

Evensen, K.V., Thorjussen, I.M. & Wilhelmsen, T. (2023). Kritisk blick på inkludering og mangfold i barn og unges bevegelsesarenaer.

I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfelleskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 11–23). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230101>

Kapittel 1

Kritisk blick på inkludering og mangfold i barn og unges bevegelsesarenaer

Kristin Vindhol Evensen, Ingrid Mattingsdal Thorjussen & Terese Wilhelmsen

Innledning

Andedammen

Andedammen på Danvik lå bunnfrosset, blank og innbydende rett bak Gamle Gress på Marienlyst.

Vår tidligst klare skøytebane kunne tas i bruk.

Alle var velkommen. Alle fikk plass.

Merkelig nok.

Isen var svart av mennesker. Ingen ble avvist.

Hvem hadde makt eller lyst til det?
 Vi, med kølle og ball, hadde forskjellig ferdigheter.
 Gjorde ikke noe.
 Disse ferdighetene ble opparbeidet her.
 I time etter time, til mørket fortalte
 at nå var leken slutt.
 Slitne og fornøyd ruslet vi hjem
 fra vår barndoms flotteste skøytebane.
 Men neste dag var vi på plass på isen igjen.
 (Myhre, 2022)

Diktet av Runar Myhre om barna som myldrer til den lille andedammen, vekker minner om løkkas innbydelse til lek og aktivitet. I diktet er isen svart av mennesker dag etter dag. Alle var velkomne, og ingen ble ekskludert. Diktet fremstiller virkeligheten slik den huskes og erfares av mange både før og nå, heldigvis. Men kanskje finnes det også andre virkeligheter om aktiviteten på andedammen? Kanskje isen var svart av hvite mennesker? Kanskje, i skyggen av alle som koste seg på isen, fantes det en jente som gjerne ville, men som aldri kom seg ut av døra for å delta i leken med kølle og ball? Kanskje den gutten som ble så lett lei seg, gjemte seg bak snøhaugen hvor alle støvler, sekker og svette jakker lå i håp om at noen skulle merke at han ikke var med lenger? Og kanskje stod det en jente glad og fornøyd hjemme for seg selv og danset uten å skjenke den frosne andedammen en tanke?

I antologien stiller forfatterne av de 19 kapitlene seg spørsmål om hva som er status når det kommer til barn, unge og fysisk aktivitet, og til hvordan forsknings- og praksisfeltet kan bli beveget videre. De løfter opp og reflekterer rundt ulike forståelser av inkludering og mangfold og hvilke utfordringer man finner på tvers av ulike arenaer for fysisk aktivitet for barn og unge. Bidragene tematiserer spenninger og gjenstridige utfordringer på arenaer for fysisk aktivitet i skole, barnehage og fritid, samt i utdanning av pedagoger, lærere og trenere som former arenaene barn og unge ferdes på.

Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold i barn og unges ulike bevegelsesarenaer er antologiens viktigste omdreiningspunkt. Kritiske blikk på inkludering og mangfold åpner opp for å favne ulike perspektiver samtidig som boka kapsler inn en essens på tvers av disse. Kritisk teori er et korrektiv til urettferdige, marginaliserende og undertrykkende strukturer og

praksiser. Ifølge Marx (Henry, 1983) handler kritisk teori om bevisstgjøring av samtidens kamper, håp og utsikter. Innenfor denne tradisjonen stiller man trøblende og utfordrende spørsmål om hvem som tjener og hvem som taper. Dermed har forskeres forforståelser betydning for *hva* som blir kritisert, *hvilke* urettferdigheter som blir belyst og *hvem* eller *hva* som holdes til ansvar for det kritikkverdige. Det kritiske blikket rettes mot ulike arenaer og krever endring av ulik art og på ulike nivåer – som bevisst eller utilsiktet bidrar til å transformere eller til å bekrefte og styrke det bestående.

Forfatterne utforsker muligheter og utfordringer ved inkludering og mangfold. Alle bidragene støtter seg ikke på kritisk teori som teoretisk fundament, men alle forfatterne sikter på ulike måter mot det kritisk-teoretiske målet om å skape endring der endring trengs. Forfatterne skisserer hvilke teoretiske perspektiver de tar utgangspunkt i, ulike typer løsninger og endringer – fra reform av praksis til transformasjon av strukturer, oftest innad, men noen ganger også på tvers av, aktivitetsarenaer. Deres kritiske blikk eller løsningene de forfekter i sine bidrag, peker altså ikke nødvendigvis i samme retning.

