårligere undervisning hvis elever med spesielle behov gikk i samme klasse (Nilsen, 2010, s. 482). I 1881 kom Abnormskolen og loven om opplæring av funksjonshemmede barn, som hovedsakelig gjaldt døve, blinde og åndssvake. Den siste gruppen ble delt i to, hvor skolen kun var for de opplæringsdyktige åndssvake (Haug, 1999, s. 30).

De som ble regnet som ikke opplæringsdyktige fikk i starten ikke noe tilbud, men ble utover på 1900-tallet plassert i intuisjoner. Begrepet var i bruk helt frem til 1975, da elevene lovmessig fikk rett på samme opplæring som alle andre (Haug, 2016, s. 66). Begge disse tilbudene kan sees på som et ønske om å hjelpe barn med spesielle behov, med samtidig også en måte å beskytte de vanlige fra de uvanlige (Nilsen, 2010, s. 483). Den siste begrunnelsen ble nok forsterket når barn av borgerklassen skulle gå i samme skole som barn fra arbeiderklassen. En skole som skulle være attraktiv for de borgerlige hadde ikke plass til alle (Haug, 1999, s. 32). Nilsen (2010, s. 483) oppsummerer det slik: «In an effort to make the national school a school for everyone, someone – and here lies the paradox – had to be excluded. The need to unify, therefore, was accompanied by a need for segregation».

I 1911 ble begrepet enhetskolen introdusert, hvor tanken var at den nasjonale skolen skulle være den ene skolen for alle elever. Etter som antall elever i skolen vokste utover 1900-tallet økte også mangfoldet og behovet for differensiering innad i skolen. Differensieringen ble sett på som en utfordring siden enhetsskolen ønsket å fronte likhet. Dette viste seg i de nasjonale læreplanene som var preget av en iboende spenning mellom standardisering og differensiering. Spenninger som har vist seg å være sentrale i utviklingen av skolesystemet (Nilsen, 2010, s. 484).

I 1936 ble tilbudet til de som falt utenfor enhetskolen noe forbedret, fordi kommunene ikke lenger kunne kreve penger av foreldrene til barn som fikk spesialundervisning. Tilbudet varierte fortsatt mye siden tilbudene var frivillig for kommunene helt frem til 1955, og avhengig av økonomien (Haug, 1999, s. 30). Som det er nevnt skulle enhetsskolen bryte med det klasseorienterte skolesystemet, hvor intensjonen var å skape en skole for alle. Det var et paradoks i utviklingen av en skole for alle at de svakeste ble tatt ut for å gjøre skolen mer attraktiv for de sterkeste, elever fra borgerskapet, også kalt omvendt integrering (Haug, 1999, s. 32; Morken, 2012, s. 119). Denne segregasjonstanken preget skolesystemet helt frem til 1970-tallet. Tankene og verdiene bak denne praksisen forandret seg med årene, spesielt etter 2.verdenskrig, men til tross for dette var organisatorisk differensiering gjeldene praksis (Nilsen, 2010, s. 485). «Debatten, lovgivninga og praksis som gjeld spesialundervisning, handlar heilt fram til 60-åra nesten berre om spesialskular og ikkje om den tilsvarende undervisninga i vanleg skule (Haug, 1999, s. 43)».

På 60-tallet begynte holdninger og tanker knyttet til funksjonshemming og elever med særskilt behov å endre seg. Blant annet var det et ønske om å normalisere levekårene til mennesker med funksjonshemming. Mennesker livskvalitet uansett bakgrunn eller

funksjonshemming var sentralt, og for å skape høy livskvalitet var det viktig å delta i det samme fellesskapet. Dette var med på å sette i gang en endring i hele skolesystemet. Skolen gikk på noen områder vekk fra organisatorisk differensiering. Det ble for eksempel slutt på at klassene på ungdomskolen skulle deles inn etter fagnivå. Det vil si skolen beveget seg mer i retning av pedagogisk differensiering. I første omgang gjaldt dette i mindre grad elever med særskilt behov som gikk i egne spesialklasser eller på sentraliserte spesialskoler, men det skjedde gradvise endringer i holdninger og praksis knyttet til disse elevgruppene. Som en konsekvens av dette kom Blomutvalget i 1971 med begrepet En skole for alle, som startet integreringsprosessen i skolen (Nilsen, 2010, s. 486). «Mange både i samtida og i ettertida vurderer Blomkomiteen til å være svært avgjerande for den videre utviklinga av spesialundervisninga (Haug, 1999, s. 107)». Blomutvalget stilte tre krav til integrering: tilhørighet, delaktighet og medansvar. Bakgrunnen for begrunnelsen var at alle barn som kunne få et bedre tilbud i den vanlige skolen enn i spesialskolene, hadde krav på det. Som følge av dette ble blant annet opplæringsbegrepet utvidet, slik at alle barn hadde rett på opplæring. Altså i retning av et skolesystem som skulle tilpasse seg elevgruppen og ikke motsatt. Videre var dette noe av grunnen til lovendringen som kom i 1975, hvor spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven og lov om videregående opplæring. Det hører med at selv om det var brei enighet om lovendringen var det fortsatt en splittende forståelse av integreringsprosessen. Blant annet fordi flere fortsatt mente at noen barn ville få det beste tilbudet på egne skoler eller klasser (Haug, 1999, s. 137-145). «No skulle ordninga realiserast. Det skulle vise seg å verte innfløkt, ulike aktører tolka vedtaket frå 1975 på nokså forskjellig måte (Haug, 1999, s. 137)».

Integreringsfasen preges av to ulike perspektiver, en segregerende inkludering og en inkluderende integrering. Segregerende inkludering var den som var rådene blant de fleste fagfolk, lærere og spesiallærere, og de borgerlige partiene, også Blomutvalget (Haug, 1999, s. 140-141). Haug (1999, s. 141) kaller disse, de som var imot vilkårsløs inkludering for alle for skeptikerne. Perspektivet eller diskursen la vekt på barnets vansker og behov, og spesialundervisningens oppgave var å gi barnet tilrettelegging og tiltak basert på en spesialkompetanse (profesjonalisering). Kompetansen lå hos de statlige eller kommunale spesialskolene, og forkjempere for dette perspektivet var opptatt av at noen barn fikk det beste tilbudet i disse skolene. Disse tankene må sees i sammenheng med datidens forståelser av funksjonshemming, som fortsatt var preget av et individperspektiv på funksjonshemming, og at skolen fortsatt praktiserte organisatorisk differensiering (Haug, 1991, s. 108-109).

Lovendringen i 1975 signaliserte at segregerende alternativ ikke var ønskelig, og at skolen skulle romme et større mangfold, men ble et godt eksempel på et politiske reformer ikke automatisk skaper endringer (Morken, 2012, s. 120). Nilsen (2017a, s. 21) skriver:

Integreringsfasen preges slik sett, og særlig i den tidlige fase, av et fokus på barns evne til å klare å møte og tilpasse seg kravene i vanlig skole. Etter hvert som mangfoldet i elevsammensetningen økte, vant imidlertid den forståelsen gradvis fram at det ikke bare kunne være tale om at nye elevergrupper skulle tilpasse seg en eksisterende skole.

I løpet av 70 og 80-tallet innså man gradvis at skolen var nøtt til å tilpasse seg et større mangfold av forutsetninger i en utvidet elevgruppe, som førte til at pedagogisk differensiering innenfor skoleklassens rammer ble delvis byttet ut med organisatorisk differensiering (Nilsen, 2017a, s. 21). Et eksempel på dette er en av medlemmene i Blomkomiteen, Johan Sæbø, som i ettertid gikk ut med kritikk mot profesjonaliseringsperspektivet og komiteen han selv satt i. Han konstaterer at komiteen ikke la opp til å endre grunnskolen, og et problem innad i skolen er at sorteringen av elever skaper tapere. Videre påpeker han at elevene må delta i et sosialt felleskap hvor alle får et tilpasset tilbud, hvor man ikke skiller mellom det spesielle og det alminnelige, også i undervisningen, hvis skolen skal nå målsetningen om sosial samfunnsmessig integrering. Denne forståelsen, at behov er sosialt konstruert gjennom hvordan skolen fungerer, kan knyttes til et annet perspektiv og diskurs en den som var gjeldene i starten av integreringsfasen (Haug, 1999, s. 120).

Inkluderende integrering handlet om at alle barn skulle gå på vanlig skole. Det var systemet, i dette tilfelle skolen som hadde ansvar for å skape en skole for alle, hvor man er opptatt av det barn har til felles, men samtidig tilpasse undervisningen til hver enkelt. I motsetningen til individperspektivet var inkluderende integrering preget av et systemperspektiv, også kalt et miljøorientert perspektiv, hvor de sosiale konstruksjonene som skaper vanskene er de som må endres eller tilpasses for å gi barna den undervisningen de har krav på. Fra et slikt perspektiv var oppgaven til spesialundervisningen å endre den eksisterende skolen slik at den kunne inkludere alle (Haug, 1999, s. 109). Den nye forståelsen av funksjonshemming som gikk vekk fra en individualistisk forståelsesramme hadde stor betydningen for at holdningene endret seg i en inkluderende retning (Haug, 1999, s. 141; Nilsen, 2017a, s. 22).

I overgangen fra integrering til inkludering er FN-året 1981 og det etterfølgende FN-tiåret for funksjonshemmede (1983-1992) svært sentrale, hvor målsetningene var full deltakelse og likestilling (Befring, 2012, s. 42-43). Integreringsfasen handlet i stor grad om sosial deltakelse

i det samme fellesskapet. Noe av kritikken mot integreringen i skolen handlet om at skolen ikke var likeverdig, altså at flere elever ikke fikk tilstrekkelig og god opplæring tilpasset den enkelte (NOU 2009:18, s. 16). UNESCO`s Salamancaerklæringen i 1994 vektla betydningen av en skole for alle og ble sentral for innføringen av inkluderingsbegrepet i skolen (Morken, 2012, s. 128). Erklæringen hadde spesialundervisning i fokus, men la vekt på en vid forståelse av inkludering, som vil si at skolen hadde ansvar for å inkludere alle elever. Det vil si at spesialundervisning var noe som skulle inngå innenfor den ordinære skolen, og ikke noe som utvikles på utsiden. Målet var å øke skolens evne til å tilpasse opplæringen til mangfoldet av elevene, og deres ulike behov. Altså et skifte fra individperspektiv til et systemperspektiv, hvor skolen forventer å møte mangfold og ikke homogenitet (Nilsen, 2017a, s. 16-17) I Norge førte dette blant annet til at begrepet inkludering for første gang ble omtalt i en læreplan, i L97. Her blir inkluderingsbegrepet knyttet til deltaking i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet. Tilpasset opplæring skaper grunnlaget for faglig deltakelse. Eleven er nøtt til å møte utfordringer som er tilpasset deres forutsetninger. Sosial og kulturell deltakelse er viktig i den inkluderende skolen, at elevene føler seg trygge og respekterte, at de hører til. Den sosiale og kulturelle deltakelsen handler om tilhørighet, trivsel, samarbeid og verdier (Nes, 2004, s. 135-143).

Integreringsdebatten i tilknytning til norsk innvandringspolitikk som foregikk på 1970-tallet var også med å endre perspektivene på integrering i en mer inkluderende retning. (Morken, 2012, s. 120). «Den offisielle integreringsforståelsen baserte seg på en pluralistisk ideologi om kulturelt mangfold og respekt for minoriteter (Morken, 2012, s. 120)».

De siste tre tiårene har vi sett et skifte fra integrering til inkludering, som ikke bare er et skifte i terminologi, men også i perspektiver. Kort sagt har skolen altså gått fra en tanke om å integrere elever, altså eleven kommer utenfra og skal inn, da hovedsakelig elever med særskilt behov og elever med minoritetsbakgrunn, til å inkludere alle elever, som vil si at alle elever er innenfor i utgangspunktet og skolen skal tilpasse seg mangfoldet av elevene (Morken, 2012, s. 129; Nilsen, 2010, s. 480; 2017a, s. 21; Strømstad, 2004, s. 121). I NOU rapporten Rett til læring heter det at: «Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet (NOU 2009:18, s. 16)».

En mulig oppsummering av dette kan være at skolen de siste 100 årene har hatt intensjoner om å være en skole som inkluderer elevene, men at den tydelige forskjeller ligger i hvilke elever som kvalifiseres til å bli inkludert og ikke. “Initially, inclusion can be understood as ‘a

move towards extending the scope of 'ordinary' schools so that they can 'include' a greater diversity of children (Nilsen, 2010, s. 480). Ainscow og Cesar (2006, s. 232) og Ainscow og Miles (2008, s. 15) mener at hvis skolen skal få til dette, altså å møte mangfoldet av elever, krever det en tydeligere organisatorisk endring i skolen enn det vi ser i dag. Det samme viser (Ferguson, 2008, s. 113) sin gjennomgang av internasjonale trender i inkluderende opplæring. Skaalvik (2006, s. 17) mener at den skolen vi har i dag, en skole for alle, ikke er en inkluderende skole. Han peker ut tilpassing og differensiering som skolens største utfordring og løsning for å få til en inkluderende skole for alle elever. Han mener også at det må til en radikal endring av dagens praksis for at skolen skal møte mangfoldet av elevene. «Normen må bli at elever arbeider med ulike oppgaver, på ulike områder og på ulikt nivå. Vi vil betegne dette som en *radikal differensiering og tilpassing* (Skaalvik, 2006, s. 16)». Dette passer ikke med en læreplan med felles kompetansemål og en undervisningspraksis med felles innhold som alle elever skal igjennom. Eriksen (2013, s. 27) kritiserer enhetsskolen, som han fortsatt kaller den, og skolens praksis knyttet til tilpasset opplæring. Han sier:

Kunnskapsløftet med felles kompetansemål i alle fag har et fokus som forsterker avvik. Skoletimene organiseres og gjennomføres med et felles fokus – fagplan og kompetansemål. Fokuset forsterkes gjennom oppfølgende testing, kartlegging og nasjonale prøver. Elever som ikke mestrer nivå eller tempo, blir faglig hengende etter samtidig som læreren og «klassen» går videre i tråd med felles faglige målsettinger (Eriksen, 2013, s. 23).

