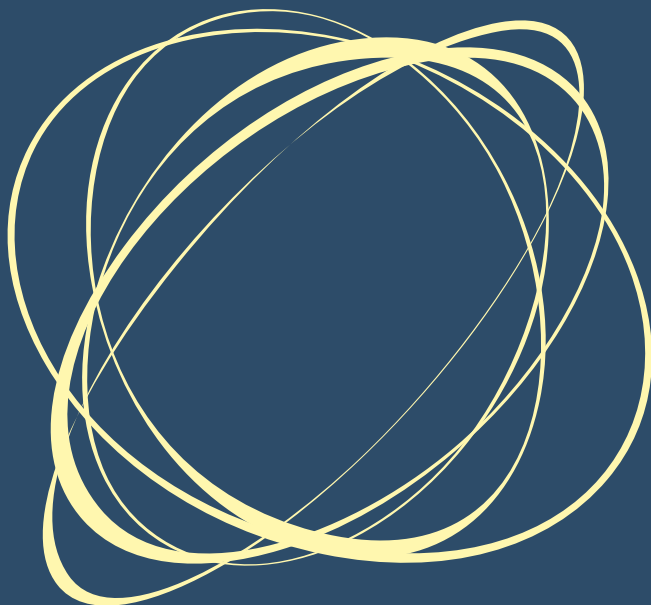


TERESE WILHELMSSEN, ELLEN BERG, KRISTIN V. EVENSEN,  
GERD MARIE SOLSTAD, INGFRID M. THORJUSSEN (RED.)

# Bevegelsesfellesskap i oppveksten

KRITISKE PERSPEKTIVER PÅ INKLUDERING OG MANGFOLD



FAGBOKFORLAGET



Terese Wilhelmsen, Ellen Berg,  
Kristin V. Evensen, Gerd Marie Solstad  
& Ingfrid M. Thorjussen (Red.)

# Bevegelsesfellesskap i oppveksten

Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2023 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Terese Wilhelmsen, Ellen Berg, Kristin V. Evensen, Gerd Marie Solstad & Ingfrid M. Thorjussen (Red.) 2023. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2023.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4564-2  
ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-4141-5  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa2301>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:  
e-post: [fagbokforlaget@fagbokforlaget.no](mailto:fagbokforlaget@fagbokforlaget.no)  
[www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no)

Omslagsdesign ved forlaget  
Sats: Type-it AS

# Forord

Denne vitenskapelige antologien er et resultat av et samarbeid mellom forskere og undervisere som deler et engasjement for bevegelse, inkludering og mangfold. Forfatterne har erfaring fra forskning innen barnehage, grunnskole, skolefritidsordning, den organiserte idretten, videregående skole og høyere utdanning.

Vi i redaktørgruppen har alle vært spesielt interessert i å utforske barn og unges muligheter for likeverdig deltagelse i fysisk aktivitet fra kritiske perspektiver. Denne boka har blitt til fordi vi savnet en bok på norsk som belyser bredden i forskning om inkludering og mangfold på tvers av barn og unges institusjonelle/organiserte bevegelsesarenaer. Med antologien ønsker vi å inspirere til ny forskning på feltet, og peke ut retninger for at praksisfeltet kan bevege seg mot mer inkluderende bevegelsesfellesskap.

Vi vil takke alle forfatterne for et godt samarbeid og for deres grundige arbeid med kapitlene. I tillegg til å skrive egne kapitler har forfatterne lest og gitt tilbakemeldinger på andre kapitler i boka. En ekstern anonym fagfelle har gitt kommentarer og tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp i å styrke og kvalitetssikre innholdet i boka.

Denne boka ville ikke blitt til uten støtte fra institusjonene vi er ansatt ved. Vi takker for muligheten som er gitt oss av institusjonene til å utforske hvordan vi kan skape inkluderende bevegelsesfellesskap for barn og unge.

Vi vil takke Fagbokforlaget ved forlagsredaktør Heidi Nordli som viste stor interesse for og hadde troen på boka. En særlig takk til forlagsredaktør i Fagbokforlaget, Balder Holm, for stødige veiledninger gjennom prosessen.

15. desember 2022

Terese Wilhelmsen, Ellen Berg, Kristin Vindhol Evensen, Gerd Marie Solstad  
og Ingfrid Matningsdal Thorjussen



# Innhold

## Kapittel 1

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kritisk blikk på inkludering og mangfold i barn og unges bevegelsesarenaer ..... | 11 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|

*Kristin Vindhol Evensen, Ingfrid Mattingsdal Thorjussen & Terese Wilhelmsen*

## Del 1

### Kropp og bevegelse i utdanningsløpet

## Kapittel 2

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning ..... | 27 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Terese Wilhelmsen*

## Kapittel 3

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid ..... | 53 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Christian Wendelborg & Joakim Caspersen*

## Kapittel 4

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Samhandling om kroppsoving ..... | 71 |
|----------------------------------|----|

Om betydningen av samarbeid for et inkluderende kroppsovingfag for elever som har en funksjonshemming

*Ellen Berg*

## Kapittel 5

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Den lyse og mørke stien til motivasjon og inkludering i kroppsoving ..... | 90 |
|---------------------------------------------------------------------------|----|

*Gunnbjørg Tangeraaas & Ingar Mehus*

Kapittel 6

Inkludering og ekskludering i kroppsøving ..... 112

Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn

*Ingfrid Matningsdal Thorjussen*

Kapittel 7

Ekskludering i en inkluderende skolefritidsordning ..... 131

*Joakim Caspersen & Christian Wendelborg*

Kapittel 8

När kön spelar roll ..... 149

Om kön, idrottslogiker och inkludering på idrottsprofilerad  
utbildning

*Marie Larneby*

## Del 2

## Organisert idrett

Kapittel 9

Hva har Hartmut Rosa å si til idrettsforskningen? ..... 171

Betraktninger om inkludering i en eskalerende idrett

*Morten Renslo Sandvik & Gerd Marie Solstad*

Kapittel 10

Den organiserte idretten for personer med  
funksjonsnedsettelse ..... 187

Et historisk perspektiv

*Marit Sørensen & Nina Kahrs*

Kapittel 11

En må liksom ha en grunn til å snakke med nordmenn ..... 207

Enslige mindreårige flyktningers møte med norske idrettslag

*Martin Nesse*



## Kapittel 12

Fotball, vaffer, kioskvakt og dopapir ..... 225

Minoritetsforeldres møter med norsk barne- og ungdomsidrett

*Lars Erik Espedalen & Åse Strandbu*

## Kapittel 13

Barn, unge og rasisme ..... 244

Kritisk raseteori som utgangspunkt for utvikling av antirasistisk kompetanse i utdanning og idrett

*Prisca Bruno Massao & Ingfrid Mattingsdal Thorjussen*

# Del 3

## Forberedelse til inkluderende utdanningspraksis

## Kapittel 14

Plass for alle? ..... 265

Om inkludering, mangfold og bevegelseskulturer i barnehagelærerutdanningen

*Steinar Øvreås & Heidi Lindsverk*

## Kapittel 15

Kroppsøvlingslærerstudenters kompetanse om inkludering ..... 286

*Ingrid Elnan & Vigdis Vedul-Kjelsås*

## Kapittel 16

Inkludering, mangfold og kritisk pedagogikk i kroppsøvingsfaget ..... 305

Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt i grunnskolelærerutdanningen

*Ingfrid Mattingsdal Thorjussen & Marius Wick Kvalvaag*

Kapittel 17

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Idrettsbistand og frivillighet i et<br>(ut)danningsperspektiv ..... | 326 |
|---------------------------------------------------------------------|-----|

*Terese Wilhelmsen & Solveig Straume*

Kapittel 18

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| Spesialpedagogikk og kropper i bevegelse ..... | 347 |
|------------------------------------------------|-----|

*Kristin Vindhol Evensen*

Kapittel 19

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| Inkluderende bevegelsesfellesskap ..... | 364 |
|-----------------------------------------|-----|