Inkludering og mangfold

Politiske føringer og offentlige dokumenter slår fast at inkludering og verdsettelse av mangfold er viktig (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2017a og b; Norges idrettsforbund.no; Regjeringen.no), og begrepene løftes stadig frem i forskning, samfunnsdebatter og i historier om enkeltindivider. Det kan dermed virke opplagt at inkludering er idealet på politisk plan i skole, organisert idrett og samfunnet generelt. Men forskning viser at marginalisering og ekskludering av ulike grupper av barn og unge er en tilbakevendende problematikk (Svendby, 2020; Strandbu mfl., 2017; Thorjussen, 2021; Wilhelmsen, 2017). Hvorfor synes inkludering og mangfold så utfordrende å følge opp i praksis? Som utgangspunkt for bokas bidrag til å utforske og nyansere hva inkludering og mangfold er og kan være i barn og unges bevegelsesarenaer, løfter vi frem kompleksiteten som ligger i disse begrepene.

Inkludering

Det finnes en rekke ulike måter å forstå inkludering på. Et utgangspunkt er å skille mellom en bred og en smal forståelse av begrepet. En smal forståelse handler i hovedsak om spesialtiltak rettet mot enkeltpersoner. En bred forståelse handler derimot om å sikre at alle barn og unge, uavhengig av bakgrunn, får ta del i tilbudet på ulike arenaer (Bachmann & Haug, 2006; Standal, 2015). Ifølge Standal (2015) vil en med en bred forståelse av inkludering ha blikket rettet mot fellesskapet og de pedagogiske tiltak som sikrer alle et likeverdig tilbud, heller enn hvordan en kan kompensere for «manglene» hos enkeltindivid.

Følger vi skoleforskeren Peder Haug, vil et annet utgangspunkt for inkluderingsbegrepet være hvordan det kan forstås langs en horisontal dimensjon og en vertikal dimensjon (Haug, 2014). Den horisontale dimensjonen viser til at inkludering omfatter en rekke ulike områder. Eksempler på dette er når man skiller mellom fysisk, sosial, kulturell eller pedagogisk inkludering i skolesammenheng (Haug, 2014; Wilhelmsen, 2019). Den vertikale dimensjonen viser til at man kan snakke om inkludering på ulike nivåer innenfor institusjonell praksis (Haug, 2014, s. 11). Begrepet omfatter politiske ideologier, prinsipper for lokal praksis, profesjonelles og frivilliges intensjoner og praksis samt den enkeltes subjektive erfaringer av å være inkludert og/eller ekskludert.

I dominerende forståelser av helse, idrett, kropp, kjønn, evner, forutsetninger og fysisk aktivitet finner vi gjenstridige utfordringer knyttet til inkludering. Gjenstridighet kan bety at noe vanskelig lar seg behandle eller forme, noe som blir tydelig når vi tenker på at inkludering har hatt ulike betydninger til ulike tider og i ulike sammenhenger. I norsk kontekst har barnehagen, skolen og idretten lang historikk i arbeidet med å fremme inkludering, sosial utjevning og likeverd. Men til tross for politiske visjoner, og forskeres, pedagogers og treneres bestrebelser ser det fremdeles ut til at inkluderende opplæring i kroppsøving, idrett og fysisk aktivitet er omstridt og problematisk (Ainscow & Sandill, 2010; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Inkludering kan handle om å skape likeverdige lærings- eller aktivitetstilbud for alle. Men hvem er alle? Og handler inkludering om at alle er med, om at alle er invitert til å være med eller at alle har like muligheter til å være med? Hvordan påvirkes mulighetene til at inkludering realiseres, gitt at barn og unge har så forskjellige forutsetninger fysisk, økonomisk, sosialt og kulturelt?