Kiuppis (2011) kritiserer inkluderende opplæring for å være utviklet med tanke på alle elever, men ofte brukes for å ivareta noen utvalgte elevgrupper. Djupedalutvalget kritiserer også inkluderingsbegrepet for å være for mye rette mot noen grupper (NOU 2015:2, 2015). Inkluderingsbegrepet er i utgangspunktet et prinsipp som gjelder alle, ikke en bestemt gruppe (Morken, 2012, s. 129). Et eksempel som kan ligge til grunn for kritikken til Kiuppis og Djupedalutvalget kan være hvordan begrepet ble fremstilt i L97, både som et generelt prinsipp, men også med fokus på elever med særskilt behov (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 1).

2.1.1 Inkludering i internasjonale og nasjonale dokumenter

I Kiuppis (2011, s. 99) sin gjennomgang av nasjonale rapporter og uttalelser fra utdanningspolitikere, fant han en global visjon om å implementere IE, men i nasjonale strategier og handlingsplaner var det ganske ulike forståelser og tolkninger av denne. Et

eksempel på dette er at UNESCO sin definisjon på IE i 2008 var utviklet med tanke på «alle», likevel angis IE i flere nasjonale dokumenter «for noen» ved å peke ut enkelte grupper. To andre eksempler fra artikkelen til Kiuppis er hentet ut fra Canada og Finland, som er kjent for å være en referansenasjoner i gjennomføringen av IE (Kiuppis, 2011, s. 96). Canadian Council of Ministers of Education (2008: 35) sitert i Kiuppis (2011, s. 96):

The vision of Inclusive Education can be said to be conceptualized in two complementary ways in the provinces and territories in Canada. The first is within the framework of human rights legislation and the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* which provide a solid legal framework to the principle that all individuals should have equal opportunities. Within provincial and territorial legislation and practice, inclusive education is also understood as the special programs, services, funding and policies that are put in place to support those students who may be the most vulnerable or who would benefit from additional attention and approaches.

Finnish National Board of Education (2008: 21) sitert i Kiuppis (2011, s. 96):

The strategy for the development of special needs and inclusive education proposes that the current practice be changed to focus on support and prevention that is remarkably earlier than today. This intensified support should be adopted as the primary form of support before a decision on special education is made. This would, according to the strategy, be the way to reduce the number of pupils needing special needs education decision.

I nasjonale dokumenter blir behov hos enkelte elevgrupper ofte sterkt understreket, og med dette blir disse gruppene på en måte blinket ut. Slik det framstilles i den nasjonale rapporten fra Finland knyttes IE som oftest til spesialundervisning og er nesten utelukkende omtalt som opplæring av barn med nedsatt funksjonsevne (Kiuppis, 2011, s. 96-97).

Stortingsmelding 6 er det nyeste dokumentet som tar for seg inkludering i skolen i Norge. Som jeg nevnte i innledningen, følger stortingsmeldingen opp kunnskapen fra rapportene til Nordahl- og Stoltenbergutvalget. Førstnevnte har vært mye omtalt og diskutert spesielt i det spesialpedagogiske miljøet på grunn av de tiltakene utvalget foreslår. Noen av tiltakene gruppen foreslår har fått mye kritikk. Da spesielt forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning. Det stor enighet om de utfordringene Nordahl peker på. Alt for mange elever med behov for særskilt tilrettelegging får ikke den hjelpen de trenger, organiseringen av spesialundervisningen er i for stor grad lite inkluderende og spesialundervisningen

gjennomføres i mange tilfeller av ufaglærte assistenter uten relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020 s. 9). Stoltenberg-utvalget viser at det er store kjønnsforskjeller i skolen, og at guttene er de som kommer dårligst ut på flere områder, f.eks. er det langt flere gutter som mottar spesialundervisning. Det er også flere gutter enn jenter som ikke fullfører videregående opplæring. Tiltakene de foreslår er rettet mot alle, ikke spesifikt til gutter, altså mener de at tiltak som rettes mot hele elevgruppen, vil gi bedre tilrettelegging for alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2020 s. 9). Kunnskapen som meldingen bygger på viser at dagens praksis rundt inkluderende fellesskap og tidlig innsats ikke alltid er i tråd med regelverket (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10). Kort oppsummert ønsker regjeringen å få opp kvaliteten på den ordinære undervisningen for å minske behovet for spesialundervisning, samtidig som de ønsker å heve nivået på spesialundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). Her ser det ut som de støtter seg til komplementaritetsteorien som Haug et al. (2014, s. 26) benytter. Fokuset ligger altså på kvalitetsheving, og meldingen ønsker å gjøre dette ved å ha fokus på fem nøkkelområder, eller det de kaller de fem K`ene. Kvalitet er altså målet og skal sikres gjennom å løfte frem fire andre sentrale faktorer eller nøkkelområder, kultur, kunnskap, kompetanse, kapasitet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10-11). Stortingsmeldingen definerer inkludering slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11).

Videre snakkes det om hvor viktig det er med en skole som er fleksibel, som organiseres og tilpasses til mangfoldet av elevene. For å romme dette mangfoldet vil det også for noen elever være nødvendig å få deler av eller hele opplæringen utenfor den ordinære opplæringen. Inkludering slik det presenteres kort i innledningskapittelet fremstår fellesskap som det mest sentrale. At alle elever uansett hvilken opplæring de får og hvor det gis skal ha tilhørighet til et fellesskap. På en mer overordnet plan er inkluderende fellesskapet ment som et grunnlag for å skape et samfunn hvor mangfold og ulikhet verdsettes. Derfor må elevene få mulighet til å utvikle respekt og toleranse for at vi er forskjellige (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12).

2.1.2 Inkludering i L97 og LK06

Reform 97 var den første læreplanen som tok i bruk inkluderingsbegrepet, da som en forutsetning for enhetsskolen, og som et grunnlag for at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev. Det står at grunnskolens felleskap skal være inkluderende, og det påpekes at elever med særskilt behov skal ta del i dette på en likeverdig måte. Her brukes begrepet som et utgangspunkt for at alle elever skal få opplæring på sitt hjemsted, og høre til i en klasse og et elevfelleskap. Samtidig som det nevnes eksplisitt at det gjelder elever med særskilt behov (Kirke- og utdanningsdirektoratet, 1996; Nilsen, 2017a, s. 18-19; Strømstad, 2004, s. 115). Noe av den samme tankegangen er videreført i LK06, i «Prinsipper for opplæring». Der står det at alle elever skal i arbeidet med fagene møte utfordringer som gir de noe å strekke seg mot, og som de mestrer alene og på egenhånd. Og videre presiseres det at dette gjelder også elever med særlige vansker og særlige evner. Alle elever uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal ha like god sjanse til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Det beskrives ikke videre hva som menes med et inkluderende læringsmiljø (Strømstad, 2004, s. 115; Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4). I LK06 som i L97 pekes det også ut enkelt grupper for å beskrive hvem inkludering eller tilpasset opplæring gjelder for. I Generell del av læreplanen som ble innført i sammen med L97 og videreført i LK06 brukes ikke ordene inkludering eller spesialundervisning eksplisitt (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Nilsen (2017a, s. 18) påpeker at både L97 og LK06 har i liten grad omtalt spesialundervisning og relasjonen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, og spesialundervisning og inkluderende opplæring. I L97 benyttes ikke ordet spesialundervisning, og det gis ingen retningslinjer som direkte omtaler spesialundervisning (Nilsen, 2014, s. 55). I «Prinsipper for opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 5) omtales spesialundervisning direkte kun en gang under punktet «Tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger». Der står det: «Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 5)».

2.2 Ordinær opplæring og spesialundervisning

Utviklingen som er beskrevet ovenfor, viser at inkluderingsbegrepet har utviklet seg fra inkludering av utsatte grupper, til å definere inkludering som et universelt prinsipp som gjelder alle. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 188) peker på noe av det samme når de sier at inkluderingsbegrepet har bidratt til en bevisstgjøring av behovet for å endre fokuset i

spesialpedagogikken fra å se på funksjonshemninger, på diagnostisering og spesifikke tiltak, til et fokus på hele mennesket. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 188) referer til st. melding 23 (1997-1998) og skriver: «For, som mange har understreket, hvilke spesialpedagogiske behov skolen opplever å ha, er avhengig av kvaliteten til den allmenne pedagogikken i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 188)». Altså er behovet for spesialundervisning avhengig av kvaliteten på den ordinære undervisningen. Haug benytter komplementaritetsteorien til å få frem det samme poenget: «Når kvaliteten på opplæringen er god, vil behovet for spesielle tiltak bli lite. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, vil behovet for spesielle tiltak bli stort (Haug et al., 2014, s. 27)».

Siden integreringsfasen handlet om at elever skulle tas ut av den segregerte spesialundervisningen og inn i den vanlige klassen, skapte det forståelse av at inkludering først og fremst var et alternativ til spesialundervisning (Haug et al., 2014, s. 8). Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Bobo (2011, s. 105) påpeker at spesialpedagogikk og spesialundervisning er helt nødvendig for at skolen skal være en skole hvor man jobber for å inkludere alle elever. I dagens skole er et godt læringsutbytte for samtlige elever et spørsmål om ressurser som f.eks. kompetanse, økonomi og juridiske rettigheter (Thygesen et al., 2011, s. 105). Flere rapporter, som for eksempel rapporten til Nordahlutvalget, Barneombudets rapport «Uten mål og mening» og NOU 2016:17 «På lik linje» forteller tydelig at mye av spesialundervisningen ikke er god nok.

2.2 Inkludering

I denne delen presenteres tre sentrale fremstillinger og operasjonaliseringer av inkluderingsbegrepet.

2.2.1 Tre dimensjoner av inkludering: Organisatorisk, sosialt, faglig-kulturelt

Nilsen (2017a, s. 24) deler inkludering inn i tre ulike dimensjoner, en organisatorisk, en sosial og en faglig-kulturell. Selv om det skilles mellom disse, sier Nilsen at det i praksis er et dynamisk samspill mellom dem. Dimensjonene er utarbeidet gjennom sentrale dokumenter og debatter rundt begrepet inkludering (Nilsen, 2017a, s. 24). Dimensjonene kan for eksempel sees i sammenheng med de som ble benyttet i L97. Forskjellen er at Nilsen har valgt å presisere den organisatoriske og fysiske dimensjonen. Denne dimensjonen handler om hvor elevene blir plassert, og hvordan undervisningen, både ordinær og spesialundervisningen, blir organisert. Blir undervisningen gitt i en ordinær klasse, i en egen gruppe, eller som en til en

timer. Går eleven i den ordinære skolen, i en vanlig klasse eller i en spesialklasse, eller går de på en spesialskole. Eleven kan bli inkludert på alle disse områdene eller klassene, men en omfattende plassering av elever utenfor den ordinære klassen, hvis ikke eleven ønsker det eller at det ikke er velbegrunnet vil ikke være i samsvar med den fysiske dimensjonen av inkludering (Nilsen, 2017a, s. 24-25).

Den sosiale dimensjonen handler om i hvilken grad elevene deltar aktivt i sammen i undervisningen, men også gjennom hele skoledagen, som for eksempel i friminuttene. Er elevene aktivt med når klassen eller gruppen arbeider, lærer og omgås sammen. Inkludering handler både om individet og miljøet, hvor det stilles et gjensidig krav til deltakelse og medvirkning i klassen eller gruppens arbeid. Dette fellesskapet omfatter både elev-elev og elev-lærer relasjonen og har betydning for elevenes opplevelse av blant annet trivsel, samhold og tilhørighet. Den sosiale dimensjonen handler altså ikke bare om hvor eleven er plassert, men også opplevelsen av å høre til sosialt i klassen, blant medelever og lærere (Nilsen, 2017a, s. 26-27).

Den tredje dimensjonen, faglig-kulturell, handler om hvordan og i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe. Den generelle delen av læreplanverket som er gjeldende frem til høsten 2020, vektlegger verdiene av felles referanserammer, at alle elever får ta del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Den faglige og kulturelle dimensjonen kan knyttes opp mot disse referanserammene (Nilsen, 2017a, s. 27-28).

2.2.3 Fire utfordringer med inkludering: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte

Haug har delt opp innholdet i begrepet inn i en vertikal og en horisontal dimensjon. En dimensjon for ulike elementer som inngår i forståelsen av innholdet i inkludering (horisontal), og en dimensjon som skiller mellom ulike nivåer i forvaltningen (vertikalt). De ulike nivåene er stat (verdi, ideologi og politikk), kommune (organisering og vilkår), og skole (praktisk handling) (Haug et al., 2014, s. 12-13). Styringsdokumenter som læreplan som er utgangspunktet for denne oppgaven, befinner seg på et statlige nivå. Horisontalt deler han begrepet til fire forskjellige utfordringer som har blitt til via analyser av ulike definisjoner av inkludering, og av politiske intensjonsformuleringer om inkludering (Haug et al., 2014, s. 13). Blomutvalgets tre kriterier for integrering, som er nevnt tidligere, er et eksempel på dette (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 38).

Utfordringene er å sikre fellesskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og sikre utbytte. Fellesskapet handler om at alle elever skal være medlemmer av en klasse eller en gruppe, for å kunne ta del i det sosiale sammen med de andre. Deltakelse handler om at elevene skal mulighet til å engasjere seg i meningsfulle aktiviteter. For at deltakelsen skal være ekte, må elevene både ha mulighet til å bidra og dra nytte av fellesskapet. Denne utfordringen krever at undervisningen bygger på prinsippet om tilpasset opplæring for at eleven skal være inkludert og ikke bli en passiv tilskuer. Medvirkning handler om at alle stemmer skal høres. Elever og foresatte skal ha mulighet til å påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen. Utbytte handler om elevens rett til en opplæring som gagnar de, både sosialt og faglig (Haug et al., 2014, s. 13).

2.2.4 Fire kriterier for inkludering: Rammekriterier, prosesskriterier, opplevelseskriterier og læringskriterier

Frem til nå har individperspektivet, som har preget store deler av spesialpedagogikken og skolens historie, blitt presentert slik at det kan fremstå som en motsetning til inkludering. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 189) påpeker at begge perspektivene, både individ og systemet, er viktig, og at det er en fare for at enkelt elever kan bli ofre for idelgien. «Inkludering må derfor også ha et «her og nå»-perspektiv hvor fokuset rettes mot læringsmiljøet på skolen og mot den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 189)». Dette kan sees på som det relasjonelle perspektivet (Rugseth, 2015, s. 81-82).