Visjoner og virkelighet

*Ellen Berg & Gerd Marie Solstad*

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Om forfatterne ..... | 381 |
|----------------------|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| Sammendrag ..... | 385 |
|------------------|-----|

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

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

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

## Kapittel 1

# Kritisk blikk på inkludering og mangfold i barn og unges bevegelsesarenaer

Kristin Vindhol Evensen, Ingfrid 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 kroppssøving, 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 vennsgrupper. Som barn og som voksne danner vi vennskapsbånd med enkelte, mens andre mennesker forblir bekjente eller ukjente. Allerede i ettårsalderen danner barn vennskapsbånd 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 reproducere 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 reproducerer hierarkier og forsterker stereotyper. Historikeren Niemis (2002, s. 22) utsagn om at forskere «er flinke i kategorisering, med sine finslippte 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 dagligdagse karakter fører til en selvfølghet 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 tilkjennegir 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 vits, 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 tilkjennegir 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-fellesskap 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 jøvla 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>





Del 1

# Kropp og bevegelse i utdanningsløpet



Wilhelmsen, T. (2023). Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 27–52). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230102>

## Kapittel 2

# Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning

Terese Wilhelmsen

## Innledning

Innenfor et inkluderende perspektiv som tar sikte på å øke deltakelse og sosial interaksjon blant barnehagebarn med ulike evner og bakgrunner, anses deltakelse i lek som grunnleggende aspekter ved inkludering (Syrjä-mäki mfl., 2019). For barn er barnehagen en mulighet til å utvikle vennskap og leke med barn med og uten funksjonshemming. For noen barn er imidlertid ikke forventningene til å leke med venner realisert (Watson, 2019). Forskning viser gjentakende at barn med utviklingsforsinkelser og/eller funksjonsnedsettelse oftere blir ekskludert fra lek enn sine jevnaldrende (Hart, 2020; McCollow & Hoffman, 2019). Det er derimot variasjon i hvilke

innfallsvinkler forskningsstudiene benytter for å forstå hva utfordringen består av og hvilke tiltak som anbefales for å skape et inkluderende lekemiljø for barn. Carol Bacchi (2009) minner oss om at hvordan vi forstår og tenker om et problem, virker inn på hva vi anser som den beste løsningen. Dette kan virke innlysende, men allikevel er det ofte søkelyset på løsningen som får oppmerksomhet uten helt å forstå hvordan konstruksjon av problemet setter føring for hvilke løsninger som frontes. Grunnleggende spørsmål blir derfor hva er problemet representert til å være i forskning? Og hva sier forskning om hva som kan stimulere til inkluderende lek og samspill i barnehagen?

I utforsking av barns lek må vi kritisk reflektere over hvordan vår forståelse av barn, funksjonshemming og lek rammer inn forskningen og våre anbefalinger for praksis. I dette kapittelet henter jeg inspirasjon fra kritiske funksjonshemmingsstudier og barndommens sosiologi, for å diskutere hvordan ulike forståelser av barn, funksjonshemming og lek er konstruert i nordisk forskning. Studien er basert på en systematisk kritisk litteraturstudie. Empirien er nordisk forskning som har undersøkt barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i lek i barnehagen publisert i vitenskapelige tidsskrifter i perioden 2010–2020.

Selv om organiseringen av barnehagefeltet og de politiske føringene for barnehagene i de nordiske landene varierer, så er det noen likhetstegn som gjør det hensiktsmessig å se på nordisk barnehageforskning samlet. Alle landene kan beskrives som velferdsstater med lange tradisjoner for å vektlegge sosial utjevning og likeverd (Egilson mfl., 2015, s. 5). Et annet likhetstegn er at majoriteten av barn med funksjonsnedsettelse befinner seg i barnehager sammen med sine jevnaldrende med eller uten funksjonsnedsettelser (Egilson mfl., 2015; Palla, 2019). Et fellestrekk er også å finne i nordisk barnehagepolitikk og vektleggingen av en pedagogikk som støtter barns følelse av tilhørighet, engasjement i lek og deltakelse med jevnaldrende.

Forskningsspørsmålene jeg tok utgangspunkt i, var derfor: Hvordan er forståelser av barn, funksjonshemming og lek konstruert i nordisk barnehageforskning? Spesifikt utforsker jeg hvilke problemer er representert i studiene, hvilke forståelser ligger til grunn for denne representasjonen av problemet, og hva som er ansett som eventuelle løsninger. Analytisk tilnærming er videre utdypet i beskrivelsen av metodisk tilnærming, men først vil jeg gi et lite innblikk i ulike forståelser av barn, funksjonshemming og lek.

## Perspektiver på barn og barndom

Denne studien er basert på begreper introdusert av forskere innen sosial konstruksjon av normalitet (Foucault, 1995; Solvang, 2006) og barndom (Prout & James, 1997). Som fremhevet av Jenks (1982): «The child status has its boundaries maintained through the crystallization of conventions into institutional forms like families, nurseries, clinics and schools, all agencies specifically designed to process the status as uniform entity» (s. 11). Forståelser av barn og barndom overskrider på denne måten ulike sosiale rom, slik som mellom hjem og barnehage, og foreldre og profesjonsutøvere. Imidlertid er forståelser av hva som kjennetegner den gode barndom eller hvilke forventninger som rettes mot barnet, ikke nødvendigvis i overensstemmelse med hverandre, snarere legemliggjør forståelsene varierte forestillinger om barn og barndom som er relatert til tid og sted (Moss, Dillon & Stathman, 2000).

I stedet for å forstå barndom som et naturlig fenomen, forstås barndom i denne artikkelen som en sosial konstruksjon produsert og bestemt gjennom historiske og kulturelle prosesser. Som fremhevet av Prout og James (1997): «The immaturity of a child is a biological fact but the ways in which that immaturity is understood and made meaningful is a fact of culture» (s. 7). Flere forskere har utforsket hvordan perspektiver på barn og barndom er konstruert og rekonstruert i møte ulike institusjoner (Alanen, 2001; Alasuutari & Markström, 2011; Mayall, 2002; Qvortrup, 2002). I studiene fremskrives det hvordan barndom er fundamentalt relasjonell og hvordan, gjennom sosiale praksiser, barn, foreldre, helsearbeidere og barnehageansatte forhandler forestillinger og perspektiver på barn og barndom.

Økende oppmerksomhet er rettet mot barn som sosiale agenter, verdige til å bli studert i sin egen rett. Et viktig bidrag fra barndomssosiologien har vært skille mellom å forske *på* barn og å forske *med* barn. Den tradisjonelle utviklingspsykologiforskningen fokuserte i stor grad på barns utvikling innen normative forståelsesrammer av det normale barnets stegvise utvikling frakoblet den sosiale, kulturelle og historiske konteksten (eksempler ofte benyttet er teoretiske perspektiver utviklet av Piaget, 1953; Eriksson, 1969). Kritikken mot en slik forståelse av barnet har i stor grad vært rettet mot en ensidig individualisering av barns utvikling og behov, samt forståelse av barnet som umodent, avhengig og under utvikling til å bli et fullkomment

menneske (human becomings) (Abebe, Ursin & Sørenssen, 2021). Som et motsvar til den forståelsen av barnet i forskningslitteraturen fremmer den kritiske barndomssosiologen barn som kompetente samfunnsborgere som både har rett og ferdigheter til å delta i avgjørelsen som angår dem selv (human beings), herunder også forskning (James & James, 2004; Ytterhus & Åmot, 2019). Med et slikt skille rettes ikke kun blikket mot forskningens formål, men også mot forskningens metodiske tilnærming.

## Perspektiver på funksjonshemming

For barn med en funksjonsnedsettelse forlenges konstruksjonen av barn til å omhandle deres funksjonsevne og hvordan man forstår funksjonshemmingen som barn kan oppleve. Ethvert samfunn er preget av begrensninger på hva som vanligvis forstås som normalt (Solvang, 2006). Disse begrensningene gjenspeiles i etablerte normer hvor mennesker kategoriseres med utgangspunkt i egenskaper oppfattet som naturlig for medlemmer av hver av kategoriene (Goffman, 1990). Begrepshistorikken og dens kontroverser i funksjonshemmingsforskning viser nettopp hvordan forståelse av normalitet og avvik virker inn på ordbruk og den gjensidige vekselvirkningen mellom begrepsassiasjoner og stigmatisering av enkeltgrupper (Tøssebro, 2010, s. 37).