Gjenstridighet kan også forstås som noe som stritter imot. Dette være seg tankesett, praksiser eller systemer. Motstand kan blant annet komme av at endring er heftet med usikkerhet eller at enkelte praksiser er oppfattet som bevaringsverdige. Enkelte ganger er en kanskje heller ikke bevisst at en stritter imot. Når vi utforsker bevegelsesarenaer, handler utfordringene om at samfunnsskapte eller institusjonelle forståelser av normalitet bidrar til å marginalisere og ekskludere enkelte barn og unge fra deltakelse.

Vår erfaring tilsier at når vi underviser om inkluderende pedagogikk i lærerutdanningene, så er det som regel en eller flere studenter som har noen års erfaringer fra barnehage eller skole i salen som tar ordet og frustrert ytrer: «Jeg hører hva du sier, men det er ikke så enkelt i praksis! Og er det virkelig slik at alle barn har det best i det generelle tilbudet?». Vi spør oss derfor: Hvem er tilbudet for? Hva er problemet? Hvor blir problemet plassert? Og når det som oppleves som problematisk er dekonstruert og plassert, så kan vi spørre om hva som er barnets beste? Og hvem kan bestemme det?

Det er ikke slik at vi kan forstå inkludering som at alle skal ha lik mulighet til å delta i alt. Som fremhevet av Qvortrup og Qvortrup (2018, s. 2) er et dilemma med inkludering nettopp at det forutsetter at det finnes en motsatt i ekskludering. Vi er alle inkludert i visse grupperinger samtidig som vi er ekskludert fra andre, som for eksempel i vennskspsgrupper. Som barn og som voksne danner vi vennskspsbånd med enkelte, mens andre mennesker forblir bekjente eller ukjente. Allerede i ettårsalderen danner barn vennskspsbånd der noen bånd vokser seg sterkere enn andre, og i leken både skaper, forhandler og beskytter barn vi-fellesskap og lekverden (Greve, 2007; Nilsen, 2015). Utfordringen oppstår når enkeltmennesker eller grupper av mennesker systematisk ekskluderes fra sosiale fellesskap.

Et annet spørsmål vi stiller i denne boka, er om inkludering i en frivillig arena som idretten kan forstås likt som inkludering i skolen som er obligatorisk? At enkelte barn ikke deltar i idrett, kan like gjerne gjenspeile selvbestemmelse som ekskludering. Et annet spørsmål er om det barna inkluderes i, er verdt å ta del av. Med dette som utgangspunkt stiller vi ikke kun spørsmål ved graden av inkludering eller i hvilken grad bevegelsesarenaen gjenspeiler et likeverdig lærings- og aktivitetstilbud for alle barn og unge. Vi spør også om bevegelsesarenaene alltid vil være en god arena for barn og unge å delta i.

Mangfold

I en vid forståelse er mangfold alt som kjennetegner variasjon i en befolkning. Dersom mangfold kun handler om at vi alle er forskjellige, er det vanskelig å utforske hvilke forskjeller eller variasjoner som er betydningsfulle i hvilke kontekster. Mangfold kan også forstås som en normativ kategori som kun beskriver ønsket variasjon. Her skiller vi mellom positivt mangfold som for eksempel kjønn, etnisitet, religionstilhørighet eller funksjons-evne, mens andre former for variasjon blir forstått negativt – som urettferdig sosial ulikhet (Kasin, 2020, s. 256). I spenningsfeltet mellom å synliggjøre, verdsette og fremme mangfoldet parallelt med å bidra til sosial utjevning og ikke å reprodusere uønskede samfunnsvariasjoner står både pedagoger og idrettsfrivillige.

Alle samfunn etablerer normer for normalitet og kategoriserer mennesker etter visse egenskaper som blir oppfattet som naturlig for medlemmer av hver av kategoriene (Goffman, 1990). Ifølge Foucault (1995) ble normalisering gjennom overvåkingsinstrumenter og måling av befolkningen viktige maktvirkemidler, og egenskaper tidligere knyttet til status og privilegier ble erstattet med «grader av normalitet» (s. 184). Introduksjon av metoder som gjorde det mulig statistisk å måle og kvantifisere befolkning på 1700-tallet, etablerte verktøy som fagfolk kunne bruke til å definere gjennomsnittlig normalfordeling og standardavvik for en populasjon (Grue, 2016, s. 16–17).