Skaalvik og Skaalvik ser også et behov for å avklare hva man legger i begrepet inkludering. For å kunne vurdere hvor langt skolen er på vei i retning av en inkluderende skole, og hvordan skolen skal jobbe mot inkludering introduserer de et sett av kriterier. Rammekriterier er de rammevilkårene skolen arbeider innenfor, som skaper muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende. De viktigste rammekriteriene er økonomi og lærerressurser, fysiske forhold, kompetanse, læreplaner, læremidler, og holdninger og verdier i samfunnet og i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 189). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 189) peker ut tilpassing av undervisningen til den enkelte elevs forutsetning og utviklingsnivå som en av de viktigste forutsetningene for en inkluderende skole. Prinsippet om tilpasset opplæring er et godt eksempel på noe som er helt avhengig av rammekriteriene til skolen. Denne tilpasningen vil kreve en lærertetthet som er tilpasset mangfoldet og nivåspredningen i elevgruppen. Som vil si at rammevilkår er ressurskrevende, og i fordelingene av ressursene blir det derfor et

spørsmål om prioritering og hvilke verdier som faktisk har gjennomslag (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 189-190).

Prosesskriterier handler om hva skolen gjør med utgangspunkt deres rammevilkår. Hvordan organiseres klassene og undervisningen, hvordan jobber læreren med tilpasset opplæring, hvordan legges det til rette for samarbeid i kollegiet, med og mellom elevene og foreldre. Her legges det stor vekt på tilpassing og differensiering hvor målet er at alle elever kan delta aktivt i fellesskapet og i meningsfulle aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 192).

Opplevelseskriterier handler om hvordan elevene opplever skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt. Det handler ikke bare om eleven trives sosialt på skolen, men også hvordan eleven opplever det å lære ny kunnskap, læringsstrategiene og ferdigheter. Det omfatter også de forventningene elevene utvikler knyttet til mestring, motivasjon, trivsel og trygghet i skolen. Elevenes opplevelse av å bety noe for fellesskapet og at de føler at de aktivt deltar i timene og gruppene de er en del av er også helt sentralt innenfor dette kriteriet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 192). Skaalvik (2006, s. 6-7) fremhever elevens opplevelse av å være inkludert i skolen som et av de viktigste kjennetegnene ved en inkluderende skole. Skaalvik påpeker at litteraturen om inkludering har i stor grad dreid seg rammekriterier og prosesskriterier, mens det har vært lite fokus på opplevelseskriterier. At elevenes stemme er litt glemt i forskning om inkludering påpekes av flere, som for eksempel Svendby (2013, s. 21-22) og prosjektet MISP. Skaalvik (2006, s. 7) mener at:

Ett krav til en inkluderende skole kan være at elevenes opplevelse av skolen, motivasjon, følelse av tilhørighet, trivsel osv, ikke varierer systematisk og dramatisk fra elevgruppe til elevgruppe, for eksempel etter elevenes prestasjonsnivå. I en inkluderende skole må en kunne kreve at elever med «særskilte behov» som gruppe har noenlunde samme motivasjon, trivsel, følelse av tilhørighet osv. som andre elever.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 191) brukte data fra den nasjonale elevundersøkelsen i 2005 som et utgangspunkt for å måle hvordan elevene opplevde å bli inkludert i skolen ut ifra opplevelseskriteriet. Resultatet fra studiet viser at elevenes prestasjonsnivå har mye å si for hvilken opplevelse de har av skolen. Denne forskningen støttes av nasjonal og internasjonal forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 191). Skaalvik (2006, s. 16) poengterer at det at vi har en felles skole for alle elever, ikke betyr at vi har en inkluderende skole.

2.3 Læreplanteori

Goodlad et al. (1979) referert i Aaring og Sandell (2019, s. 134) har utarbeidet et læreplanteoretisk begrepsapparat som er delt inn i fem læreplannivåer, og beskriver veien fra ideene bak læreplanen til det elevene lærer. Nivå en, den ideologiske læreplanen, består av intensjoner for opplæring, fagtradisjoner og debatten rundt faget. Et eksempel på dette er den utdanningspolitiske konteksten rundt inkluderingsbegrepet, som f.eks. rapportene til Nordahlutvalget og Stoltenbergutvalget. Nivå to, den formelle læreplanen, er utgangspunktet for denne oppgaven altså den vedtatte offentlige læreplanen utgitt av utdanningsdirektoratet. Nivå tre, den oppfattede læreplan, er læreplanen slik den forstås av skoleledere og lærere som benytter seg av den. I Norge har hver kommune og skole en hvis autonomi og bestemmelse i hvordan den formelle læreplanen benyttes, altså hvordan en lokallæreplan utarbeides og praktiseres (Aaring & Sandell, 2019, s. 135). Nivå fire, den praktiserte læreplanen, er læreplanen slik den uttrykkes i selve planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Nivå fem, den erfarte læreplanen, handler om hvordan undervisningen erfares av elever, foreldre og andre (Aaring & Sandell, 2019, s. 134).

2.4 Inkludering i kroppsøving

Inkluderende undervisning betyr at opplegget eller aktiviteten er tilpasset eller planlagt for mangfoldet av elevgruppa. Det vil si at vi ikke benytter leken «blindestafett» med utgangspunktet i en blind elev, men fordi dette er en aktivitet som alle elevene skal og kan lære noe av (mine ord). Tidligere i teoridelen ble det presentert ulike perspektiver på funksjonshemming. Spesialpedagogikken og skolen var tidligere sterkt preget av det medisinske-/individperspektivet, men har utviklet seg i retningen av et relasjonelt perspektiv. Disse perspektivene er svært nyttig i møte med faget kroppsøving. Det relasjonelle perspektivet får frem at det finnes barrierer og det finnes individuelle forskjeller. I dette avsnittet ønsker jeg å presentere teori og forskning knyttet til inkludering og kroppsøving som får frem at individperspektivet fortsatt er med å prege praksisen i skolen. Det som blir lagt frem her er i all hovedsak kritikk av fagets praksis. Ved å kjenne til denne kritikken skapes et godt grunnlag til analysen av læreplanen, som i prinsippet skal legge føringer for fagets praksis fremover.

Standal (2015b, s. 17) sier at han i undervisning av studenter som skal bli kroppsøvingslærer, møter holdninger om at inkludering i kroppsøving er problematisk, fordi det å ta hensyn til elever med funksjonshemninger går utover resten av elevene. Han refererer til Block og

Obrusnikova (2007) og sier at slike fordommer også er kjent fra internasjonal forskning. Standal referer til Nassbaum (2006) som utfordrer normalitetstankegangen. Nassbaum (2006, s. 210) sitert i Standal (2015b, s. 17) (hans oversettelse):

Det ville vore fremgang om vi kunne anerkjenne at det verkeleg ikkje finst noko slikt som «eit normalt barn»: I staden for finst det barn, med ulike kapasitetar og forhindringar som alle treng individualiserte merksemd når kapasitetane deira skal utviklast.

Standal (2015b, s. 18) påpeker at det i en kroppsøvingssklasse alltid være mangfold og forskjeller i elevgruppen, hvordan de ser ut, hvordan de beveger seg og hvordan de uttrykker seg når de beveger seg, men noen vektlegges og synligjøres mer enn andre. I boken «Inkluderende kroppsøving» er kjønn, overvekt, etnisitet og funksjonshemninger eksempler på slike forskjeller. Siden skolen skal tilpasse seg elevene må alle tiltak i skolen, fra politisk vedtak til den daglige undervisningen, være utformet slik at de tas høyde for hele mangfoldet i elevmassen (Standal, 2015b, s. 15). Standal (2015a, s. 121) sier: «I samband med inkludering er det sentralt at (og korleis) forskjellighet blir verdsett». Hva læreren verdsetter av forutsetninger og evner skaper forskjeller mellom elever. Rugseth (2015, s. 93) kritiserer kroppsøvingsfagets struktur og tradisjon som består av en normative forståelser av kropp, aktivitet og bevegelse. Hun mener dette begrenser potensialet til å anerkjenne alle sine kropper og bevegelsesrepertoar som gode nok (Rugseth, 2015, s. 93). Dette er også viktig med tanke på elevenes motivasjon for å inkludere seg selv i faget. Rugseth og Standal (2015b, s. 55) sier:

Inkludering handler ikke bare om å «bli inkludert», det handler også om å kunne inkludere seg selv. For at barn og unge skal bli interessert i å inkludere seg selv i «livslang bevegelsesglede», er det helt grunnleggende at den kroppen de både har og er, ikke blir gjort til gjenstand for negativ oppmerksomhet.

Da blir en viktig side ved inkluderende opplæring i kroppsøving å legge til rette for god undervisning som tar utgangspunktet i mangfoldet av elevene i klassen (Standal, 2015b, s. 17). Svendby (2013) sin doktorgradsavhandling hadde som hensikt å belyse hvilke erfaringer elever med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonshemninger) har med kroppsøvingsfaget. Hun intervjuet 10 elever fra både grunnskolen og videregående skole, 16 foreldre og 6 kroppsøvingslærere. I hennes studie kommer det frem at ekskluderende og segregerende praksiser tas for gitt, og i liten grad blir utfordret. Hun sier at en årsak til dette kan være at

kroppsøvningsfagets konstruksjon i stor grad tas for gitt, som noe «naturlig», både av foreldre, elev og lærer. Flere av elevene hun har snakket med opplever at det er de som tilpasser seg undervisningen, og ikke motsatt, altså stikk i strid med inkluderende og tilpasset opplæring (Svendby, 2013, s. 2). Flere av de opplever heller ikke at deres kompetanse blir anerkjent og sett på som en ressurs. Hun sier at: «Kroppsøvningsfagets normalitesdiskurs bidrar til å skape annerledeshet, fremfor å verdsette forskjellighet og mangfold» (Svendby, 2013, s. 3). I intervjuene kommer det frem at forståelsene informantene har av inkludering, samsvarer med visjoner og prinsipper om inkludering, men at selve praksisen i faget er preget av en smal forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, som bygger på en medisinsk forståelse av funksjonshemming (Svendby, 2013, s. 2-3). Smith og Thomas (2006) sin forskning referert i Rugseth (2015, s. 91) samsvarer med disse funnene og uttrykker bekymring for at kroppsøvningsfaget gjennom å fremme og reprodusere bestemte verdier og idealer risikerer å støte fra seg barn og unge som ikke umiddelbart kan «oppfylle» normen. Rugseth (2015, s. 91) skriver at: «Dette handler ofte om innebygde og tatt-for-gitte normer knyttet til hvordan kropper skal se ut, hvordan bevegelser skal utføres, og hvilke aktiviteter som regnes som å tilhøre faget». En praksis som preges av idrettsferdigheter og -prestasjoner har en mye snevrere norm enn en praksis som preges av samarbeid, personlig utvikling og alternative måter å organisere og forstå bevegelsesaktiviteter på Rugseth (2015, s. 91).

2.4.1 Innholdet i faget

At den formelle læreplanen ikke alltid henger i sammen med den praktiserte læreplanen kommer også tydelig frem i rapporten «Når ambisjoner møter tradisjoner». Denne rapporten hadde som hensikt å øke kunnskapen om hvordan elever på 5-10. trinn, lærere og skoleledere opplevde kroppsøvningsfaget. Mange av elevene liker faget godt, men dette avtar noe utover skoleløpet. Guttene liker faget bedre enn jenter, og elever med bakgrunn fra organisert idrett liker faget bedre en elever som ikke har den samme bakgrunnen (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 33-37). I spørreundersøkelsen ble også elevene spurt om innholdet i faget. De fant at hovedinnholdet i faget er relatert til idrettsaktiviteter, med hovedvekt på ballspill, lek og grunntrening som for eksempel styrketrening. Praksisen preges av ferdighetstrening på idrettsteknikker, å ha det gøy og holde et høyt aktivitetsnivå (Moen et al., 2018, s. 40-47). Gapet mellom læreplanen og praksisen kommer altså tydelig frem i vektlegging av fagets innhold. Dette er som navnet til rapporten tilsier noe som bærer stort preg av den tradisjonen kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslæreren er formet av. Et konkret eksempel er temaet dans som både er beskrevet i formålet for faget og i to kompetansemål i LK06, hvor rapporten viser

at denne aktiviteten har liten plass i faget (Moen et al., 2018, s. 45-46). Et annet eksempel er at den dominerende aktiviteten ballspill ikke eksplisitt nevnes i lærerplanen, men går under kategorien lagidretter (Moen et al., 2018, s. 72). Selv om denne rapporten ikke eksplisitt tar for seg inkludering, gir den gode indikasjoner på at innholdet i faget ikke tar utgangspunkt i prinsipper om inkluderende opplæring. Prioritering av aktiviteter i faget er et så godt eksempel på dette. At ballspill er en så dominerende aktivitet gir tydelig signaler om at faget preges mer av sine tradisjoner enn ambisjoner. Andre viktige funn fra rapporten er at det i stor grad er læreren som bestemmer innholdet og metodene (hovedsakelig instruksjon) for faget, at det er lite elevmedvirkning, og at det er litt uklart for elevene hva de skal lære (Moen et al., 2018, s. 80). Hovedtrekkene i disse forskningsfunnene ser vi også i skandinavisk (Annerstedt, 2008, s. 304) og internasjonal forskning (Kirk, 2010, s. 41).

2.4.2 Vurdering i kroppsøving

Helt til slutt i teoridelen vil jeg løfte frem en side ved vurderingspraksisen i kroppsøving som kan møte en helt tydelig spenning i skolen når vi snakker om inkluderende opplæring, nemlig vurderingspraksisen. Her er det viktig å presisere at det er snakk om vurderingspraksisens rammekriterier, ikke hvordan praksisen faktisk er.