Forståelsen av det normale, og medfølgende det abnormale, gjør seg også synlig i forskning. Det underliggende dilemmaet er det Gunaratnam (2003, s. 31) omtalte som kategoriens «forræderske binding», der forskere trenger sosiale kategorier for å ta opp spørsmål om ulikhet og diskriminering, men samtidig står forskere i fare for å konstruere annerledes ved kun å se på forskjeller mellom og ikke innad i grupper. Utfordringen oppstår fordi kategorier aldri er nøytrale. De er sosiale konstruksjoner vi benytter får å kunne sortere mennesker inn eller ut basert på utvalgte kriterier, og på denne måten forenkle virkeligheten slik at noe synliggjøres. I barnehager kan dette komme til syne i differensiert pedagogisk praksis basert på kjennetegn ved barna slik som språkferdigheter eller funksjonsevne.

Utfordringen med å kategorisere mennesker har vært diskutert mye innen funksjonshemmingsforskningen (i.e. disability studies). Innenfor forskningen skilles det ofte mellom ulike modeller for hvordan forstå funk-

sjonshemming og hva som er årsakene til funksjonshemming som personer kan oppleve. Tre slike modeller er den medisinske modellen, den sosiale modellen og den relasjonelle modellen.

Innenfor den medisinske modellen, også omtalt som den individuelle tragedie-modellen, er fokuset rettet mot selve funksjonsnedsettelsen til individet og hvordan funksjonsnedsettelsen medfører funksjonshemming i hverdagen. For å fremme økt deltakelse er fokuset her på å endre individet slik at personen lettere kan delta i hverdagsgjøremål. Problemet er her lokalisert hos individet, og løsninger som ofte frontes, er pedagogiske tiltak rettet mot enkeltindividet eller rehabilitering. Selv om en medisinsk forståelse av funksjonshemming har bidratt betydelig til vår kunnskap om fysisk aktivitet blant mennesker med nedsatt funksjonsevne, spesielt innen spesialpedagogikken og rehabiliteringsforskning, så har modellen blitt kritisert for å fokusere på individers fysiske eller mentale mangler i stedet for i hvilken grad samfunnet ekskluderer mennesker med funksjonshemming (Shakespeare, 2006).

Den sosiale modellen ble utviklet som en reaksjon på det som var opplevd som et ensidig fokus på individets mangler som utgangspunkt for funksjonshemmedes opplevelser (Oliver, 1996). Modellen vektlegger at det er ikke funksjonsnedsettelsen i seg selv som er problemet, men hvordan samfunnet tilrettelegger for variasjon i befolkningen. Løsninger frontet innenfor forskning med dette perspektivet som utgangspunkt fremmer derfor viktigheten av å endre samfunnet for å forhindre sosiale barrierer. Den sosiale modellen for funksjonshemming har vært en kraftfull pådriver i samfunnsendringer og -tilpasninger. Imidlertid har vekten på sosiale barrierer og bagatellisering av individuell funksjonsnedsettelse vært kritisert for kontekstuell essensialisme som begrenser vår forståelse av menneskers hverdagserfaringer (Shakespeare, 2006).

Den relasjonelle (eventuelt interaksjonelle) tilnærmingen til funksjonshemming ble utviklet som et svar på de to konkurrerende modeller: den medisinske og de sosiale modellene for funksjonshemming. Funksjonshemming forstås her som et utfall av samspillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer – slik som funksjonsnedsettelsen, individuelle holdninger, miljø, politikk og kultur (Shakespeare, 2006, s. 58). Denne tilnærmingen understreker det mangefasetterte fenomenet funksjonshemming og vektlegger funksjonshemming som et produkt av individuelle, sosiale og kontekstuelle forhold (Tøssebro, 2010).

## Perspektiver på lek

Også vår forståelse av leken vil formes av de teoretiske brillene vi forsøker å se leken i lys av. Det er liten tvil om at lek er viktig i barns liv. Leken er en av barns måter å være i og erfare verden, bearbeide den, og omforme den. Lek gir barn muligheten til å delta i barneinitierte og ustrukturerte bestrebelser alene eller sammen med jevnaldrende. Gjennom leken blir barn kjent med andre barn, og vennskap og vi-fellesskap kan dannes (Greve, 2009; Nilsen, 2005). Lek gir barn også unike læringsmuligheter der lekens lære er rik. I leken kan barn gå inn i lekeverdener som åpner rom for fantasi og kreativitet, de kan lære sosiale ferdigheter som samarbeid, sympati og empati. Barn kan også lære å forhandle, vurdere og håndtere risiko og å navigere i kompleksiteten i menneskelig interaksjon (Hart, 2020). Men hvis vi forsøker å forstå barnets perspektiv på leken, så leker ikke barn for å lære. Lekens lære kan sies å være en bieffekt (Sundsdal & Øksnes, 2017). Som fremhevet i barnekonvensjonens beskrivelse av lek så er et viktig kjennetegn ved leken at det er noe mennesker gjør for lekens egen skyld (FN, 2013). I en slik forståelse vektlegges lekens egenverdi – leken som et gode i seg selv (Sundsdal & Øksnes, 2017). Imidlertid kan lek også fungere som en terapeutisk eller skolestisk funksjon der lek brukes som middel for å nå et mål som ofte kontrolleres og initieres av læreren. I denne forstand forstås lek som et verdifullt verktøy for læring, tidlig stimulering og for trening og utvikling av forskjellige funksjoner. Det er nettopp dette spenningsfeltet mellom forståelser av lekens egenverdi og lekens nytte- eller instrumentelle verdi som gjør utforskning av hvordan barn, funksjonshemming og lek er konstruert i nordisk forskning, spennende.

Når barn leker ser det så lett ut, men når vi begynner å rette et analytisk blikk mot leken, ser vi at lek kommer i mange former og at interaksjonen mellom lekerne ofte er svært kompleks. I sosial lek navigerer barn leken sammen, og forhandler lekens retning i en lekverden der hva som oppstår i neste sving, sjelden er bestemt i forkant. Sosial lek, og rolleleken spesielt, inviterer til komplekse interaksjoner og krever ofte at barn navigerer og reagerer hensiktsmessig på komplekse sosiale signaler. I sosial lek er barn nødt til å bevege seg mellom ulike forhandlingsnivåer (både på lissom og i virkeligheten) og lektempus. Viktige ferdigheter synes å være felles oppmerksomhet, lekinitiering, turtaking, deling av samtale, følelsesgjenkjenning, selvregulering,



problemløsning, sosialt passende oppførsel, navigasjon av miljøer og perspektivtaking (McCollow & Hoffman, 2019). I andre former for lek slik som konstruksjonslek, fysisk-motorisk lek, regelleken og risikoleken er det andre ferdigheter som er viktigere. Disse formene for lek, der bruk av kropp, lyder og gjentakelser dominerer, kan være enklere for barn som ikke har et felles språk i leken (Kibsgaard & Kanstad, 2015, s. 82). Leklitteraturen har vist at lekkompetanse er viktig for at barn skal komme inn og forbli i lek med andre, og strategiene barn bruker for å komme inn i leken, kan være mange. For noen barn blir disse ferdighetene og lekstrategiene lært mens de leker og krever begrensede tiltak fra voksne. Andre barn kan synes det er vanskelig å navigere en eller flere av ferdighetene, eller de finner kanskje ikke de rette lekstrategiene og kan trenge hjelp.