Et dilemma oppstår i forsøket på å plassere mennesker i kategorier som for eksempel ulike etniske og kulturelle grupper, skeive eller funksjonshemmede. Dilemmaet er det Gunaratnam (2003, s. 31) omtalte som kategoriens «forræderske binding». Forskere trenger sosiale kategorier for å synliggjøre strukturell ulikhet og diskriminering, men bruk av kategorier reproduserer hierarkier og forsterker stereotyper. Historikeren Niemis (2002, s. 22) utsagn om at forskere «er flinke i kategorisering, med sine finslipte metoder og teorier» er treffende og understreker hvordan kategorier kan fungere analytisk, men ikke nødvendigvis i det levde liv.

Kategorier er sosiale konstruksjoner vi benytter for å kunne sortere mennesker inn eller ut basert på utvalgte kriterier og på denne måten forenkle og synliggjøre deler av virkeligheten. Niemi (2002, s. 22) fremhever hvordan kategoriens dagligdage karakter fører til en selvfølgelighet som usynliggjør det at kategoriene også har en politisk karakter. Slik blir kategorisering et tveegget sverd. I barnehage og skole kan dette komme til syne

i differensiert pedagogisk praksis basert på kjennetegn ved barna slik som språkferdigheter eller funksjonsevne. I idretten er kategoriernes makt tydelig i arbeidet med å klassifisere og sortere paraidrettsutøvere i ulike grupper med hensikt å skape rettferdig konkurranse. Litteraturen viser gjentagende at til tross for gode hensikter kan kategorisering føre til stigmatisering og hierarki dersom de ikke blir kritisk undersøkt (Flintoff, 2012).

Den feministiske filosofen Ahmed beskriver hvordan innenforskap og utenforskap blir forsterket av mennesker som foretrekker de som ligner på dem selv enten det gjelder etnisitet, legning, kjønn, kjønnsuttrykk, sosial klasse eller kroppslig framtoning. Ahmed (2012, s. 12) viser til at den som påpeker det problematiske ved maktstrukturer som homovitsing eller rasistiske utsagn, blir en gledesdreper, en «killjoy» som skaper dårlig stemning. Når hun peker på konkrete uttrykk for undertrykkelse, gjør hun majoritetens usynlige privilegier ubehagelig synlige. Hun tilkjenner ingen sympati for de privilegertes opplevelse av at det faktisk er ubehagelig å innse at de er privilegerte på bekostning av andre (Ahmed, 2021 s. 92–93). Videre står hun knallhardt på det at de privilegerte har et ansvar for å kjenne på dette ubehaget.

Maren Saedi følger i Ahmeds fotspor når hun som har mor fra Norge og far fra Iran forteller hvordan hun stadig treffes av rasistiske utsagn og vitsar, og hvordan hun – som lys – treffes hardt fordi hennes annerledeshet er usynlig i en verden av lyse. Når hun påpeker at utsagnene og vitsene egentlig handler om henne, får hun det forvirrende svaret at «du er jo ikke som dem». «Som dem? Som hvem?» spør hun (2021, s. 63) og peker på at konstruksjonen utenfor/innenfor ikke gir mening.

Interseksjonalitet

Kamp for ulike rettigheter og inklusjon i samfunnet har tradisjonelt sett hatt utspring i bestemte grupperinger av befolkningen, med utgangspunkt i én identitetskategori. Eksempler på dette er kvinners kamp for likestilling, arbeiderbevegelsen og klassekamp, og urbefolkningers kamp for rettigheter til land og anerkjennelse av språk og kultur. Selv om det i noen tilfeller vil være nødvendig å konsentrere arbeidet rundt en mangfoldsdimensjon for å få økt gjennomslagskraft, er faren at man ikke får frem kompleksiteten