I Fagfornyelsen videreføres mye av det samme innholdet og strukturen som i LK06, med for eksempel kompetansemål og vurdering etter disse (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Historiedelen ovenfor viser at skolen har beveget seg fra å fokusere på likhet til å vektlegge likeverd. Solstad (2004) og Opheim (2004) referert i Nilsen (2017b, s. 39) sier at:

«Forståelsen om at likeverdig opplæring ikke skapes gjennom likebehandling, men forutsetter adekvat tilpasning, har gradvis sterkere vunnet frem». Nilsen stiller spørsmål ved hvordan skolen skal møte mangfoldet av elevene, hvis læreplanen som er styrende for skolen er basert på resultatlikhet, hvor elever med helt ulike forutsetninger skal jobbe mot de samme kompetansemålene (Nilsen, 2017b, s. 60). Skaalvik (2006, s. 16) sin *radikale og tilpassende differensiering*'s tankegang, som er nevnt tidligere, er heller ikke forenelig med en læreplan som vektlegger kompetansemål som alle skal igjennom og vurderes etter de. Det virker her som at skolen på en side skal jobbe med likeverd, som for eksempel prinsippet tilpasset opplæring, men på en annen side styres av å måtte følge en læreplan som fremmer likhet, med felles kompetansemål, og da også felles vurderingskriterier. Gjelder dette også for kroppsøvingfaget og læreplanen i kroppsøving?

Om dette sier Vinje, Brattenborg, Aasland og Aasland (2019, s. 96): «Når det gjelder vurdering, fremstår kroppsøvingfaget som spesielt i Norge. Kroppsøvingfaget er det eneste faget der elevenes innsats skal telle inn i den faglige vurderingen, som fra 8. trinn inkluderer bruk av karakter. Det kan også argumenteres for at koblingen mellom elevenes forutsetning og den faglige vurderingen er tettere i kroppsøving enn i andre fag». I Forskrift til opplæringa § 3-3, Grunnlag for vurdering i faget, står det eksplisitt at innsatsen til eleven er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget. Det står også at forutsetningen til den enkelte elev ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag. Det er kompetansemålene som er grunnlag for vurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2020, s. § 3-3). Men i læreplanen i kroppsøving elevens forutsetning innarbeidet i flere av kompetansemålene og vil derfor telle i vurderingen. Dette er presisert i formålet for faget i læreplanen (KL06) (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Et kroppsøvingfag hvor både innholdet (aktiviteter og ferdigheter) og vurderingen av disse baserer seg på standardisering og likhet ville vært helt imot sin hensikt, og imot fagets formål og skolens prinsipper og verdier. Men vil ikke det samme poenget være like aktuelt i møte med de andre fagene? Man kommer ikke utenom at det å måle kompetanse og sortere elever etter karakterer har andre formål enn bare deres egen utvikling. Elevenes videre løp, videregående, høyere utdanning og arbeidsliv må ha noe å forholde seg til. Likevel, burde man ikke stille spørsmål ved denne praksisen? Uansett om man godtar at vurderingen kun skal gis på bakgrunn av kompetanse, hva gjør dette med lærerens og skolens fokus på de andre viktige oppgavene til skolen? Som for eksempel skolens danningsoppdrag.

Standal (2015a, s. 122-123) tar opp hvordan ulike perspektiver på evner eller forutsetninger kan påvirke hvordan man oppfatter og verdsetter disse. Han har en sosiologisk tilnærming, og referer til Evans (2004) som mente at evne i kroppsøvingfaget stort sett har blitt sett på som et talent. «Altså som ein fastlåst, individuell eigenskap som elever har meir eller mindre av (Standal, 2015a, s. 123)». Dette er tydelig preget av en biologisk tilnærming. Med en sosiologisk tilnærming flyttes oppmerksomheten eller blikket fra egenskapen til individet, til noe som er skapt i sosiale sammenhenger (Standal, 2015a, s. 123). Standal sier at hvis faget skal bli mer inkluderende bør lærere i sin undervisningspraksis fokusere på personlig utvikling og kompetanse (sosiologisk), og ikke på rangering og prestasjon (biologisk) (Standal, 2015a, s. 134). Sett i sammenheng med andre perspektiver som er lagt frem i denne oppgaven ligner det biologiske perspektivet på et individ- eller medisinsk perspektiv på funksjonshemming. Selv om forskning viser at kroppsøvingfagets praksis har mye å gå på i arbeide med å utvikle inkluderende opplæring, er det helt klart at læreplanen i faget er i en

unik posisjon sammenlignet med læreplanene til de resterende fagene. På et overordnet plan, eller med utgangspunkt i fagets rammekriterier, kan man si at kroppsøvningsfaget i større grad enn de andre fagene støtter seg på sosiologisk perspektiv. Med fokus på relasjonen mellom elevenes forutsetning og fagets innhold, er det rimelig å hevde at læreplanen i faget også støtter seg på et relasjonelt perspektiv. Det blir derfor interessant å se nærmere på hvordan dette, og andre viktige prinsipper for inkludering kommer frem i den nye læreplanen i kroppsøving (05).

3.0 Metode

I dette kapittelet starter jeg med en kort presentasjon av dokumentene og hva jeg ser etter i dem. Med dette som utgangspunkt begrunner jeg valg av tilnærming og analysemetode, for så å gjøre rede for innholdet og strukturen i dokumentene. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av kategoriseringsprosessen og hvordan teori har preget min forforståelse og forutinntatthet i forkant av analysen.

3.1 Dokumentanalyse og tematisk innholdsanalyse

Læreplaner, dokumenttypen jeg har valgt, er offentlige styringsdokumenter. Jeg har valgt å se på følgende planer i Fagfornyelsen: Læreplan i kroppsøving og Overordnet del – prinsipper og verdier for skolens opplæring. Jeg skal se på innholdet i disse tekstene, mer konkret temaer og begreper, hvordan de henger sammen og hvilke kontekster de er del av. En egnet og ofte brukt metode for å analysere slike tekster er innholdsanalyse. En innholdsanalyse som benyttes på offentlige styringsdokumenter som for eksempel læreplaner kalles for dokumentanalyse. Denne metoden kan både ha en kvantitativ og kvalitativ tilnærming, avhengig av hva man ser etter i teksten (Brottveit, 2018, s. 109).

Anker (2020, s. 40) sier at innholdsanalyse oftest benyttes med en kvantitativ tilnærming. Med en kvantitativ tilnærming til dokumentet er man opptatt av å telle hyppigheten av begreper og ord. Denne tilnærmingen eier seg godt hvis man skal ta for seg omfattende dokumenter. Hvor ofte ord og begreper benyttes i en tekst kan være viktig å avdekke, og det formidler hva teksten fokuserer på. Samtidig kan dette fokuset på deler av teksten skape problemer med å fange opp helheten (Anker, 2020, s. 40). Med en kvalitativ tilnærming er man mindre opptatt av tall og telling, og mer interessert i konteksten til begrepene og ordene. Det er ikke sikkert at teksten alltid er tydelig i formidlingen av konteksten eller av begreper, og det er nødvendig å lete etter informasjon som ligger i det uttalte, noe en kvalitativ tilnærming muliggjør. Denne tilnærmingen prøver også å imøtekomme problemet ved en kvantitativ tilnærming, hvor man ikke får tak i helheten, ved at analysen veksler mellom å sette søkelys på små enheter og større sammenhenger (Anker, 2020, s. 40). Tematisk analyse som metode beveger seg utover det å telle eksplisitte ord eller uttrykk og fokuserer på å identifisere og beskrive både implisitte og eksplisitte ideer (Namey, Guest, Thairu & Johnson, 2008, s. 138).

Med dette som utgangspunkt har jeg valgt tematisk innholdsanalyse med en kvalitativ tilnærming som metode. Dette er den vanligste og mest generelle formen for analyse som benyttes i masterprosjekter, og kan i vid forstand betegne alle analyser som på en systematiske beskriver et tekstinnhold (Anker, 2020, s. 40). Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 81) kan tematisk analyse tilby en mer tilgjengelig form for analyse, spesielt for de tidlig i en kvalitativ forskningskarriere, fordi den sammenlignet med andre analysemetoder ikke krever like detaljerte teoretisk og teknisk kunnskap om tilnærmingen. Boyatzis (1998, s. 4) presenterer også en vid forståelse når han sier at tematisk analyse ikke er en konkret metode, men en prosess som brukes på kvalitativ informasjon, og som de fleste kvalitative metoder kan benytte seg av.

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analyserer og rapportere mønstre (temaer) innen data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Boyatzis (1998, s. 4) sier at:

A theme is a pattern found in the information that at the minimum describes and organizes possible observations or at the maximum interprets aspects of the phenomenon. A theme may be identified at the manifest level (directly observable in the information) or at the latent level (underlying the phenomenon). The themes may be initially generated inductively from the raw information or generated deductively from theory and prior research.

Tematisk analyse er en fleksibel metode fordi den kan brukes både til induktiv og deduktiv analyse (Alhojailan, 2012, s. 41; Braun & Clarke, 2006, s. 78) Anker (2020, s. 40) peker på det samme, og sier tematisk innholdsanalyse i utgangspunktet er empirinær, men lar seg kombinere med en teoretisk analyse. I induktiv analyse blir datamaterialet nøye lest igjennom flere ganger, hvor forskeren ser etter nøkkelord, mønstre, temaer og ideer som et grunnlag for selve analysen. I en deduktiv analyse styres forskeren av spesifikke ideer eller hypoteser hentet ut fra teorien, som brukes til å vurdere datamaterialet. Selv om forskeren underveis i prosessen kan se nærmere på materialet som skal analyseres, er kategoriene eller temaene bestemt på forhånd uten påvirkning fra datamaterialet (Namey et al., 2008, s. 138).

I denne oppgaven er temaene knyttet opp mot det teoretiske rammeverket og til datamaterialet. Det vil si at analysen både er deduktiv (teorinær) og induktiv (empirinær), også kalt abduktiv analysemetode (Anker, 2020, s. 60). Anker (2020, s. 60) beskriver denne metoden slik:

Det er sjelden man helt rendyrker en av disse posisjonene. Ofte går analysen litt frem og tilbake mellom empiri og teori. Kategoriene blir da gjerne til som en kombinasjon av empiridrevne og teoridrevne analyser. Man lager seg noen antakelser fra empirien og bruker innspill fra teori for å raffinere eller sette spørsmålsteget ved disse antakelsene for slik å finne nye måter å forstå det empiriske materialet på.

Temaene er blant annet valgt ut fordi jeg anser de som sentrale i forhold til mitt forskningsspørsmål. Braun og Clarke (2006, s. 82) sier at: «Furthermore, the ‘keyness’ of a theme is not necessarily dependent on quantifiable measures but rather on whether it captures something important in relation to the overall research question». Selve fremgangsmetoden for analysen vil bli beskrevet senere.

Målet med dokumentanalysen er å analysere hvordan inkluderingsbegrepet fremtrer i Overordnet del og kroppsøvingsplanen, og om det er en tydelig sammenheng mellom de. I utgangspunktet skal jeg forholde meg til en tradisjonell tekstanalyse, hvor formålet er å studere dokumentene for å få kunnskap om deres innhold, altså det som står i teksten. I motsetning til en kritisk tekstanalyse hvor man ser etter tekstens implisitte, skjulte eller motstridene betydningsmønster. Når det er sagt vil ikke analysen bli en rendyrket form for tradisjonell tekstanalyse. Målsetningen med dokumentanalysen blir da å bidra til en større forståelse av innholdet i læreplanene, samt se etter spenninger og motsetninger (Brottveit, 2018, s. 108).

Til oppgaven har jeg hovedsakelig brukt 6 typer skriftlige kilder:

- Fagartikler og bøker
- Styringsdokumenter, som tidligere læreplaner og stortingsmeldinger
- NOU-rapporter (med hovedvekt på rapporter som omhandler inkludering i skolen, og fagfornyelsen)
- Evalueringer og analyser av tidligere læreplaner
- Masteroppgaver
- Forskningsartikler

3.2 Beskrivelse av dokumentene

I denne delen presenteres dokumentenes innhold og struktur. Hensikten har vært å beskrive dokumentene på en måte som gir meg og leseren en oversikt over hvordan dokumentene er satt opp, hvilke deler eller kapitler de består av, og hvordan disse beskrives. Utgangspunktet

for denne redegjørelsen har ikke vært å dele inn i ulike kategorier, dette kommer i neste del av analysen. Når det er sagt har kategoriene vært med å prege denne prosessen indirekte siden jeg har hatt de i tankene når jeg leser og beskriver teksten.

3.2.1 Fagfornyelsen

Den nye læreplanen, Fagfornyelsen, var ferdig utarbeidet høsten 2019 og vil tas i bruk fra skolestart 2020. Alle fag i grunnskolen og videregående opplæring er fornyet.

Utdanningsdirektoratet kommer med tre grunner til hvorfor fagene i skolen skal fornyes.

Læreplanen skal i større grad være relevant (1), den skal være mindre omfattende (2) og den skal ha en bedre sammenheng (3) mellom fag og mellom de ulike delene av læreplanen. I tillegg til å endre innholdet i fagene, som har handlet mer om prioritering av innhold enn å legge til nytt, har også strukturen blitt endret (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne endringen tar jeg med i beskrivelsen av den nye læreplanen i kroppsøving.

Evalueringer og analyser viser at i det lokale arbeidet med læreplaner blir ikke helheten i læreplanverket tillagt nok vekt, ved at mange skoler legger hovedvekt på kompetansemålene i fagene når de planlegger og gjennomfører opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Dette ikke er riktig praksis. Planlegging og gjennomføring av undervisningen i skolen skal gå motsatt vei, man starter øverst med opplæringsloven og formålsparagrafen, så til den generelle del, videre til formålet for faget og til slutt kompetansemålene. Når det er sagt er det ikke rart at lærere ender om med å fokusere på kompetansemålene når det kun er disse som er grunnlag for vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3).

3.2.2 Læreplan i kroppsøving

Strukturen i den nye læreplanen i kroppsøving er ganske lik den forrige, men det er noen tydelige endringer. Planen består fortsatt av seks deler slik som i LK06, men de har byttet om på rekkefølgen. De to første delene Om faget og Kompetansemål og vurdering er de jeg skal fokusere på. Om faget består av fire deler, disse blir presentert nedenfor. Grunnleggende ferdigheter som er en av de var i LK06 en egen del. Siste del i Lk06, Vurdering, heter nå Vurderingsordning. Det som er helt nytt i den nye læreplanen er at punkte Underveisvurdering er satt inn i samme del som kompetansemålene, og beskrives rett under kompetansemålene. Med unntak av delen Grunnleggende ferdigheter har alle delene fått nye navn. Delen «hovedområder» fra LK06 er byttet ut med en ny del som heter kjerneelementer. Videre vil jeg presentere de fire delene fra delen Om faget, og strukturen i del 2

Kompetansemål og vurdering. I noen av delene peker ut endringer fra læreplanen i LK06 og L97.