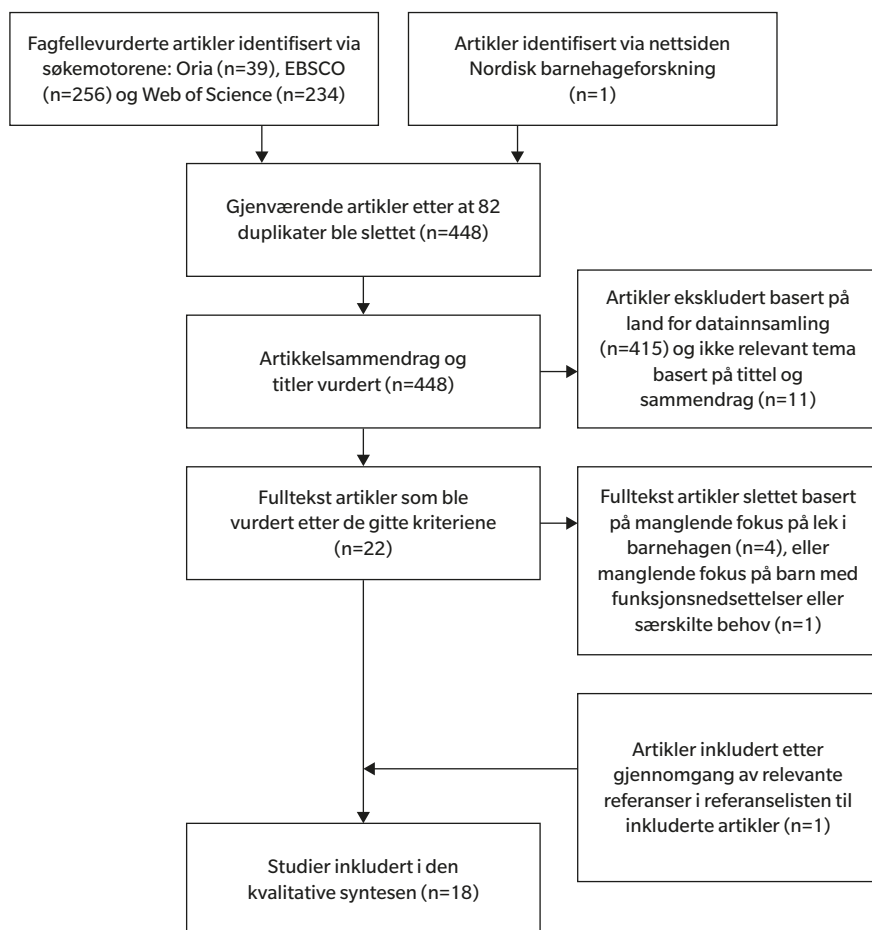
Når vi retter fokuset mot lekemiljøet, er det andre faktorer som viser seg å være viktige, slik som personalets engasjement, holdning til og oppfatning av barns lek, og måter personalet, omgivelsene og organiseringen av hverdagslivet i barnehagen fremmer eller hemmer barns lekende samspill (Wolf, 2015, 2017). En studie fant for eksempel at barn med funksjonsnedsettelse var mer aktive alene, eller i en-til-en leksituasjoner sammenlignet med i grupper eller med en voksen til stede, og når de var utendørs og i åpne områder (Schenkelberg mfl., 2020). Kort oppsummert vil det forskeren retter blikket mot, virke inn på hvordan problemet forstås og hvilke løsninger som frontes.

## Metodisk tilnærming

Studien er gjennomført som en systematisk kritisk litteraturstudie av artikler som omhandler barnehagebarn med funksjonsnedsettelse sin deltagelse i lek. Kriteriene for valg av artikler var: 1) artiklene måtte omhandle barnehagebarn med funksjonsnedsettelse sin deltagelse i lek, 2) artiklene måtte være publisert i vitenskapelig tidsskrift i perioden 2010–2020, 3) studiene som var utgangspunkt for artiklene, måtte være gjennomført i nordisk kontekst, og 4) artiklene måtte være skrevet på norsk, engelsk, svensk eller dansk.

I prosessen med å velge ut artikler til litteraturstudien tok jeg utgangspunkt i PRISMA's retningslinjer for systematiske søk. Nordisk søkestreng benyttet var (barnehage ELLER førskole\* ELLER vuggestue ELLER dagis ELLER børnehage) OG lek OG (funksjonsned\* ELLER funktion\*

ELLER funksjonshem\* ELLER «spesielle behov» ELLER handikap ELLER handikap). Engelsk søkestreng benyttet var ((early childhood education OR preschool or kindergarten) AND disability AND play). Den skandinaviske søkestrengen ble benyttet i Oria (n=39), og den engelske søkestrengen ble benyttet i Academic Search Premier (EBSCO, n=256) og Web of Science (n=234). For å forsøke å fange opp eventuelle artikler som ikke dukket opp via søkene, gjennomgikk jeg artiklene publisert på nettsiden Skandinavisk forskning på barnehagefeltet (1 artikkel inkludert), samt referansene til de inkluderte artiklene (1 artikkel identifisert). Flytskjema under viser prosessen med utvelgelse.



**Figur 2.1** Flytskjema over seleksjonsprosessen (skjema er inspirert av Moher, 2009)

Som vist i figur 2.1 resulterte søkene i 530 identifiserte artikler. Svært mange av studiene ble ekskludert fordi de var duplikater eller fordi studien var gjennomført i et land utenfor Norden. Av studiene gjennomført i Norden var det fremdeles fire studier som ikke tilfredsstilte kriteriene som tilsa at de skulle omhandle barnehagebarn med funksjonsnedsettelse/ særskilte behov og lek. Til slutt var det 18 artikler som ble inkludert i den endelige analysen.

Litteraturstudien presentert gir ikke ett fullstendig bilde av forskningen på feltet innenfor den gitte tidsperioden. I valg av litteratur har jeg tatt utgangspunkt i fagfellelvurdert forskning som er publisert i vitenskapelig tidsskrift. Upubliserte doktorgradsavhandlinger og kapitler i vitenskapelige antologier er derfor utelatt fra oversikten. Dette gjorde jeg fordi det var utfordrende å få en systematisk oversikt over disse formene for nordisk forskningslitteratur. Det er også mulig at jeg burde utvidet søkene med andre relevante nordiske begreper slik at flere studier ble identifisert i søkene, men jeg har forsøkt å ta utgangspunkt i et utvalg av begreper som i stor grad vil være dekkende for studiene. Jeg har også gjennomgått referanselisten til de inkluderte artiklene for å se om enkelte studier har blitt utelatt.

## Analytisk tilnærming

For å få oversikt over de inkluderte studienes innhold og metodiske tilnærming har jeg gjennomført en manifest innholdsanalyse (jf. Hsieh & Shannon, 2005) der jeg kodet artiklene med utgangspunkt i disse kategoriene: forfatter, publiseringsår, land studiet tok utgangspunkt i, formål, aktører utforsket, barnas alder og metodisk tilnærming. Oversikten over studiene i tabellform er tilgjengelig ved etterspørsel.

I analysen av artiklene har jeg gjennomført en teoridreven innholdsanalyse inspirert av Bacchis (2009) analytiske tilnærming. Bacchis (2009) forskningsinteresse og studier som støtter seg på Bacchis arbeid, har i stor grad vært rettet mot kritisk analyse av politiske dokumenter (f.eks. Borgen, Rugseth & Bjorbækmo, 2020). I likhet med politiske dokumenter kan ikke forskning kun ses på som en reaksjon på et problem. Forskere gjennom valg av forskningsfokus, teoretisk rammeverk og forskningsdesign er aktivt med på å konstruere problemer ved å velge hva som problematiseres og hvordan det problematiseres. I analysen tok jeg utgangspunkt i tre spørsmål: (1) Hva er problemet representert til å være?, (2) hvilke forståelser av barn, funk-

sjonsnedsettelse og lek ligger til grunn for denne representasjonen av problemet?, og (3) hvilke løsninger anbefales. For å kunne belyse disse spørsmålene har jeg lest artiklene gjentagende ganger for å få en god forståelse av studienes formål, funn og anbefalinger for praksis.