og mangfoldet i den enkeltes liv. Dette var utgangspunktet for at interseksjonalitet oppstod som bevegelse i USA på 60- og 70-tallet. Svarte kvinner opplevde på denne tiden at de falt mellom flere stoler: feministkampen ble ledet av hvite kvinner, klassekampen av hvite menn og rasekampen av svarte menn. Interseksjonalitet tar utgangspunkt i enkeltmenneskets liv og hverdag og ønsker å belyse hvordan ulike identiteter som kjønn, sosial klasse eller funksjonsevner samvirker i ulike sammenhenger vi deltar i (Collins & Bilge, 2016). Hvilke identiteter som har eller får betydning for inkludering, er ikke konstant. For eksempel kan det å ha en funksjonsnedsettelse ha stor betydning for en elevs mulighet til å delta i kroppsøvingsundervisningen, uavhengig av kjønn. For andre elever kan kjønn være av større betydning for deres subjektive erfaringer av å inkluderes i faget, mens for andre igjen kan det være koblingen mellom kjønn og etnisk, religiøs eller kulturell bakgrunn som er avgjørende (se f.eks. Thorjussen & Sisjord, 2018).

Interseksjonalitet må ikke forstås som et perspektiv hvor identiteter legges sammen i en slags dobbelt eller trippelt marginal posisjon (f.eks. svart og kvinne og med en funksjonsnedsettelse). Hvorvidt en eller alle av disse identitetene får betydning i våre liv, avgjøres av de sosiale sammenhenger vi befinner oss i. Noen ganger vil likevel opplevelsen av utenforskap kunne forsterkes dersom en person har flere annerledesheter og undertrykkelsen skjer på flere arenaer. Hatterud (2021) beskriver for eksempel hvordan det at han er homo med funksjonsnedsettelse overførte utenforskap fra en kontekst til en annen. For ham var ikke «funksjonsnedsettelse et fortrinn da jeg skulle etablere en trygg identitet som homofil» (s. 3).

I samfunnsvitenskapen er det et gjennomgående dilemma hvorvidt mennesker former eller formes av strukturer. Det interseksjonelle perspektivet forsøker å skape en mellomposisjon. På den ene siden anerkjenner man i det interseksjonelle perspektivet at vi har makt til å forandre og at ekskludering like gjerne kan forstås som en måte å utøve makt på av den undertrykte. På den andre siden tilkjenner perspektivet at det ligger makt i strukturer som former oss og de praksiser vi deltar i. Selv om det er få kapitler i denne boka som direkte bygger på perspektiver om interseksjonalitet, dannes et solid grunnlag for å kunne ta opp kampen og skape forandring på arenaer hvor dette trengs.

Bokas organisering og innhold

Vi har i det foregående vist til kompleksiteten i begrepene inkludering og mangfold. Dette utdypes i kapitlene i boka som tar utgangspunkt i ulike mangfoldsdimensjoner og ulike bevegelsesarenaer for barn og unge. Boka kunne derfor vært inndelt på ulike måter. Vi har valgt en tredelt inndeling som skiller mellom bevegelsesarenaer tilknyttet barn og unges utdanningsløp (del 1), den organiserte idretten (del 2) og høyere utdannings bidrag i å utdanne fremtidige barnehagelærere, lærere og trenere (del 3).

Kropp og bevegelse i utdanningsløpet

I bokas første del tematiserer forfatterne av kapitlene 2 til 8 bevegelse, mangfold og inkludering gjennom barne- og ungdomsårenes utdanningsløp fra barnehage, barneskole, skolefritidsordning, ungdomsskole og til og med videregående skole. Utdanningsarenaene som beskrives har egne samfunnsmandat som er nedfelt i barnehageloven (2006) og opplæringsloven (1998) og utdypet i forskrifter slik som rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), læreplanverket for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og rammeplan for SFO (2021). Selv om ikke alle utdanningsarenaene er obligatoriske (f.eks. barnehage og SFO), er arenaene viktig for majoriteten av barn i Norge. Bokas første del tydeliggjør at inkludering omfatter et stort spenn av tilnærminger hvor politiske forståelser av lek og læring samspiller med fysisk tilrettelegging, mellommenneskelig samhandling og kategoriforståelse.