Del en, som i LK06 het «Formål» heter nå «Fagrelevans og sentrale verdier». Det første avsnittet handler om hvilket formål kroppsøvingfaget har og viktige prinsipper for undervisningen. Ord som brukes er blant annet «bidra», «motivere» og «utvikle», og viktige prinsipper er «samarbeid», «innsats», «bevegelsesglede», «kompetanse». To sentrale temaer i dette avsnittet er Læring gjennom bevegelse og helse. Disse temaene kommer frem i innledende setning hvor det heter: «Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader (s. 2)». Det andre avsnittet setter kroppsøving i sammenheng med skolens verdigrunnlag, hvor det står: «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa. Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd (s. 2)». Og presenterer innholdet i faget: «Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet (s. 2)».

Del 2, består av fagets tre kjerneelementer som beskriver det viktigste elevene skal lære i faget. Disse ble fastsatt av kunnskapsdepartementet i 2018 og erstatter det som i LK06 het Hovedområder (Utdanningsdirektoratet, 2017a). «Med kjerneelementer mener vi både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017a)». De tre kjerneelementene er «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel». Elementene uttrykker eller poengterer hensikten med bevegelse og læring i kroppsøving, grunnleggende prinsipper for et godt læringsfellesskap, og til slutt at dette skal foregå ikke bare i en gymsal men ute og i naturen (s. 2-3).

Del tre, «Tverrfaglig tema», beskriver hva temaene fra «Overordnet del» skal handle om, fremme og medvirke til i kroppsøvingfaget. I kroppsøving skal «Folkehelse og livsmestring» fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige Livsvalg. Faget skal legge til rette for identitetsutvikling, gi kunnskaper om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse, samt lære elevene om helse som en ressurs, og hvordan den kan forvaltes til fordel for seg selv og andre. «Demokrati og medborgarskap» skal fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjoner over hva deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget. Gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid

skal eleven få kunnskap og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler. Temaet «Bærekraftig utvikling» handler om naturopplevelser med vekt på trygghet og bærekraftig ferdsel. Kroppsøving skal bidra til at elevene får en forståelse av at valg de tar påvirker naturen og livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt (s. 3).

Del fire, «Grunnleggende ferdigheter», forklarer hvordan ferdighetene skal forstås og være en del av praksisen i kroppsøving. Det presiseres ikke at de grunnleggende ferdighetene er integrerte i kompetansemålene, slik den gjøres i LK06. Jeg går ikke mer inn på disse da de ikke utgjør en del av analysen (s. 3-4).

Del fem, «Kompetansemål og vurdering» består av tre punkter, først presenteres «kompetansemålene», så beskrives «undervisesvurderingen», og til slutt på de årstrinnene som skal ha sluttkarakter presenteres punktet «sluttvurdering». Dette gjelder 10. trinn, 2 og 3 vgs. Planen har den samme inndeling av årstrinn som L97 og LK06, og deles inn etter 4, 7 og 10. trinn og 1, 2 og 3. vgs. Kompetansemålene er ikke lenger satt inn under ulike hovedområder, men presenteres som en hel liste, og sammenlignet med LK06 har det samlede antall av kompetansemålene blitt redusert fra 69 til 51 mål (s. 4-12).

3.2.3 Overordnet del

I stortingsmelding 28 som la føringerne for Fagfornyelsen står det at den nye generell del skal henge tettere sammen med læreplanene for fag og beskrive elementer fagene har til felles, som tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og forutsetninger for læring. Dokumentet skal utdype de overordnede verdiene som opplæringen skal realisere, bidra til å binde sammen formålsparagrafen med læreplanene for fag og utdype forståelsen av hvordan målene kan bli konkretisert gjennom skolens arbeid med de enkelte fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20-21).

Fra skolestart høsten 2020 vil Overordnet del, fastsatt av Kunnskapsdepartementet, erstatte generell del av læreplanverket. Det fulle navnet på planen er Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen og beskriver som navnet tilsier hvilke verdier og prinsipper skolen skal bygge på. Videre i oppgaven omtales den som Overordnet del eller bare OD. «Overordnet del konkretiserer og beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i skoler og lærebedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2)». OD er en utdypelse av verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 1). Den består av en innledning, en

gjengivelse av formålsparagrafen, og kapitlene «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis». Et av målene med å lage en ny generell del har vært å skape en større sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen, samt øke oppmerksomheten på grunnopplæringens brede mandat. Dette er en av grunnen til at OD har samlet sammen det som før var fire deler, opplæringsloven (formålsparagrafen), generelle del, prinsipper for opplæring og læreplakaten. I tillegg til gjengivelsen av Formålsparagrafen, er den også utgangspunktet for de 16 «målene» som hvert delkapittel starter med. Målene er merket med tykk skrift og starter alltid med «Skolen skal ...».

Disse endringene må altså sees i sammenheng med et behov for å endre innholdet i teksten slik at det samsvarer bedre med dagens formål for opplæringen (formålsparagrafen) og med det samfunnet vi lever i dag, som har endret seg betydelig siden generelle del ble laget i 1993. På bakgrunn av dette kom man frem til at det ikke var tilstrekkelig med en revidering, men at det måtte utarbeides et helt nytt dokument (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19-20).

Innledningen starter med å beskrive planens bruksområde og hovedmålgruppen den skal være gjeldene for. Videre presiseres det at planen har status som forskrift og at den må sees i lyset av opplæringsloven og annet gjeldene regelverk. Til slutt presiseres det at delen også gjelder for lærebedrifter, for så å avsluttes med et avsnitt som omhandler den samiske skolen, og dens læreplanverk. Etter innledningen gjengis formålsparagrafen fra opplæringsloven § 1-1 (s. 1-3).

Kapitel 1 «Opplæringens verdigrunnlag» består seks deler, «Menneskeverd», «Identitet og kulturelt mangfold», «Kritisk tenkning og etisk bevissthet», «Skaperglede, engasjement og utforskartrang», «Respekt for naturen og miljøbevissthet», «Demokrati og medvirkning» (s. 3-8). Kapitel 1 er en utdypelse av formålsparagrafen, hvor innledende setning sier at «Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf». I første avsnitt av innledningen beskrives hva formålsparagrafen uttrykker og bygger på. Andre avsnitt beskriver hvilken virkning dette skal ha på skolen, lærerens praksis, og verdi- og holdningsgrunnlag i møte med fellesskapet og den enkelte. Lærerens profesjonelle skjønn fremheves for at det enkelte skal ivaretas best mulig i møte med fellesskapet (s. 3).

Kapitel 2 «Prinsipper for læring, utvikling og danning» består av fem deler, «Sosial læring og utvikling», «Kompetanse i fagene», «Grunnleggende ferdigheter», «Å lære å lære» og «Tverrfaglige temaer». Hvor den siste delen består av temaene «Folkehelse og livsmestring»,

«Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling» (s. 8-14). I innledningen til kapitlet forklares først hensikten med disse prinsippene: «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget (s. 8)». Videre understrekes betydningen av en opplæring som forbereder elevene på livet, samtidig som det tar hensyn til egenverdien av barndommen og ungdomstiden. I siste avsnittet av innledningen forklares det at danning er noe som skjer i arbeid med de ulike fagene, med deres varierte metoder og innhold. Og når eleven deltar i ulike læringsmetoder og lærer seg ulike læring- og mestringsstrategier (s. 8-9).

Kapitel 3, «Prinsipper for skolens praksis», består av fem deler, «Et inkluderende læringsmiljø», «Undervisning og tilpasset opplæring», «Samarbeid mellom hjem og skole», «Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv» og «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling» (s. 14-19). Kapitlet handler om hvordan skolen skal møte eleven, og hva som skal til for å lykkes med dette. I innledningen heter det at «Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene (s. 14)». Innledningen i dette kapitlet er kun på fire linjer, jeg vil derfor kort presentere innholdet i delkapitlene.

Inkluderende læringsmiljø handler om å utvikle inkluderende fellesskap, som kjennetegnes av et raust og støttende læringsfellesskap hvor eleven oppmuntres til faglig og sosial utvikling, og hvor mangfold anerkjennes som en ressurs. Hovedmålet med inkluderende læringsmiljø er å fremme helse, trivsel og læring for alle (s. 14-15). Undervisning og tilpasset opplæring tar for seg hvordan undervisningen skal gjennomføres, hvordan skolen og læreren skal møte elevene, hva tilpasset opplæring er og hvordan det skal gjennomføres, hva som kjennetegnes skolens vurderingspraksis, og helt til slutt tas det med litt om spesialundervisning (s. 15-16). Samarbeid mellom hjem og skole forklarer hvorfor det er viktig med et samarbeid med hjemmet, altså hva det kan bidra med. Videre legges det vekt på at skolen har hovedansvaret for å legge til rette for et samarbeid og informasjonsflyt. Til slutt pekes det ut hva som er viktig å tenke på og ta hensyn til i dette samarbeidet og dialogen mellom foreldre og skole (s. 16-17). Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv tar for seg sammenhengen mellom skolen og lærebedriftene, formålet for fag- og yrkesopplæring, og fremhever betydningen av et godt samarbeid (s. 17). Siste del i kapitel 3, profesjonsfelleskap og skoleutvikling, handler om at skolens praksis og virksomhet skal bygge et profesjonsfaglig fellesskap, med felles verdier,

hvor praksisen kan vurderes og videreutvikles. Delen tar opp viktigheten av et godt samarbeid innad i skolen og på tvers, med barnehage, hjem og mellom trinn. Det utdypes hva som ligger i lærerrollen og lærerprofesjonen, og betydningen av en aktiv deltakelse innad i profesjonsfellesskapet. En forutsetning for et slikt fellesskap er god ledelsen, og delen uttyper/presiserer hva som kjennetegner god ledelse, og hvilke rolle og ansvar de har. I siste avsnitt nevnes ulike spenninger og dilemmaer som skolen og læreren må ta stilling til i opplæringen i møte med elevene (s. 17-19).

3.3 Kategori- og kodeutvikling

Hovedfokuset i analysen har som sagt vært på innholdet slik det presenteres i teksten, hvor lesingen har vært styrt av følgende spørsmål: Hvordan beskrives inkludering i Overordnet del og i læreplanen for kroppsøving, og hvordan er viktige prinsipper og føringer i Overordnet del ivaretatt i læreplanen i kroppsøving? Andre mer overordnede spørsmål som også har ligget i bakgrunn er: Tyder innholdet i den nye læreplanens Overordnet del og læreplanen i kroppsøving at skolens styringsdokumenter har fått et økt fokus på inkludering? Hva sier læreplanens overordnede del og læreplanen i kroppsøving eksplisitt om inkludering?

Disse spørsmålene har også vært styrende for valg av kategorier og koder. Utvelgelsen av kodeenheter har som sagt vært påvirket av det teoretiske rammeverket og innholdet i tekstene (datamaterialet), samt at det skulle være mulig å bruke kodene til å sammenligne tekstene. Jeg startet med å lese gjennom hele teksten, for å merke ut ord og setninger, samt forstå strukturen i oppgaven. I denne fasen fokuserte jeg mye på de avsnittene som beskriver inkludering direkte. I kodeprosessen har min fremgangsmåte variert mellom å lese gjennom hele teksten, søke opp ord og begreper, og finne sentrale avsnitt eller delkapitler. Alle tre fremgangsmåtene har vært sentrale i kodingen av teksten og i selve analysen av kodene. Hvor sistnevnte som oftest har preget starten av analysen, for så å se etter andre relevante deler og beskrivelser i teksten. Det vil si at jeg har startet med de delkapitlene og avsnittene som jeg anser som mest relevante, med de tydeligste og mest direkte beskrivelsene av kodene jeg har satt. Denne prosessen, hvor jeg har valgt ut noe og utelatt noe, vil være preget av min subjektive vurdering.

Kodene jeg har valgt ut er inkluderende og mangfoldig fellesskap, tilpasset opplæring- og spesialundervisning, og medvirkning og medansvar. Kodene må i ulik grad sees i sammen, og kan ikke skilles helt fra hverandre. I tillegg har jeg tatt med det som planen eksplisitt sier om begrepet inkludering, da i ulike former. I innledningen til kapittel tre heter det at «Skolen skal

møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene (s. 14)». Hvis skolen skal drive med danning er den nødt til å se sammenhengen og knytte sammen faglig og sosial læring, samt utvikling av elevens identitet i seg selv og i forhold til den kulturen eleven er en del av. Danning og Identitet er to andre begreper eller temaer som virker å være sentrale i både OD og læreplanen i kroppsøving. Disse kunne vært med i analysen, men er valgt bort på grunn av tiden og omfanget av oppgaven.

3.4 Forforståelse og forutinntatthet

Attride-Stirling (2001) sitert i Braun og Clarke (2006, s. 80): «If we do not know how people went about analysing their data, or what assumptions informed their analysis, it is difficult to evaluate their research, and to compare and/or synthesize it with other studies on that topic, and it can impede other researchers carrying out related projects in the future». «For these reasons alone, clarity on process and practice of method is vital (Braun & Clarke, 2006, s. 80)».

I innledningen beskrev jeg hvordan min bakgrunn som lærer har påvirket mitt syn og forforståelse rundt begrepet inkludering. I denne delen skal jeg løfte frem andre mulige påvirkninger og hvordan disse har preget mine antagelser i møte med analysen. I teoridelen har L97 og LK06 sin fremstilling av inkludering blitt problematisert. I møte med analysen av Overordnet del har dette preget min forforståelse og blikket jeg ser på teksten med. Et eksempel er hvordan Nilsen (2014, s. 18) sin kritikk av L97 og LK06, som i liten eller ingen grad beskriver sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, kan ha gjort at jeg noe bevist og ubevist har sett etter hvordan sammenhengen mellom disse begrepene beskrives i Overordnet del. I innledningen og i teoridelen har det flere ganger blitt rettet kritikk mot at inkluderingsbegrepet er innviklet og utydelig. Dette kan i en eller annen grad gitt meg antagelser om at beskrivelsen av inkludering i OD også kan være utydelig og lite konkret.