## Hva er problemet representert til å være, og hvilke løsninger frontes?

I analysen av artiklene med utgangspunkt i analysespørsmålet «Hva er problemet representert til å være?» fremtrådte en tredeling av artiklene som belyser trender i materialet for hvordan funksjonshemming forstås og hvor problemet i artiklene var plassert. Tredeling var: (1) problemet lokalisert hos barnet, (2) problemet lokalisert i interaksjonen mellom barnet og miljøet, og (3) problemet lokalisert i miljøet. Jeg har videre latt denne tredelingen strukturere analysen av hvilke forståelser som ligger til grunn for problemet og løsningene anbefalt.

### Problemet lokalisert hos barnet

Av de 18 artiklene inkludert var det fem artikler som hadde det til felles at de tok utgangspunkt i barnets funksjonsnedsettelse og lot funksjonsnedsettelsen være den fremtredende forklaringsfaktoren i analysen. Fire av studiene hadde som utgangspunkt å bedre forstå hvordan barnets spesielle behov eller identifiserte funksjonsnedsettelse påvirket deres kommunikasjon og lekdeltakelse (Aarne & Tallberg, 2010; Kermit mfl., 2010; Næss mfl., 2017; Suhonen mfl., 2015).

Aarne og Tallberg (2010) utforsket hvordan barn med og uten spesifikke språkforstyrrelser orienterte blikket sitt mellom lek materialet og læreren (i.e. visuell tilbakesjekk) i ulike eksperimentelle leksituasjoner. Studien viste at barna kategorisert som med språkforstyrrelse viste det forfatterne beskrev som avvikende visuell kommunikasjon med voksne i lek designet for å fremkalle felles oppmerksomhet. Barna benyttet seg også av visuell tilbakesjekk tilsvarende yngre normalt utviklede barn. Som anbefalinger for praksis fremhevet forfatterne at tidlig identifisering av barn med spesifikke språkvansker er nødvendig for å stimulere tidlige kommunikative ferdigheter hos

barn, og at slik som bruk av øyekontakt tas tak i og etter hvert innarbeides i terapi av barnet. Videre fremhevet de at omsorgspersoner kan trenge hjelp til å bruke en mer støttende samtalestil med barnet og at fokus flyttes fra formelle språkferdigheter til tidligere kommunikasjonsnivåer (Aarne & Tallberg, 2010, s. 3112).

Næss og kolleger (2017) utforsket profiler for sosial fungering hos barn med Downs syndrom (5–7 år). Basert på foreldrebesvarelser på en tverrsnitt spørreskjemaundersøkelse fant de at barna med Downs syndrom hadde svakere sosiale evner sammenlignet med nonverbale mentalt alderstilpassede barn i kontrollgruppen, men ingen signifikante forskjeller ble funnet for sosial lek, fellesskapsfunksjon og prososial atferd. Foreldrene rapporterte derimot at barna med Downs syndrom hadde flere sosiale problemer enn de typisk utviklede barna i tilsvarende alder og barna med lignende nonverbal mental utvikling. Ordforråd var en viktigere forklaringsfaktor for sosiale problemer hos barna med Downs syndrom enn hos de typisk utviklede jevnaldrende. Som tiltak anbefalte forfatterne at systematisk stimulering av språk og sosial fungering ble igangsatt tidlig for å optimalisere sosiale evner og for å forebygge sosiale problemer i skolealder (Næss mfl., 2017, s. 1328).

I Suhonen og kollegers (2015) studie av barn med og uten spesielle behov (her forstått som språkforstyrrelser, selvreguleringsvansker og alvorlige funksjonsnedsettelse) viste at barn med spesielle behov hadde betydelig mindre sosial kommunikasjon, mer tilbakeholden oppførsel, og mer passiv lek alene enn barn kategorisert som uten spesielle behov. Studien viste også at jo bedre barnet lykkes i sosial kommunikasjon, jo mer sosial lek deltok barnet i, samt jo alvorligere funksjonshemmingene var, jo flere utfordringer i sosial kommunikasjon og lek møtte barnet. Som anbefalinger for praksis fremhevet forfatterne at barn med selvreguleringsvansker har godt av å delta i røff lek. Dette er fordi det forbedrer deres affektregulering og sosiale koordinering nødvendig i sosiale relasjoner med jevnaldrende. Videre anbefalte forfatterne at barnas lek burde være støttet av lærere, slik at sosiale konflikter raskt løses. Suhonen og kolleger (2015) vektla videre at barn med alvorlige funksjonshemminger hadde behov for mer individuell støtte og rehabilitering enn de kan få i integrerte spesialgrupper. Dette mente forfatteren bør tas i betraktning når man planlegger tidlige intervensjoner og tiltak for å støtte barns sosiale utvikling.

Studien av Kermit og kolleger (2010) tok utgangspunkt i samtaler dokumentert gjennom tolv dagers observasjon av seks barn med cochleaimplantater i barnehage, skolefritidsordning og skole. Studien viste at barna inngikk i mange spontane språklig interaksjoner, men de deltok i få lengre samtaler med jevnaldrende. Ingen av barna entret pågående samtaler med andre barn. De fleste av barnas samtaler var i konkrete samhandlingskontekster, ofte knyttet til et bestemt tema med få muligheter for at samtalene utviklet seg i uventede vendinger. I drøfting av funnene fremhever forfatterne at barna ikke utfoldet seg språklig på lik linje med jevnaldrende, og at noen av barna muligens hadde begynt å begrense sin språklige samhandling for å unngå å havne i språklig komplekse situasjoner (Kermit mfl., 2010, s. 267). Som tiltak fremhevet forfatterne viktigheten av at ansatte erkjenner barnas situasjon og sitt ansvar for å intervenere og støtte barna i deres kommunikasjon. Tiltak anbefalt var videre mindre gruppestørrelse, støyskjerming, styrking av barns kompetanse på eget hørselstap, eller spesialpedagogiske tiltak for å bedre barnets sosiale relasjoner.

I motsetning til studiene over som utforsket hvordan barnas funksjonsnedsettelse påvirket sosial interaksjon, utforsket studien av Kaale og kolleger (2014) effekten av en tidlig og intensiv atferdsintervensjon (forkortet EIBI) på forbedring av barn med en autismespekterdiagnose (ASD) sin felles oppmerksomhet, felles engasjement, språkutvikling, sosiale funksjon og kommunikasjon. Behandlingen bestod av åtte ukers trening (to daglige 20 minutters økter) med barna og barnehagelæreren i voksenstyrt og barnestyrt leksituasjoner i barnehagen. Sammenlignet med kontrollgruppen av barn med ASD som ikke deltok i behandling, oppnådde barna som mottok EIBE større forbedringer i felles oppmerksomhet og felles engasjement rettet mot barnehagelæreren og foreldre fra baseline til 12 måneders oppfølging. Studien fant derimot ingen effekter på språk, sosial funksjon og kommunikasjon. Studien viste ikke til hvordan intervensjonen virket inn på barnas deltakelse i lek med andre barn.

## Problemet lokalisert i interaksjonen mellom barnet og miljøet

Tolv artikler hadde det til felles at de tok utgangspunkt i relasjonen mellom barna og miljøet og som lot interaksjonen mellom barna, ansatte og miljøet

være de fremtredende forklaringsfaktorene. Fire av studiene utforsket barns interaksjon i lek og daglige gjøremål i barnehagen. I likhet med Kermit (mfl., 2010) utforsket Hillesøy og kolleger (2014) interaksjonen mellom barn med cochleaimplantat og jevnaldrende, men med utgangspunkt i de yngste barna (1–3 år) og med søkelys på konteksten for interaksjonene som barn inngikk i. I analysen av observasjonsdata beskrives barnas interaksjon med begrepene takt og utakt. Interaksjoner beskrevet som i takt var kjennetegnet ved at barna orienterte mot hverandre og de viste engasjement for hverandre og aktiviteten de deltok i. Kjennetegn ved interaksjoner beskrevet som i utakt var at barnas handlinger vanskeliggjorde eller hindret egen og andres deltakelse, og kom særlig til syne der det var interessekonflikter mellom barna. Videre viste studien at cochleaimplantatet både kunne fremme og hemme barnas interaksjon avhengig av kontekst.