Kapitlene viser oss at forsteinede oppfatninger av lek, læring, kjønn, etnisitet, kroppsøving og funksjonshemming står i veien for et enda mer inkluderende samfunn slik det kommer til uttrykk i barnehager, skolefritidsordninger og i skolen. Når sementerte oppfatninger kombineres, som når en tradisjonell forståelse av funksjonshemming møter en tradisjonell forståelse av læring, ser det ut til at opplevelser av utenforskap forsterkes. Boka tar opp tematikker som lek, læring, funksjonshemming, fysiske barrierer og samhandling, og viser til at inkludering handler om alt fra håndfast, fysisk tilrettelegging (Wendelborg og Caspersen, kapittel 3) til politiske forståelser av lek, læring og inkludering (Wilhelmsen, kapittel 2; Tangeraas og Mehus,

kapittel 5; Caspersen og Wendelborg, kapittel 7), psykososiale faktorer som betydningen av samhandling i kroppsoving (Berg, kapittel 4), forståelse av kjønn (Larneby, kapittel 8) og kjønn og etnisitet (Thorjussen, kapittel 6).

Organisert idrett

I bokas andre del tematiserer forfatterne av kapitlene 9 til 13 bevegelse, mangfold og inkludering i den organiserte idretten. Norsk idrett har som et av sine mål at alle mennesker uansett kjønn, alder, funksjonsgrad, sosial eller etnisk bakgrunn, skal gis mulighet til å delta i idrett ut fra sine ønsker og behov. Bidragene i del 2 utforsker og problematiserer dette. Samlet viser de at organisering og verdier i idretten er foranderlige, og at ekskludering kan erstattes med inkludering når regler endres og holdninger og samfunnsutvikling utfordrer tatt for gitte sannheter om hvem som skal få være innenfor og hvem som holdes utenfor.

Markører som sosial klasse, flyktningstatus og etnisitet samt temaer som rasisme og historien om idrett for utøvere med funksjonsnedsettelse kaster lys over at idretten har et stort potensial for mangfold og inkludering for både barn, ungdom og voksne, samtidig som at fallgruvene er mange og til dels dype. Massao og Thorjussen (kapittel 13) tar opp behovet for et fagspråk knyttet til nyere former for rasisme i møte med barn og unge med rasismeerfaringer fra skole og idrett. Espedalen og Strandbu (kapittel 12) skriver om opplevelsen av å være idrettsforelder med etnisk minoritetsbakgrunn. Deres beskrivelser viser at idretten er et fristed og en arena for mestring, men også at det sosiale fellesskapet i idretten innebærer organisatoriske forpliktelser og forventninger som korresponderer dårlig med livssituasjonen de er i som individer eller som familiemedlemmer. Sandvik og Solstad (kapittel 9) tematiserer sosial klasse og ulikhet idet de belyser hvordan idretten akseleterer når det kommer til krav og forventninger om tidsbruk, pengebruk og innsats etter hvert som barn og unge blir eldre. Sørensen og Kahrs beskriver framveksten av paradretten i Norge i kapittel 10. Bidraget viser hvordan organisering av idrett og forståelsen av hva idrett skal være, er foranderlig. Samtidig viser Nesse (kapittel 11) at historien mennesker bærer med seg, påvirker de erfaringer de gjør seg senere i livet. Samlet belyser bidragene spenningsfeltet i idretten som skal ivareta både utvikling og tradisjon.

Forberedelse til inkluderende utdanningspraksis

I bokas avsluttende tredjedel tar forfatterne av kapitlene 14 til 18 for seg arbeid med inkludering og mangfold i de institusjoner som tilbyr utdanning til de som skal jobbe på de arenaene som bokas to første deler omhandler. Kapitlene beskriver mangfold og likeverd som tema i barnehagelærerutdanningen, i den høyere idrettsvitenskapelige utdanningen forstått som kroppsøvingslærerutdanning og utdanning innenfor idrettsbistand, samt i masterutdanning i spesialpedagogikk.