Anker sier at faren med abduktiv analysemetode, som jeg benytter meg av, er at prosessen kan fremstå mindre systematisk og vanskeligere å skrive frem (Anker, 2020, s. 60). Ikke som en kritikk, men som en beskrivelse av veien til målet, er det rimelig å hevde at dette er tilfelle med min analyse. Anker sier også at en utfordring med deduktiv analyse, og teoridrevet forskning, er at materialet i for stor grad benyttes for å bekrefte teorien, og på den måten ikke

skaper mye nytt (Anker, 2020, s. 60). Siden jeg har valgt en abduktiv analyse vil dette være noe jeg må ta stilling til. Eksemplene i forrige avsnitt tilsier at jeg har blitt påvirket av teorien og forskningen jeg har lest og skrevet om.

4.0 Analyse og drøfting

4.1 Eksplisitt bruk av inkludering i Overordnet del

I Overordnet del opptrer inkludering i tre former, *inkluderende* (5), *inkludert* (1) og *inkludere* (1), gjennom seks setninger og i en overskrift. I teksten benyttes ulike sammensetninger og avledninger av begrepet. Inkluderende og mangfoldig fellesskap brukes to ganger, inkluderende fellesskap en gang, inkluderende læringsmiljø en gang som overskrift, og inkluderende og inspirerende læringsmiljø en gang.

I kapittel en i delkapittelet «Identitet og kulturelt mangfold» brukes begrepet inkludering to ganger. Her står det at skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap», samt at «Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (s. 4-5). I det neste punktet som beskriver inkludering, «Demokrati og medvirkning», heter det at «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 (s. 8)». I del tre under punktet «inkluderende læringsmiljø», står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» og at «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (s. 14). I samme del under punktet «Profesjonell fellesskap og skoleutvikling» står det at «Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet (s. 18)».

4.2 Overordnet del

Inkluderende og mangfoldig fellesskap

Læringsmiljøet har stor betydning for deltakelsen til elevene. I OD heter det at «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (s.14)». I samme avsnitt kan man lese at læringsmiljøet skal være inkluderende og inspirerende, hvor mangfoldet av elever skal anerkjennes som en ressurs. Her forstår jeg mangfold som et premiss for inkluderende læringsmiljø. Begrepet mangfold blir ikke utypet eller adressert med hensyn for bestemte grupper. Det samme gjelder i delkapittelet «menneskeverd» hvor det står at: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (s.4)». Andre

steder i OD blir mangfold og inkludering fremstilt på en måte som skiller de fra hverandre, hvor det kan skapes et inntrykk av at mangfold og inkludering er to forskjellige sider ved fellesskapet. Hvor mangfold er grunnlaget for gruppen, mens inkludering er grunnlaget eller et prinsipp for den enkelte. Denne måten å skille disse på kan sees i delkapittelet «demokrati og medvirkning», hvor det står at: «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 (s.8)». I delkapittelet «identitet og kulturelt mangfold» kommer det frem at skolen skal bidra til at elevene ivaretar og utvikler sin identitet innenfor et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Og at et inkluderende og mangfoldig samfunn er grunnlaget for et godt samfunn (s.4-5). Her fremstilles de mer som to prinsipper som er avhengig av hverandre. Det kan være fint å merke seg overskriften i dette delkapittelet, og at mangfold i denne sammenhengen først og fremst retter seg mot kultur, mer spesifikt elevens kulturelle- og språklige bakgrunn. Hvor vidt denne fremstillingen forsterker OD's skille mellom mangfold og inkludering, som jeg peker på ovenfor, er kanskje ikke helt sikkert, men det er rimelig å hevde OD ikke er helt tydelig i dette tilfelle.

Sett ut ifra Kiuppis (2011, s. 96-97) sin kritikk av fremstillingen av inkluderingsbegrepet som i utgangspunktet er for alle, men ofte fremstilles med tanke på noen, kan man si at OD imøtekommer denne kritikken. OD peker ikke eksplisitt ut grupper eller behov knyttet til mangfold og inkludering. Likevel blir det mer implisitt lagt mye vekt på mangfold relatert til kulturell og språklig bakgrunn. Siden disse beskrivelsene kommer i første kapittel i OD, altså opplæringsens verdigrunnlag, vil jeg hevde at dette legger føringer for hvordan begrepene forstås og tolkes videre i teksten. Da for eksempel hvordan man tolker «skal mangfold anerkjennes som en ressurs (s. 14)». Slik jeg leser fremstillingen av mangfold, spesielt formuleringene i delkapittelet «identitet og kulturelt mangfold», formuleres dette ut ifra en endimensjonal mangfolds forståelse. Det er rimelig å hevde at mangfolds begrepet burde i skolesammenheng være et viktig kriterium for en inkluderende skole fordi det sier noe om hvilket fellesskap og elevgruppe skolen skal romme. I så fall burde begrepet formuleres tydelig med eksempler som rommer hele elevmangfoldet. Når dette er sagt er ikke elevmangfold en statisk gruppe, og det vil være utfordrende å treffe alle i en formulering, men når OD implisitt peker ut noen grupper, kan det potensielt skape tvil om hva som menes med mangfold i skolen. Det burde ikke være noen tvil om det. Et annet alternativ kunne vært å formulere dette på en måte som verken peker ut eller utelukker noen, som for eksempel setningen i delkapittelet «menneskeverd»: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og

legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (s.4)». Denne formuleringen er kort, men rommer svært breitt. Den gjelder alle elever, og sier at de skal oppleve tilhørighet.

Det er likevel noen sider ved denne formuleringen jeg også ønsker å stille spørsmål ved. Jeg tenker at tilhørighet i skolen både har et faglig og sosialt kriterium. Jeg vil hevde at det hadde vært lurt å kort konkretisere dette i denne setningen, for eksempel ved at de hadde skrevet faglig og sosial tilhørighet. Et annet problem ved denne formuleringen er at den sier at skolen skal ta hensyn til mangfoldet. Hvordan henger dette i sammen med formuleringen som kommer senere i teksten hvor det står at mangfoldet skal sees på som en ressurs? Å ta hensyn til noe, gir meg andre assosiasjoner enn at jeg skal se på noe som en ressurs. For meg fremstilles da eleven i en mere passiv rolle, hvor skolen og læreren skal sørge for at eleven ikke faller utenfor. Mens det å se på eleven som en ressurs fremstilles eleven mere aktivt, hvor man søker etter sider ved eleven som kan bidra til fellesskapet.

Ovenfor ble denne setningen tatt med: «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». Med litt inspirasjon fra NOU 2009:18 (2009) Rett til læring, vil jeg komme med et alternativ til denne setningen som kan imøtekomme kritikken min. Setningen kunne vært formulert slik: «Arbeidet med å dyrke et mangfoldig fellesskap, hvor man sikrer den enkeltes deltakelse og utbytte av å delta i fellesskapet krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn».

Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring og spesialundervisning legger begge føringer for om vi kan snakke om organisatorisk, faglig og sosial inkludering. OD uttrykker tilpasset opplæring slik: «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (s.16)». Eksplisitt uttrykker planen at tilpasset opplæring skjer gjennom tilpasning av arbeidsformer, organisering, læringsmiljø, læreplan, vurdering og pedagogiske metode (s.16). Med unntak av læringsmiljø og vurdering beskriver planen i liten grad disse områdene. Det står noe i planen som handler om organisering, som for eksempel «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt (s. 15)». Om vurdering sies det at «God vurdering, der forventningene er tydelige og eleven deltar og blir hørt underveis i læringsarbeidet, er en nøkkel til å tilpasse undervisningen (s. 16)». Planen nevner ingen spesifikk arbeidsform, men

fremhever betydningen av variasjon. «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer (s. 15)». Tilpasset opplæringen uttrykkes implisitt i flere av de føringene planen legger for undervisning i skolen og hvordan den skal organiseres. Opplæringen skal romme og anerkjenne mangfoldet av elever, og måten det gjøres på er å tilpasse undervisningen til hver enkelt innenfor fellesskapet. Ordet «fellesskap» legger føringer for at elevene skal være i sammen i undervisningen. «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (s. 16)». Innledende sitat sier at tilpasset opplæring gjelder for den ordinære opplæringen. Sammenligner man dette med sitatet ovenfor er det ikke helt klart hvem som inkluderes i fellesskapet. Det er mulig å tolke det slik at fellesskapet vil i denne sammenhengen dreie seg om elever i den ordinære opplæringen. Dette forsterkes når du leser setningen etter samme sitat, hvor det står at «Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning (s. 16)». Dette er den eneste setningen som beskriver spesialundervisning og som presiserer hvem det gjelder for. I samme avsnitt påpekes det at «Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger». Det presiseres ikke hvilke yrkesgrupper det er snakk om, eller mer konkret hva de kan bidra med. I tillegg til setningen ovenfor står det i innledningskapittelet til Overordnet del at «Hovedmålgruppen for overordnet del er alle som har et ansvar for opplæringen: lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter (s. 1-2)». I neste setning står det at «I overordnet del brukes i hovedsak begrepene «elev», «lærer» og «skole» om alle som deltar i opplæring, alle ansatte, alle skoler og alle lærebedrifter. I innledningen til siste kapittel står det at det er viktig med et godt profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling (s. 17-18). I kapittel to under punktet «å lære og lære» påpekes det at noen elever vil ha utfordringer med å lære, og at det er flere årsaker til dette. Det kreves derfor at skolen har en bred tilnærming for å sikre livslang læring for alle elever (s. 11). Det utypes ikke hva som ligger i en bred tilnærming. Altså er planen veldig generell og lite spesifikk når det kommer til å peke ut hvem som skal jobbe rundt elevene. Det som kommer tydelig frem er at læreren er viktig, i sammen med ledelsen, eleven selv og dens foreldre.

Hvorfor står det så tydelig at det gjelder «alle» når det er vanskelig å tyde hvem som skal inkluderes i fellesskapet? Det er nok mulig å tolke teksten slik at dette gjelder alle, og det vil nok flere lærere og andre i skolen gjør også. Men når vi vet hvordan situasjonen er ifølge flere

rapporter, som for eksempel Nordahlrapporten og Barneombudets rapport «Uten mål og mening», burde ikke dette da presiserer helt klart og tydelig? Som for eksempel at tilpasset opplæring gjelder for ordinær og spesialundervisning. Poenget er at det burde ikke være noe tvil om at tilpasset opplæring gjelder for alle. OD kunne også brukt samme beskrivelse som i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-3) hvor ordinær opplæring ikke er med i teksten. Teksten burde være tydeligere på at læreren og spesialpedagogen sammen har ansvar for at dette i størst mulig grad skjer innenfor fellesskapet, og med hensyn for hva eleven og foreldrene ønsker. Som det heter i innledningen til kapittel tre «må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene (s.14)». Bruken av begrepet fellesskapet er misvisende, spesielt med tanke på de som mottar spesialundervisning, men som går i en ordinær klasse. Betyr det at en elev har rett på tilpasset opplæring i et fag, men i andre fag hvor han/hun har IOP ikke har rett på det, og at faglæreren ikke har ansvaret? Og hvem har da ansvaret fordi det står ikke eksplisitt hvem det er som har ansvaret for spesialundervisning, eller hvilke yrkesgrupper som kan hjelpe læren. Det vil være naturlig å tenke at yrkesgruppen som først og fremst kan hjelpe til med å avdekke elevens utfordring og støtte eleven underveis er pedagogisk psykologisk tjeneste (ppt), og spesialpedagoger. Men hvorfor presiseres ikke dette? Og hvorfor nevnes ikke flere yrkesgrupper generelt i planen. Alle verdier, praksiser, prinsipper, intensjoner og føringer skal ifølge planen gjennomføres av skolen og læreren, i tillegg til elevmedvirkning og samarbeidet med hjemmet. Det står i teksten at ordet «lærer» gjelder alle yrkesgrupper i skolen som jobber i skolen (s. 2). Hvis tilfelle i Norge er at i de fleste skoler består de tilsatte av lærere, assistenter og noen spesialpedagoger er det ikke da nødvendig å løfte frem behovet for andre yrkesgrupper ved å beskrive de tydeligere? Som for eksempel helsesøster, sosiallærer, rådgiver, sjukepleiere, vernepleiere, miljøterapeuter, miljøarbeidere? I de siste årene har det blitt ansatt flere i skolen under tittelen miljøarbeider og miljøterapeut. Hvor de som ansettes har ulike bakgrunner, noen fra høgskole og universitet, andre med relevant utdannelse fra videregåendeopplæring. Flere av elevene som opplever vansker ila tiden i skolen og som i noen eller flere fag mottar spesialundervisning gjør ikke det bare av faglige grunner. Hvis det er et mål om å få ned hyppigheten eller bruken av spesialundervisning, burde det kanskje tydeliggjøres hvilke andre yrkesgrupper som kan hjelpe til med dette.

Fremstillingen av spesialundervisning og sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er nesten helt identisk med slik den var i prinsipper for opplæring i LK 06. En beskrivelser av sammenhengen mellom disse to er helt nødvendig for å sikre at elever

får et skikkelig opplæringstilbud. Et mulig senario (bare som eksempler) kan være slik: En elev med IOP og som da mottar spesialundervisning kan havne i skyggen for faglæreren som har nok med å tilpasse undervisningen til de andre. Da vil denne eleven være helt avhengig av kvaliteten på spesialundervisningen, noe vi vet varierer i stor grad. Et annet tilfelle kan være at faglæreren fokuserer for mye på eleven med IOP og ikke får tilpasset undervisningen til resten av klassen.

Medvirkning og medansvar

I OD blir medvirkning og medansvar uttrykt med to hovedformål. Det ene målet er at elevene skal gis muligheten til å påvirke og ta ansvar for egen utvikling, og bidra læringsfellesskapet eleven er en del av i skolehverdagen. Det andre målet er at skolens praksis skal bygge på demokratiske verdier, og forberede elevene på demokratisk deltakelse i samfunnet. Disse to hensiktene uttrykkes både for seg selv og i sammen (s. 7-8).

De stedene i tekstene som tydeligst omtaler og legger føringer for medvirkning og medansvar er «demokrati og medvirkning» og «inkluderende læringsmiljø». I innledningen til «demokrati og medvirkning» står det at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis (s. 7)». Nederst i samme delkapittel kommer det frem noe som legger tydelige føringer for elevenes mulighet til medvirkning. Her står det at: «Skolen skal være et sted hvor elevene opplever demokrati i praksis». I dette avsnittet legges det føringer for hva medvirkning vil si som at «elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem», og at «De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer» (s. 8).