Kristoffersen og Simonsen (2014) utforsket hvordan bokstaver var introdusert for barn med og uten hørselsnedsettelse og hvordan barna utforsket bokstaver i deres frie lek. Bokstaver var ofte introdusert i samlingsstunder der visuelle ressurser ble benyttet i mindre grad enn auditive. I den frie leken var barn med og uten hørselsnedsettelse ivrige på å utforske bokstaver, men barn med nedsatt hørsel benyttet en begrenset andel ressurser enn hørende barn. Forfatterne anbefalte at barnehageansatte i større grad blir mer bevisst visuelle ressurser og hvordan disse kan benyttes i barnehagen slik at barn får likere mulighet til å utforske bokstavene.

Luttrupp og Granlund (2010) utforsket likheter og forskjeller i interaksjon mellom barn med eller uten utviklingshemming. Studien viste at barnas interaksjon var både person- og kontekstavhengig. Ansatte var oftere i nærheten av og styrte interaksjonen til barn med utviklingshemming enn de andre barna. Barna med utviklingshemming var oftere i interaksjon med voksne enn med andre barn og tok sjelden initiativ til å samhandle med andre barn. Flere av barna hadde behov for støtte til tegn i sin kommunikasjon, men støtten gitt var ofte begrenset til strukturerte aktiviteter slik som samlingsstund. Studien viste også at barna med utviklingshemming inngikk i flere interaksjoner i strukturerte aktiviteter enn i den frie barnestyrt leken. Forfatterne argumenterte for at nærheten av ansatte kan begrense barns spontane interaksjon med andre barn og anbefalte at ansatte reflekterer rundt hvordan nærhet til barna virker inn på barnas interaksjon med jevnaldrende.

Lundqvist og kolleger (2015) utforsket evnene og behovene til barn i utvalgte integrerte og spesialiserte førskoler i Sverige som benyttet inkluderende opplæring, samt støtten utformet for å styrke barns deltakelse og læring som de ga. I analysen kategoriserer forfatterne støttefunksjonene som miljøintegrert støtte (bruk av objekter, modifisering og tilpassing av aktiviteter og hjelpemidler som bruk av visualisering av dagrytme og guide for påkledning) og interpersonlig støtte fra personalet (blant annet i form av modellering av aktiviteter, gruppering av barna, en-til-en-veiledning, og veilede i lek) og fra jevnaldrende (barn som hjalp til i forhandling av konflikt, som støttet barn i leken, som modellerte lekaktiviteter og som støttet barn i overganger i barnehagen). Samlet viste studien at både miljø, ansatte og barn var viktige støttespillere for barn med funksjonsnedsettelse i barnehagen i både integrerte og spesialiserte førskoler, men at de spesialiserte førskolene i større grad benyttet en-til-en-trening og språkopplæring.

Syrjämaeki og kolleger (2019) utforsket hvordan barn med særskilte behov (herunder vansker med selvregulering, språk og/eller sosial interaksjon) sine initiativ til å ta kontakt med ansatte i barnehagen, og hvordan barnas initiativ ble møtt av ansatte, virket inn på barnas sosiale interaksjon med jevnaldrende. Basert på videoobservasjoner av barn i lek viste studien at barnas verbale og ikke-verbale initiativ etterfulgt av en rekke responser fra ansatte fungerte som støttende stiler i barnas interaksjon og deltakelse i lek. Derimot var det mange av barnas ikke-verbale initiativ som ble ignorert eller ikke observert av ansatte. En følge av at initiativ ikke ble fulgt opp av ansatte, var ofte at barna falt ut av leken med jevnaldrende. Syrjämaeki og kollegers (2019) anbefalinger for praksis var at ansatte bør bli mer bevisst hvordan de kan observere og følge opp barnas verbale og nonverbale initiativ.

Studien av Hillesøy (2016) utforsket hvordan støttelærere bidro til barnehagebarn (1–3 år) med særskilte behov sin interaksjon med jevnaldrende i frileksituasjoner. Studien viste at støttelærerne regelmessig grep inn i barnas aktiviteter og tok grep på ulike måter for å lette barnas samhandling med jevnaldrende. To tilnærminger utpekte seg i analysen: barnesentrert eller gruppebasert. En barnesentrert tilnærming ble funnet å begrense interaksjonen med jevnaldrende mer enn den gruppebasert tilnærmingen som hadde fokus på barnegruppen i større grad enn det enkelte barnet. Som anbefalinger for praksis fremhevet Hillesøy (2016, s. 107) viktigheten av at støttelære-



res rolle i støtte av barns lek kritisk revurderes og at støttelærere veiledes til å bli mer gruppeorientert i deres støtte til barna.

Tre av studiene skilte seg ut ved at de utforsket hvordan vi best kan utforske barns deltakelse i barnehagen (Adolfsson mfl., 2011; Kløve & Østensjø, 2015; Lillvist, 2010). To av studiene utforsket innhold i og utvikling av ulike mål på barns deltakelse (Adolfsson mfl., 2011; Kløve & Østensjø, 2015). Begge studiene tok utgangspunkt i internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse for barn og ungdom (ICF-CY). Studien viste stor variasjon i hvordan deltakelse blir operasjonalisert i målene utforsket, samt hvilke hverdagssituasjoner som er inkludert i målene. Et skille fremhevet i studiene var mellom barns sosiale deltakelse med andre og barns oppreden forstått som hva barnet gjør i den gitte situasjonen. I et lekperspektiv blir dette skillet viktig ettersom ikke all lek er sosial. Kløve og Østensjø (2015) anbefalte at forskere som ønsker å måle barnehagebarns deltakelse, kritisk vurderer målet i form av innhold, konstruksjon og kulturelle validitet. En studie sammenlignet også sosial kompetanse hos typisk utviklende barn, barn diagnostisert med en form for funksjonsnedsettelse og udiagnostiserte barn identifisert med behov for sosial støtte i leksituasjoner (Lillvist, 2010). I studien problematiserer forfatteren hvordan forskeres forståelse og kategorisering av barns fungering virker inn på hvilke sammenhenger som synliggjøres i forskning. Vansker med å klassifisere barna fører til spørsmålet om fruktbarheten av å bruke tradisjonelle kategorier ved vurdering av sosial kompetanse. Siden sosial kompetanse er en kontekstsensitiv konstruksjon, anbefalte Lillvist (2010) en funksjonell (relasjonell) tilnærming som er mer sensitiv til å forstå hvordan barns behov kan endre seg avhengig av konteksten de er i.

## Problemet lokalisert i miljøet

Fire artikler tok utgangspunkt i miljøets innvirkning, hvorav to studier problematiserte hvordan forståelser av barn og funksjonshemming kan virke inn på barnas tilbud i barnehagen (Arnesen & Simonsen, 2011; Hillesøy & Ohna, 2014). Arnesen og Simonsen (2011) inntok et metablikk i deres problematisering av spesialpedagogikkens plass i norske barnehager og i barnehageforskning med utgangspunkt i Elzingas perspektiver på epistemisk drift. I artikkelen problematiserte forfatterne spesialpedagogikkens «merkevare» som de fremhevet var assosiert med en individ- og diagnoseorientert tenk-

ning og praksis, der blikket rettes mot kartlegging og tidlig intervensjon i barnehagen. Videre diskuterer de barnehagen som en arena for kryssende interesser og intensjoner, der stadig mer sofistikerte metoder for kartlegging og vurdering legger føringer for identifisering og kategorisering av barn med funksjonsnedsettelse og særskilte behov på godt og vondt (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 112).