Alle kapitlene handler om hvordan høyere utdanningsinstitusjoner forholder seg til bevegelsespraksiser. Forfatterne gir eksempler fra bevegelse i naturmiljøer, fra kroppsøvingsfaget med sitt overordnede mål om livslang bevegelsesglede for alle, og fra spesialpedagogikken som skal utdanne kandidater som innehar kompetanse til å ivareta hele mennesket i de tilfeller hvor generell pedagogikk ikke strekker til. Øvreås og Lindsverk (kapittel 14) ser på barnehagelærerutdanningen og hvordan det her jobbes med barnehagenes naturpraksis. Forfatterne vier oppmerksomhet til funksjonshemming, friluftsliv og turpraksiser. I kapittel 18 tar Evensen utgangspunkt i funksjonshemming og spesialpedagogikk idet hun kritiserer det spesialpedagogiske fagfeltet for å ignorere kroppens og bevegelsens betydning for alle mennesker. Innenfor det idrettsvitenskapelige fagfeltet problematiseres spennet mellom inkluderingsideal og virkelighet i henholdsvis bistandsarbeid (Wilhelmsen og Straume, kapittel 17), i kroppsøvingslærerutdanning (Elnan og Vedul-Kjelsås, kapittel 15) og i et samarbeidsprosjekt mellom en ungdomsskoleklasse og en lærerutdanningsinstitusjon (Thorjussen og Kvalvaag, kapittel 16). I kapittel 19 reflekterer Berg og Solstad over verdien av å anlegge kritiske perspektiver og se inkludering og mangfold på tvers av bevegelsesarenaer i oppveksten – slik vi har hatt for ambisjon å gjøre i denne antologien.

Referanser

- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2021). *Gledesdrepende essays*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Collins, P. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity.
- Flintoff, A. (2012). Playing «the Race» card? Black and minority ethnic students' experiences of physical education teacher education. *Sport, Education and Society* 20(2), 190–211. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.745397>
- Foucault, M. (1995). *Dicipline and punish. The birth of the prison*. Pantheon.
- Goffman, E. (1990). *Presentation of self in everyday life*. Penguin.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.
- Gunaratman, Y. (2003). *Researching 'race' and ethnicity*. Sage.
- Hatterud, B. (2021). Leder. Det jævla mangfoldet. I: Hatterud, B (Red.), *Samtiden* (4) *Det jævla mangfoldet* (s. 2–3). <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2021-04-01>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education – Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research* 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Henry, M. (1983). *Marx. A philosophy of human reality*. Indiana University Press.
- Kasin, O. (2020). Forskjellene. I: O. Kasin & S. Bergflødt (Red.), *Samfunnsfag for barnehagelærere* (s. 209–278). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehagen – Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Myhre, R. (2022). Andedammen. I: R. Myhre, *Tema: Bandy – Diktning* 12 (s.6). Trykk-Service Drammen.
- Niemi, E. (2002). Kategorienes etikk og minoritetene i nord – Et historisk perspektiv. *Samisk forskning og forskningsetikk. Forskningsetiske komiteers skriftserie*, 2, s. 22–44.

- Nilsen, R.D. (2015). Vi-felleskap i barnehagen. I: M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Vennskap* (s. 61–76). Cappelen Damm Akademisk.
- Norges idrettsforbund.no. (u.å.). *Ny idrettsstrategi og et krafttak for aktivitet, mangfold og inkludering*. Hentet 31. mai 2022: fra <https://www.idrettsforbundet.no/nyheter/2021/ny-idrettsstrategi-og-et-krafttak-for-aktivitet-mangfold-og-inkludering/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion – Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rammeplan for SFO. (2021). *Forskrift for rammeplan for skolefritidsordningen*. Udir. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Regjeringen.no. *Likestilling og mangfold*. Hentet 31. mai 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/id922/>
- Saedi, M. (2021). Hele det opplegget med mangfold. I: Hatterud, B. *Samtiden (4) Det jævla mangfoldet* (s. 60–71). Aschehoug.
- Standal, Ø. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppøving – Introduksjon til boka. I: Ø.F. Standal & G. Rugset, *Inkluderende kroppøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Strandbu, Å., Gulløy, E., Andersen, P.L., Seippel, Ø. & Dalen, H.B. (2017). Ungdom, idrett og klasse – Fortid, samtid og framtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(02), 132–151. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-02-03>
- Svendby, R. (2020). Fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse – Underviserrollens potensial for å øke tilgangen til høyere utdanning. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 43(3), 223–234.
- Thorjussen, I.M. (2021). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes – Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*. 27(2), 384–400. <https://doi.org/10.1177/1356336X209463>
- Thorjussen, I.M. & Sisjord, M.K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694–706. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education – Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents* (Doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education – A review of literature 2009–2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34, 311–337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>