Under prinsippet «inkluderende læringsmiljøer» står det at «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (s. 14)». Læringsfellesskapet skapes altså ikke bare av læreren, men i sammen med elevene, og foreldrene: «For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene (s. 13)». OD uttrykker tydelig at elevmedvirkning skal påvirke læringsfellesskapet, og bidra til egen tilpasning av undervisningen. Her forstår jeg medvirkningen til tilpasningen av undervisningen som gjeldene for både for ordinær undervisning og for spesialundervisning, siden tilpasset opplæring ikke benyttes eksplisitt.

I delkapittelet «undervisning og tilpasset opplæring» står det at læreren skal støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling (s. 16). I det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» står det at skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere (s. 13). Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» skal legge til rette for at elevene gis mulighet til å ta ansvarlige livsvalg (s. 12). Under punktet «å lære og lære» påpekes det at eleven kan oppleve mestring og selvstendighet når de forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling (s. 11). I punktet «sosial læring og utvikling» heter det at «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (s. 9)».

Planen formidler tydelige forventninger til at elevene skal ta del og være med å påvirke deres og skolens praksis. Men i beskrivelsene av de ulike føringene varierer det hvordan disse utdypes og forklares. Altså hvordan dette skal fungere i skolens arbeid med de ulike fagene er ikke like tydelig. Det henvises for eksempel ikke til kompetansemål, at medvirkning og medansvar må sees i sammenheng med relevante kompetansemål. Når vi vet at disse legger mye av føringene for innholdet i undervisningen, kunne OD være tydeligere på hvordan dette skal integreres i undervisningen. Dagens vurderingpraksis, med fokus på mål og måloppnåelse som styrende for undervisningen samsvarer ikke med dette. Siden planen i så stor grad vektlegger medvirkning og medansvar burde det kanskje utdypes og konkretiseres hvordan dette skal prege undervisningen. For eksempler slik det gjøres med grunnleggende ferdigheter og kjerneelementene.

I stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22) står det at den «Generell del skal utdype skolens ansvar for elevenes medvirkning, medansvar og hvordan elevene lærer å lære og utvikler sine læringsstrategier. Elevenes rett og plikt til å medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen inngår i dette». Dette er med en gang mye mer konkret og tydelig, en «De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene ... (s. 8)». Eller «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag (s. 18)». Referer «fellesskap» til tilsatte eller både tilsatte og eleven?

4.3 Eksplisitt bruk av inkludering i kroppsøving

I læreplanen kommer inkludering eksplisitt frem i to former, *inkluderer* og *inkludere*.

Inkluderer nevnes fire ganger, en gang i punktet «Underveisvurdering» under «Kompetansemål og vurdering 4. trinn», hvor det står at «Underveisvurderinga skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevane viser og utviklar kompetanse i kroppsøving på 3. og 4. trinn når dei deltek i og øver for å lære i ulike bevegelsesaktivitetar, samarbeider og inkluderer andre i leik og samspel og utforskar uteaktivitetar under vekslande årstider i nærmiljøet (s. 6)». De tre andre stedene som bruker *inkluderer* er ikke relevant for analysen og finnes under standpunktvurdering i «Kompetansemål og vurdering 10. trinn» samt 2 og 3 vgs. Her står det at «Læraren skal planleggje og leggje til rette for at elevane får vist kompetansen sin på varierte måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike samanhengar (s. 9)».

Formen *inkludere* nevnes tre ganger, en gang i «Kjerneelemente for faget», under punktet «Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» hvor det står «Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader (s. 2-3)». Videre brukes *inkludere* i to kompetansemål, et for 4. trinn hvor eleven skal «forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktivitetar (s. 6)» og et for 10. trinn hvor eleven skal «anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader (s. 8)».

4.4 Læreplan i kroppsøving

Inkluderende og mangfoldig fellesskap

I første del av planen, «om faget» står det i andre avsnitt at «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa», og «I kroppsøving skal elevane løyse utfordringar og oppgåver i eit mangfaldig læringsfellesskap». Læreplanen bruker her noen av de samme begrepen som OD, men med litt andre ordsammensetninger, slik som mangfoldig læringsfellesskap eller bare læringsfellesskap. Planen bruker ikke inkluderende læringsfellesskap slik som OD. Men i setningen under som også er fra «Om faget» kommer viktige elementer ved inkluderingsbegrepet frem. Her står det at: «Kroppsøving skal bidra til

å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd» (s.2).

I del to under kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» står det at:

Elevene skal løyse utfordringar og oppgåvar i eit læingsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader (s. 2-3).

I planen blir inkludering med noen unntak brukt som en egenskap eller en holdning elevene skal lære eller bidra med for å få med alle i timen. I sitatet ovenfor er det ikke like tydelig om teksten direkte henvender seg til elevene og læreren, eller bare eleven. Indirekte vil det uansett være like gjeldene for læreren. Skal elevene få til å «anerkjenne ulikheter og inkludere alle», krever det at læreren aktivt sammen med elevene jobber med læringsmiljøet og læringsfellesskapet. Det legger også føringer for valg av aktivitet og hvilke idealer som skal prege disse aktivitetene. I andre avsnitt av «Om faget» står det at: «Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Kroppsøving tek vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer òg til eksperimentering og kreativ utfolding i alternative bevegelsesformer (s. 2)». Dette kommer rett etter beskrivelsene som er utgangspunktet for avsnittet ovenfor. Hva planen legger i tradisjonelle bevegelsesaktiviteter er for meg ikke helt klart, og den kan virke som det her også er opp til læreren å bestemme hva som menes med dette. En utfordring knyttet til hvilket innhold faget skal ha, er at noen av aktivitetene, både slik de fungerer (prinsipper, regler og selve spillet) og de idealene som preger de, ikke alltid er forenelig med de idealene som planen sier at faget skal bidra med. Dette kan modereres ved å si at det vil skape utfordringer med å forene disse, men poenget er at dette uansett burde vært presisert tydeligere i planen, siden flere studier (Annerstedt, 2008, s. 304; Kirk, 2010, s. 41; Moen et al., 2018, s. 40-47) har vist at praksisen i faget er preget av disse problemstillingene.

Prestasjon- og konkurransepreget aktiviteter med idealer fra idretten og sport er ikke samstemt med føringene som legges i avsnitt to «Om faget» og inkluderende opplæring. Kroppsøving har vært preget av idrettsaktiviteter, og i mange tilfeller på idrettens premisser. En grunn til dette kan være at læreren selv har bakgrunn fra idretten og konkurransepregete aktivitet (Rugseth & Standal, 2015a). Et spørsmål da er om planen burde være tydeligere på

hvordan læreren skal legge til rette for å få skape det læringsfellesskapet som planen formidler?

Tilpasset opplæring

Læreplanen formidler i stor grad hva elevene skal lære og hva faget skal bidra til. Konkret hva læreren skal gjøre blir kun eksplisitt beskrevet i «underveis- og sluttvurdering». I «Underveisvurdering» for 7.trinn heter det at «Læreren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktivitetar som elevane gjer åleine og saman med andre, og gjennom at elevane får vurdere eget arbeid i kroppsøving (s. 7)», og «Læreren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, leik, spel, sjølvberging i vatn og friluftsliv i nærmiljøet (s. 7)». Denne setningen er med på alle trinnene, men med noen forskjeller i hvilke aktiviteter og områder som ramses opp på slutten. I denne setningen kommer det frem at tilpasset opplæring er en kontinuerlig prosess gjennom året og på alle trinnene, det må skje i sammenheng med en vurderingspraksis som retter seg mot hver enkelt elev og deres læringsprosess. Med unntak av et kompetansemål på 7 er dette det eneste stedet i planen hvor ordet tilpasse benyttes. Kompetansemålet lyder slik: «Eleven skal forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre eigneføresetnader, men òg andre sine (s. 6)».

Mere implisitt finner vi tilpasset opplæring i et av fagets tre kjerneelementer, «uteaktiviteter og naturferdsel» hvor det står at «Elevane skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktivitetar under vekslende årstider (s. 3)». Det vil si at det skal være en variasjon i hvor undervisningen foregår, og valg av aktiviteter. I «Om faget» står det i første avsnitt at «Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen (s. 2)». Dette legger føringer for at undervisningen må være tilpasset slik at dette er mulig for alle elever, hvor variasjon blir viktig i undervisningen. At undervisningen må tilpasses den enkelte viser seg også i kjerneelemente «deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter», noe litt mer direkte i beskrivelsen: «I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader (s. 2-3)». I «Om faget» heter det også at: «Faget skal òg utfordre motet deira til å tøye egne grenser (s. 2)». For at alt dette skal være mulig i en mangfoldig klasse er man avhengig av god tilrettelegging fra lærerens side, og at variasjon preger valg av metoder og aktiviteter.

Medvirkning og medansvar

I planen benyttes medvirke syv ganger, hvor tre av de handler om hva faget skal medvirke til, men to av disse setningene beskriver likevel eleven i en aktiv posisjon. Medansvar nevnes en gang i sammen med medvirke. I det tverrfaglige teamet «demokrati og medborgerskap» står det at: «Faget skal medvirke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdiar og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid (s. 3)», og temaet «berekraftig utvikling» hvor det står at: «Faget skal medvirke til forståing for at vala den enkelte gjer, har betydning og konsekvensar for berekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt (s. 3)». De fire andre stedene hvor medvirke blir brukt er i tre kompetansemål og i beskrivelsen av undervisvurderingen for 2. vgs. Der står det at «Elevane viser og utviklar kompetanse i kroppsøving på Vg2 ved å delta og lære i leik og varierte bevegelsesaktivitetar, ved å trene på eiga hand, ved å medvirke til læring for andre og gjennom berekraftig ferdsel i naturen og sjølvstende i friluftsliv (s. 11)».

Kompetansemålene uttrykker at: «Elevane skal bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar på ein slik måte at det kan medvirke til framgang for andre (10.trinn, s. 8)». «De skal praktisere reglar for å delta i ulike bevegelsesaktivitetar og medvirke til læring for andre (2.vgs, s. 10)», og «planleggje, gjennomføre og vurdere eigentrening og forklare korleis dette kan medvirke til ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang (3.vgs, s. 12)».

Ordet medvirkning benyttes fire ganger. I «om faget» heter det at «Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd (s. 2)». I kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» står det at «I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av førsetnader (s. 2-3)». I det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgarskap» står det at: «Faget skal medvirke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdiar og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid (s. 3)».

Mer implisitt kommer medvirkning frem i for eksempel i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmeistring» hvor det står at: «Elevane skal òg lære å forvalte helse som ressurs på ein måte som gagnar den enkelte, og lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet (s. 3)». I et av kompetansemålene for 10. trinn heter det at elevane skal «planleggje og gjennomføre bevegelsesaktivitetar som kan

gjennomførast ved skadar eller sjukdom (s. 8)». At eleven skal medvirke i fellesskapet står sentralt i faget, noe som er tydelig i planens beskrivelse av kompetanse faget krever og ønsker å utvikle. Kompetansen elevene skal vise og utvikle står beskrevet i første avsnitt av «Underveisvurdering» for alle trinnene. På alle trinn skal elevene bidra i fellesskapet gjennom å samarbeide, anerkjenne og inkludere de andre. Dette avsnittet henger godt i sammen med det som står beskrevet i «Om faget» og i fagets kjerneelement «Demokrati og medborgerskap».

Medvirkning er en av Haug et al. (2014) fire utfordringene ved inkluderende opplæring. Som jeg har vist kommer det tydelig frem at elevmedvirkning skal være sentralt i fagets praksis ut ifra den nye læreplanen i kroppsøving. En forutsetning for at elevene skal kunne medvirke i kroppsøving, både for sin egne og andres utvikling og læring, er at de har innsikt og forståelse i læreplanen. Hvis ikke sentrale begreper i planen blir forstått av de som skal ta den i bruk vil det kunne påvirke forholdet mellom formelle og den oppfattede læreplanen.

4.5 Sammenheng mellom overordnet del og læreplan i kroppsøving

I denne delen vil jeg peke ut noe av det mest sentrale jeg har lagt frem under de ulike temaene i analysen av OD og læreplanen i kroppsøving. Dette gjør jeg med utgangspunkt et av mine forskningsspørsmål: «Hvordan er viktige prinsipper og føringer i Overordnet del ivaretatt i læreplanen i kroppsøving?» Sammenligningen er interessant fordi et av målet med å lage en nye plan (OD) var å skape en bedre sammenheng mellom OD og de andre læreplanene. Jeg vil bruke den gamle læreplanen i kroppsøving (04), for å ha et sammenligningsgrunnlag. På den måten er det mulig å si noe om endringer som er gjort i den nye læreplanen, og om disse samsvarer med OD. I denne sammenligning mellom OD og læreplan i kroppsøving bør det nevnes at planene på andre områder og temaer som ikke har blitt tatt med i min analyse, for eksempel identitet.

Læreplanen i kroppsøving bruker noen av de samme begrepen som OD, men med litt andre ordsammensetninger, slik som mangfoldig læringsfellesskap eller bare læringsfellesskap. Planen bruker ikke inkluderende læringsfellesskap slik som OD, men viktige elementer ved inkluderingsbegrepet som samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» er sentralt i 05.

Begge dokumentene, overordnet del og læreplanen i kroppsøving, har tydelige intensjoner og føringer om at elevene skal medvirke og ta medansvar i opplæringen. Den nye læreplanen

beskriver tydeligere og oftere hvordan eleven selv skal delta, medvirke, samarbeide og inkludere, sammenlignet med 04. I 05 heter det i «Om faget» at: «Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd». Til sammenligning heter det i 04 i «formålet» at: «Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre». 04 bruker bare medvirke to ganger, og begge to handler om hva faget skal medvirke til. I 05 benyttes medvirke sju ganger og i seks av de sju er det eleven som skal medvirke eller aktivt ta del i noe. Dette er viktig både i sammenheng med OD, siden planen har mye fokus på at eleven ikke skal være en passiv deltaker. Men også fordi kroppsøvingsfaget er et fag hvor elevene har stor påvirkning på læringsfellesskapet. Kroppsøvingslæreren kan streve hardt for å jobbe for en inkluderende opplæring, men er helt avhengig av at eleven gjør det samme, ovenfor seg selv og andre. 05 legger et godt utgangspunkt for at planen blir tydelig og aktuell for elevene. Videre har 05 også andre sentrale begreper fra OD som medvirkning, likstilling og likeverd. Som krever mye mer av eleven enn bare å «være med» som det heter i 04. Begrepet likestilling og likeverd er også viktige begreper i OD og for inkludering. Likeverdsbegrepet er sentralt i kroppsøvingssammenheng fordi både den gamle og den nye, har kompetansemål som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger. Dette er i samsvar med som sies om likeverdig skoletilbud i (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85). Her skiller kroppsøvingssammenheng seg tydelig fra læreplaner i de andre fagene.