I Hillesøy og Ohnas (2014) studie utforsker de hvordan barnehagepersonale navigering mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk tradisjon skapte ulike mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellelesskapet. Studien viste hvordan ansatte forsøkte å navigere og forhandle ulike forståelser av barn og deres behov som både normalt og spesielt, eksemplifisert med utsagnet «han er et normalt barn, altså, bortsett fra den hørselshemminga» (Hillesøy & Ohna, 2014, s. 12). Studien viste hvordan spenningene mellom spesial- og allmennpedagogiske tiltak bidro inn i barnehagehverdagen der ansatte forsøkte å avstemme spesialpedagogiske tiltak med den ordinære praksisen i barnehagen. Studien viste også at spesialpedagogiske tiltak ofte var frakoblet øvrige pedagogiske tilbud, og at ansvaret for at barnet var planlagt inn i det allmennpedagogiske tilbudet ofte tilfalt barnets primærkontakt. Primærkontaktene reflekterer også rundt balansen med å la barn få delta i sosial lek på barnas egne premisser og å hjelpe barna i leken ved å fungere som et støttende stilas (Hillesøy & Ohna, 2014).

I sin studie utforsket Hannås og Bahdanovich (2016) barnehageansatte i Norge og Belarus sine perspektiver på deres egen og barnehagens spesialpedagogiske praksis. I norsk kontekst fremhever forfatterne at ansatte som har ansvar for spesialpedagogiske tiltak i barnehagen, ofte har liten formell kompetanse innen spesialpedagogikk. De ansatte i studien anerkjente barnas rett på spesialpedagogisk oppfølging, men var avhengig av ekstern profesjonell veiledning. Begrenset oppfølging og opplevelse av begrensninger i egen kompetanse førte til at ansatte opplevde frustrasjon i sitt arbeid. I Belarus var kompetansen mer spesialisert og opplevd som lettere tilgjengelig, men barnehagepraksisen ble beskrevet som mindre inkluderende.

Studien av Roll-Pettersen og kolleger (2016) utforsket proksimale og distale faktorer som virket inn på EIBI-behandling i barnehager med utgangspunkt i perspektiver fra flere involverte aktører (foruten barna selv). Faktorer som virket inn på behandlingen, var: 1) ansattes innledende kunnskap og kompetanse, 2) veiledning av ansatte, 3) rollen til barnehagead-

ministratører, og 4) distale faktorer, broer og spenninger i verdier mellom barnehageansatte og habiliteringsansatte. Til tross for at studien tar utgangspunkt i hvordan miljøfaktorer virker inn på behandlingen, tok selve behandlingsformen utgangspunkt i at det var barnet som skal få hjelp til å endre seg for bedre å tilpasse seg ulike situasjoner.

## Diskusjon

Som utgangspunkt for denne studien spurte jeg hvordan barn, funksjonshemming og lek er problematisert og konstruert i nordisk barnehageforskning. Videre vil jeg diskutere noen av hovedfunnene fra analysen basert på forståelser av barn, lek og det allmenne og det spesielle i forskningen.

### Barnet i forskning

I studiene inkludert kommer utfordringen med å gruppere barn inn i forhåndsdefinerte kategorier synlig frem. I studiene var kategorier av barn ( gjerne i form av barn med eller uten særskilte behov eller identifisert funksjonsnedsettelse) ofte benyttet for å utforske forskjeller mellom barn og deres deltakelse i sosial interaksjon og lek. Samlet eksemplifiserer studiene Gunaratnam (2003) sitt perspektiv på kategorisering som et tveegget sverd, nettopp fordi forskningen tar utgangspunkt i at den viktigste forklaringsfaktoren for barns interaksjon er deres funksjonsevne uten å åpne for alternative forklaringsfaktorer som kan være lokalisert i ansattes handlinger eller barnehagens miljø. Som fremhevet av Suhonen og kolleger (2015) er ikke slike studier designet slik at de gir innblikk i andre faktorer som kan virke inn på barnas utvikling og deres interaksjon med jevnaldrende i lek.

Problemet forsterker seg ved forskning på de yngste barna, fordi variasjon i modning og utvikling ofte er stor innad i jevnaldrende barnegrupper, og i hvilken grad barn mestrer å delta i den sosiale interaksjonen, er kontekstavhengig (Lillvist, 2010). Uten å problematisere hvordan kategoriene virker inn på hva som blir synlig i studien, står forskningen i fare for å reprodusere funksjonshemming som et problem lokalisert i barnet med medfølgende løsningsforslag som retter seg mot behandling eller trening av enkeltbarnet. Hvordan barn og barndom er konstruert, normaliserer måtene

barnet forstås på, snakkes om og praksisen rettet mot dem (Popkewitz & Brennan, 1998). Flere av studiene fremhever behov for kartlegging av barnas behov slik at intervensjoner kan igangsettes tidlig. Kartlegging av barn er i stor grad basert på ideen om at det finnes akseptert, ønsket, normal atferd blant barn, og ved å teste dem kan ansatte analysere og bedømme om barna oppfyller kravene (Franck, 2021). Kartleggingen gjør barnas funksjonsevne synlig og forståelig innen bestemte forståelsesrammer, og med denne synliggjøringen gjøres barnet til et objekt for styring og intervensjon (Popkewitz, 2003). Det som før var basert på praksiskunnskap og erfaringer fra enkelte profesjonsutøvere, har nå blitt mer formalisert og profesjonalisert ved innføring av strukturerte tester, både i forskning og som en del av barnehagepraksisen (Arnesen & Simonsen, 2011). Gjennom tilordning av normalitet blir kategorisering av barn ofte presentert som nøytral og objektiv ved å ta utgangspunkt i psykologiske tester gjennomført av eksperter. Kategoriserings verdimessige vurderinger av forskjeller mellom ønskelig/uønsket, normal/unormal og god/dårlig forblir derimot ofte underkommunisert (Swain & French, 1998).

Med en relasjonell forståelse plasseres eventuelle muligheter og utfordringer i møte mellom barnet og situasjonen (inkludert menneskene involvert). Utfordringen blir da, som fremhevet av Lillvist (2010), å observere barnet i ulike kontekster slik at vi bedre kan forstå hvilke situasjoner som barnet mestrer godt og hvilke situasjoner som er utfordrende. En relasjonell forståelse inviterer også til kritisk refleksjon rundt barnehageansattes egne bidrag inn i interaksjonen og hvordan omgivelsene og organiseringen av hverdagslivet i barnehagen fremmer eller hemmer barns lekende samspill (Warming, 2011; Wolf, 2015).

## Leken i forskning

I nordisk barnehagetradisjon er leken ansett som barnas viktigste virke i barnehagen. Dette gjenspeiler seg også i forskningsstudiene inkludert i denne litteraturstudien. Majoriteten av studiene, uavhengig av hvor de plasserte problemet, vektla barns mulighet til å delta i lek med jevnaldrende og ansattes ansvar å veilede barna i leken. Samlet sett gir studiene et innblikk i hvilke utfordringer som kan oppstå i leken for barn med spesielle behov eller identifiserte funksjonsnedsettelse, med medfølgende forslag til støttetiltak

enten som individuell språkstimulering eller som veiledning inn og til å forbli i leken. Et skille mellom studiene er løsningsforslagene de anbefaler for praksis. Studiene som tok utgangspunkt i at problemet var lokalisert i barnet, anbefalte i større grad individuelle spesialpedagogiske tiltak, mens studiene som utforsker interaksjonen mellom barn og miljøet, i større grad vektla viktigheten av observante og refleksive ansatte som klarer å balansere når de skal støtte barna i leken, om støtten skal rettes mot det individuelle barnet eller gruppen, og når de bør la barna prøve, feile og lykkes på egen hånd.

En studie skilte seg ut ved å fokusere på leken som et pedagogisk verktøy og som en treningsarena (Kaale mfl., 2014). Slike tiltak står også i fare for å instrumentalisere leken slik at barnas lek blir til undervisningstid og behandling. Et paradoks i tiltak der barn trekkes ut av den barnestyrt leken for å forbedre og trene på sosiale ferdigheter, er at tiltakene begrenser barnas mulighet til å lære i den barnestyrt leken og til å være en del av barnefelleskapet som tiltakene har som hensikt å forbedre.