Som jeg har vært innom i teoridelen kommer det frem i flere studier (Kirk, 2010; Svendby, 2013) at kroppsøvingsfagets praksis ikke samsvarer med prinsipper om inkludering. De beskrivelsene Svendby (2013) viser til, med elever som tas ut av undervisningen i kroppsøving, hvor elevene ikke føler deres ressurser blir lagt merke til, og hvor det er eleven som opplever at de i stor grad må tilpasse seg undervisningen, samsvarer ikke med de ulike dimensjonene til inkludering (Nilsen, 2017a, s. 24-28), ikke med Haug et al. (2014, s. 12-13) sin operasjonalisering av begrepet, eller med Skaalvik (2006, s. 7) sin definisjon av inkludering. Historiene bærer også et tydelig preg av at individperspektivet fortsatt er med på å prege synet på funksjonshemming og hva som skaper utfordringer. På bakgrunn av det jeg har lagt frem i dette avsnittet er det for meg veldig tydelig at en slik praksis ikke bare avviker fra inkluderingstanken, men også med den nye læreplanen og OD. Når det er sagt kan det ha skjedd mye i fagets praksis siden disse studiene ble gjennomført, men det er rimelig å løfte

frem en skepsis mot at dagens praksis vil samsvare med de nye føringene og intensjonene i 05 og OD.

5.0 Avsluttende drøfting

I denne avsluttende drøftingsdelen skal jeg samle sammen temaene jeg har drøftet og analysert i kapitel fire, trekke ut det jeg anser som viktigst og drøfte disse i sammen. Her vil jeg trekke frem noen av hovedfunnene, og avslutte med en mulig konklusjon.

Djupedalutvalget (NOU 2015:2) anbefalte at inkluderingsbegrepet ble fremstilt tydeligere og at denne fremstillingen i større grad rommer mangfoldet i skolen. Både inkludering og mangfold fremstilles tydelig i overordnet del, ved å bruke betegnelser som «hver elev», «gjelder alle» og «mangfoldet skal sees på som en ressurs». For meg er det imidlertid ikke like tydelig hvem dette gjelder for. Det er mulig jeg problematiserer disse fremstillingene mer en nødvendig, eller at jeg feiltolker innholdet, men jeg mener det er rimelig å hevde at OD kunne vært tydeligere her. De gruppene eller elevene som står i fare for å bli ekskludert i kroppsøving om undervisningen ikke er tilpasset mangfoldet, er nødvendigvis ikke de samme som i de andre fagene. I teoridelen ble det snakket om forskjeller, og at noen forskjeller vektlegges og synliggjøres mer enn andre. I forhold til det Standal (2015b, s. 16) påpeker om at styringsdokumentene må ta høyde for hele mangfoldet, syns jeg det er problematisk at OD flere steder beskriver mangfold i betydning av kulturelt og språklig mangfold. Samtidig viser andre formuleringer i OD, som for eksempel at det heter at «mangfold skal se på som en ressurs» et godt eksempel på et tiltak som både tar høyde for bredden i elevmassen, og samtidig får frem at dette skal sees på som noe positivt, noe som kan berike undervisningen. Set ut ifra Svendby (2013, s. 1) sine funn er det kanskje ekstra viktig at OD påpeker dette. Dette er noe kroppsøvingfaget må ta innover seg for å endre strukturer, oppfatninger og konstruksjoner som fortsatt er tydelig i fagets praksis. To eksempler på dette som har blitt nevnt i teori- og analysedelen er idretts- og prestasjonsdiskursen og aktivitet- og helsediskursen.

Sett i lyset av den teorien og forskningen som denne oppgaven støtter seg på, er det for meg lett å akseptere komplementaritetsteorien som Haug (2014) benytter, altså tanken om at kvaliteten på ordinære opplæringen avgjør behovet for spesialundervisning. Skolen og den ordinær opplæring må hele tiden være i utvikling. Uavhengig av hvilke endringer som skjer er det viktig å få frem elevenes stemme. Med utgangspunkt i opplevelseskriteriet til Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 192), vil jeg påpeke hvor viktig det er å lytte til elevene. Opplever de undervisningen, tilpasningen eller spesialundervisningen inkluderende, stigmatiserende eller ekskluderende? Fra egen erfaring med undervisning i kroppsøving, hvor aktiviteten av og til

kan bli svært høylytt og «voldsom», har jeg erfart noen elever opplever det som litt ekstra slitsomt til tider å være så tett oppå de andre elevene. I samtaler med noen av elevene har vi kommet frem til at det innimellom i slike situasjoner er helt greit å gjøre noe annet. I et av de eksemplene jeg har vært borti bestemte jeg i sammen med eleven at han kunne drive med orientering ute, hvor vi sammen planla en løype og hvilke hjelpemidler han kunne bruke. Med tanke på hvordan inkludering har blitt presentert i denne oppgaven kan det kanskje skapes en intuitiv reaksjon om at det «alltid» er aktiviteten og undervisningsopplegget, eller skolen og læreren som skaper utfordringer og som må endres. Selv om det også har blitt forklart at eleven og individet er en del av helheten (relasjonelt perspektiv). Det kan hende dette kun er noe jeg selv sitter inne med, men jeg tenker det er rimelig å bemerke seg dette i møte med inkludering. Mitt eksempel her blir en slik bemerkning, og sier noe om at det i møte med undervisningspraksis er viktig å komme opp med fleksible løsninger som skaper dynamikk mellom undervisningen- og skolen og den enkelte elev. Da vil man også kunne sikre at elever ikke blir et offer for ideologiske og faglige dragkamper slik Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 189) peker på. På bakgrunn av min analyse vil jeg påstå at både OD og læreplanen i kroppsøving på flere områder legger føringer for at skolen og kroppsøvingsfaget skal kunne møte slike utfordringer og avveininger på en god måte. Spesielt vil jeg trekke frem at planen er svært tydelig og som regel utfyllende i sine beskrivelser og føringer for medvirkning og medansvar. Dette samsvarer godt både med Haug et al. (2014, s. 13) sin beskrivelse av inkluderingsbegrepet, hvor medvirkning er en av fire kriterier for inkludering, og med det Rugseth og Standal (2015b, s. 55) påpeker, at inkludering ikke bare handler om å «bli inkludert», men også om å kunne inkludere seg selv.

Selv om OD har et helt nytt innhold og språk en generell del og prinsipper for opplæring har planen videreført den samme fremstillingen av tilpasset opplæring og spesialundervisning, og sammenhengen mellom disse to. Dette samsvarer med Nilsen (2017a, s. 18) sin kritikk av L97 og LK06. Tilpasset opplæring og spesialundervisning er helt sentrale når vi snakker om fleksible løsninger skolen. Her kunne spesielt OD vært mer utfyllende og tydeligere i formuleringene. Planen burde vie mer plass til å si noe om sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. På den måten ville planen ikke bare få frem at det er viktig med fleksible løsninger, men også konkretisert hva som menes med dette. For å tydeliggjøre poenget mitt vil jeg sitere Nilsen: «Så gjenstår det å se om en kan finne klart formulerte intensjoner og tydelig konsekvenser av dette når en ny lærerplan foreligger (Nilsen, 2017a, s.

19)». Læreplan i kroppsøving kunne med fordel også ha vært mer veiledende og utfyllende rundt hvordan læreren skal jobbe med tilpasset opplæring.

Når vi snakker om tilpasset opplæring og spesielt spesialundervisning er det flere yrkesgrupper i skolen som jobber tett på elevene. I drøftingen min under flere av temaene har jeg nevnt at disse med fordel kunne vært nevnt. I første omgang tenker jeg på spesialpedagoger og miljøterapeuter. Når det er sagt er det ikke sikkert det hadde vært hensiktsmessig, med tanke på plass og utvelgelse. Hvilke andre grupper skal med, og hvem blir utelukket? Et alternativ til for eksempel «krever derfor en bred tilnærming fra skolen (s. 12)», kunne vært, «krever et godt og helhetlig samarbeid mellom alle som jobber med elevene». Dette mer tydelig og presist.

Sett ut ifra den historiske konteksten som ble presentert i teoridelen ovenfor er skolen i dag en annen skole en da det ble til under den industrielle revolusjonen og videre på starten av 1900-tallet. En tydelig forskjell er at i dag skal skolen tilpasse seg alle elever, ikke motsatt. Selv om skolen skal tilpasse seg til alle elever er det tydelig at noen fortsatt faller utenfor, både med tanke på det tilbudet de får, men også det tilbudet de burde fått. Med tanke på den kritikken Ainscow og Miles (2008) og Skaalvik (2006) retter mot skolesystemet, at en inkluderende skole krever en større og mer radikal endring av skolen enn den vi ser i dag, tørr jeg på bakgrunn av min analyse av OD og læreplanen i kroppsøving anta at disse dokumentene ikke ville innfridd deres krav til hvordan skolens styringsdokumenter burde vært utformet, og hvilke føringer de skal legge for en inkluderende skole. Et eksempel på dette er det organisatoriske og faglige, hvor planen ikke legger føringer som vil kreve store eller radikale endringer slik skolen er i dag. Tar man utgangspunkt i de sosiale og faglige dimensjonene ved inkludering burde OD vært tydeligere og mer utfyllende i sine beskrivelser av sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning for å sikre at disse sidene ved inkludering blir overholdt.

Planens beskrivelser av elevmedvirkning og elevansvar vil kreve endringer både i kroppsøvingfaget og skolen generelt. Når vi vet gjennom forskning at dagens praksis i kroppsøvingfaget og i spesialundervisningen i liten grad preges av elevmedvirkning, kan man hevde at slik den nye læreplanen legger føringer som krever, om ikke en radikal, men en tydelig endring. Her virker det som at OD og læreplan i kroppsøving, med sine beskrivelser av eleven som en aktiv deltaker i skolen, med vektlegging av elevmedvirkning og elevansvar, langt på vei har tatt innover seg viktige prinsipper ved inkludering som medvirkning, medansvar og deltakelse. Min analyse viser også at læreplanen i kroppsøving på flere områder

ivaretar og preges av prinsippene og verdiene som beskrives i Overordnet del. Analysen viser også at kroppsøvingsfagets læreplan gir et godt grunnlag for inkluderende opplæring og inkluderende kroppsøving. En mulig konklusjon blir derfor at begge planene har med og beskriver sentrale begreper og prinsipper knyttet til inkluderingsbegrepet, men at det varierer hvor utfyllende og tydelige disse beskrives.

6.0 Litteraturliste

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s. 133-150). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *A Journal of Education and Development*, 21(3), 231-238. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/23421604?casa_token=o98zOL9T9fwAAAAA%3ADmH9EhEO1w36QwahqQrEafsKCLFqRANTX4ZklIspB51uXogBF6KengDIQHsb-KJepfBKsAbpA1-mgWngFg9GAtYodeBZyjrHHMcvFcq0fUFBzuOZPhVk&seq=1#metadata_info_tab_content_s
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-008-9055-0#citeas>
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47. Hentet fra <http://westeastinstitute.com/journals/wp-content/uploads/2013/02/4-Mohammed-Ibrahim-Alhojailan-Full-Paper-Thematic-Analysis-A-Critical-Review-Of-Its-Process-And-Evaluation.pdf>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. Hentet fra <https://www.tandfonline.com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1080/17408980802353347?needAccess=true>
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Eriksen, E. M. (2013). Har enhetsskolen mislykkes?. *Spesialpedagogikk*, 78(1), 22-29.
Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%201%202013.pdf>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/full/10.1080/08856250801946236>
- Forskrift, til & opplæringslova. (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (FOR-2020-05-26-1061). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(0), 64-77. Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273/1350>
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge. Hentet fra <https://www-taylorfrancis-com.ezproxy.uio.no/books/9780203874622>
- Kirke- og utdanningsdirektoratet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#3>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). Lovregler for spesialundervisning m. v. Hentet fra <https://www.nb.no/items/20f55abf348a43aa24c4eda233d1eb7f?page=1&searchText=lovregler%20for%20spesialundervisning>
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn en vei til framtiden ; om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 91-102. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2011/02/art01>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28(2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6(2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Rapport nr. 1/2018). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer - en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Namey, E., Guest, G., Thairu, L. & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, 2(1), 137-161.
- Nes, K. (2004). Hvor inkluderende er L97-skolen? . I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 135-153). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. Hentet fra <https://www.tandfonline-com.ezproxy.uio.no/doi/pdf/10.1080/13603110802632217?needAccess=true&>
- Nilsen, S. (2014). Spesialundervisning i nasjonale læreplaner–utelatt, uteglemt eller” integrert vekk”? *PSYKOLOGI I KOMMUNEN*, 5, 47-62.
- Nilsen, S. (2017a). Å møte mangfold og utvikle fellesskap I S, Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). "Kom som du er, og bli som oss?" I S. Nilsen (Red), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til-virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (FOR-2020-05-26-1061). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Opplæringslova. (1998). *Tilpassa opplæring (LOV-1998-06-08-18)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvfingsfag - mangfoldige kropper. I Ø. Førland & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Rugseth, G. & Standal, Ø. (2015a, 01. Juli). Hva er egentlig inkluderende kroppsøving? . Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2015/juli/hva-er-egentlig-inkluderende-kroppsoving/>
- Rugseth, G. & Standal, Ø. (2015b). Kroppsøving og overvekt. I Ø. Førland & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 44-56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 2, 4-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202006.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (Red.). (2015a). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø. Førland & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-136). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø. F. (Red.). (2015b). Tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. Førland & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 115-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Styringsdokumenter og inkludering: Dokumentanalyse* (Rapport nr. 8/2004). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/134050/rapp08_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Svendby, E. B. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsslaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) (Doktorgradavhandling, Norges Idrettshøgskole, Oslo). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1>
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103-114. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.uio.no/npt/2011/02/art02>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er fagfornyelsen? . Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Film: Hva er overordnet del? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/film-hva-er-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). Hvor unike er de nroske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving?. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 96-111). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.