## Forståelser av det allmenne og det spesielle

Flere av studiene problematiserer skillet mellom det allmenne og det spesielle virker inn på pedagogisk praksis i barnehager. Som fremhevet av Arnesen og Simonsen (2011, s. 115) virker ytre krefter slik som politiske føringer og prioriteringer inn på hvilke problemstillinger og forskning som vektlegges som viktig. Når det kommer til oppfølging av barn med eller uten identifiserte funksjonsnedsettelse, er det kryssende interesser og intensjoner som legger føringer for barnehagepedagogikken. Barnehagene skal møte alle barns behov for omsorg, lek, læring og danning, samtidig som barnehagene i økende grad fremheves som en viktig arena for forebygging av problemer som kan oppstå senere i barnas liv og skolegang. Vektlegging av barnehagen som en viktig arena for skoleforberedelse har ført til et læringstrykk og en økt forventning om tidlig intervensjon og vurdering av barns kompetanse og diagnostisering som grunnlag for oppfølging av enkeltbarn (Arnesen & Simonsen, 2011; Warming, 2011). I sin doktorgradsavhandling problematiserer Bendix-Olsen (2017, s. 9) det han beskriver som en fragmentering av det pedagogiske ansvaret i barnehagen, og stiller seg spørsmål om denne faglige inndelingen leder frem til løsninger for den komplekse barnehagehverdag som barn og ansatte står overfor. I barnehagens pedago-

giske praksis gjenspeiler denne dualiteten seg i dilemmaer som vektlegging av normal kontra abnormal variasjon i modning og utvikling, fellesskap kontra individualisering og inkludering kontra ekskludering (Arnesen & Simonsen, 2011). Studien av Hillesøy og Ohna (2014) viste hvordan personalet i barnehagen måtte navigere denne dualiteten som ofte opplevdes kontrastfylt. Presset for tidlig intervensjon, kartlegging og testing har ført til at flere barn med særskilte behov har blitt identifisert i tidlig alder. For noen barn har det medført at de får adekvat støtte, for andre har det medført økt segregert pedagogisk praksis og ekskludering fra lek med jevnaldrende, samt stigmatisering og marginalisering ved at hovedfokuset har vært rettet mot justering av barnets mangler istedenfor barnets kompetanser og det å støtte dem inn i lek med jevnaldrende (Arnesen & Simonsen, 2011). En annen risiko er det Arnesen og Simonsen (2011) beskriver som «falske positive» som følge av feil kategorisering av barn og at barna risikerer å bli fastholdt i en marginal posisjon som intervensjonen har som mål å motvirke.

Spenningen mellom spesialpedagogiske tiltak i barnehagen og barnehageansattes perspektiv på egnet pedagogikk i barnehagen viser seg også i studiet av Roll-Pettersen og kolleger (2016). En barriere fremhevet i dette studiet var nettopp verdipenninger mellom habiliteringsansatte og barnehageansatte med utgangspunkt i barns rett til medvirkning. I studiet er spenningen eksemplifisert med en spesialpedagogs utsagn om å bli møtt av barnehageansatte som opplevde at EIBIs behavioristiske tilnærming til barnet lignet arbeidsmåter benyttet i trening av hunder (Roll-Pettersen, 2016, s. 329). EIBI er eksempel på et spesialpedagogisk tiltak som fremmes som et evidensbasert tiltak for å hjelpe barn med ASD i barnehagen. Men at et tiltak fungerer, vil ikke si at det er etisk og pedagogisk forsvarlig. EIBI har møtt motstand i interesseorganisasjoner for barn med ASD (i.e. organisasjonen Nevromangfold) og av forskere som anser autisme som en identitet istedenfor en funksjonsnedsettelse (Yergeau, 2017). Kritikken består av at behandlingen ikke tar utgangspunkt i barnas behov, men heller et mål om å forhindre atferd som anses som utfordrende, og at behandlingen lærer barn å undertrykke og skjule sine behov og sin væremåte for å fremstå som mer normalt. EIBI er derfor et godt eksempel på hvordan ulike forståelser av barn og funksjonsnedsettelse virker inn på hvilke løsninger som fremmes.

## Et oppsummerende kritisk blick og tanker om veien videre

Ved kritisk å analysere hvordan problemet i forskning er representert til å være, fornekter jeg ikke at barnehagebarn med funksjonsnedsettelse kan oppleve en rekke utfordringer i samhandling med andre barn. En kritisk analyse av hvordan problemformuleringene er konstruert i forskning, viser derimot hvordan forskerens innledende forståelse av problemet rammer inn hvilke tiltak (i.e. løsninger) som anbefales. I forskningen på barn med funksjonsnedsettelse og lek i barnehagen lever ulike forståelser om barn, lek og funksjonshemming side om side. Studier med utgangspunkt i problemkonstruksjoner som tar utgangspunkt i barnets mangler (jf. en medisinsk forståelse), har ofte funnet at utfordringen ligger hos barnet og løsningen foreslått er ofte tidlig kartlegging og tiltak rettet mot barnet. Studier med utgangspunkt i en relasjonell problemkonstruksjon tok også utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier av barn, men hadde i større grad søkelys på å forstå barns interaksjon i leken med utgangspunkt i relasjonelle aspekter som ansatte og jevnaldrendes tilstedeværende og involvering i leken.

Få studier tok utgangspunkt i den mer kritiske sosiale modellen for forståelsen av funksjonshemming. Det kan derfor virke som den relasjonelle og den medisinske forståelsen er mest utbredt i forskningen. For å kunne rokke ved etablerte sannheter i feltet ville forskningsfeltet vært tjent med flere kritiske studier som utforsker hvilke samfunnsmessige og kontekstuelle barrierer som rammer inn barnas mulighet til deltakelse i lek, slik som politisk styring, barnehagens ledelse, prioritering og læring, samt hvordan det fysiske miljøet legger til rette for barnas lekdeltakelse. Majoriteten av studiene inkludert kan beskrives som mikrostudier ved at de tar utgangspunkt i enkeltsituasjoner i barns interaksjon med jevnaldrende eller personalet. Få studier inkluderer makroperspektiver inn i deres utforsking av mulighetsbetingelser for barns deltagelse. Den pedagogiske praksisen på en avdeling i barnehagen skjer ikke i et vakuum. Vi trenger flere studier som problematiserer hvordan forstå hva som er problemet (jf. Arnesen & Simonsen, 2011; Hillesøy & Ohna, 2014).

Majoriteten av studiene involvert bygger på intervjuer med signifikante andre eller observasjon av hverdagssituasjoner av barna. I likhet med Ytterhus og Åmot (2019) oppfordrer jeg til flere studier som utforsker deltakende

forskningsmetoder *med* barna og forskning med formål om å belyse barnets perspektiv på deltakelse i lek. Vi trenger også studier av støttende miljøer for barns deltakelse og deres kompetanse i ulike former for leken. Økt kunnskap om hva som kjennetegner situasjonen, interaksjonene og miljøet når barna mestret det lekende samspillet med jevnaldrende barn, er viktig i kunnskapen for å støtte barn i lek.



## Referanser

- Abebe, T., Ursin, M. & Sørensen, I.K. (2021). Barndomsstudier i Norge – Historien, konteksten og hvor vi er i dag. I: I.K. Sørensen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst – Tverrfaglige tilnærminger* (s. 17–39). Gyldendal.
- Adolfsson, M., Malmqvist, J., Pless, M. & Granulid, M. (2011). Identifying child functioning from an ICF-CY perspective – Everyday life situations explored in measures of participation. *Disability and Rehabilitation*, 33(13–14), 1230–1244. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.526163>
- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. I: L. Ananen & B. Mayall (Red.), *Conceptualizing child-adult relations* (s. 11–22). Houndmills.
- Alasuutari, M. & Markström, A.M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–35. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555919>
- Aarnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – Merkevare i epistemisk drift? Refleksjoner i et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 115–128. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-04>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy – What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bendix-Olsen, K. (2017). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(1), 8–19. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i1.26554>
- Borgen, J., Rugseth, G. & Bjorbækmo, W.S. (2020). «Children at risk» in public health policy – What is at risk. I: E.E. Ødegaard & J.S. Borgen (Red.), *Childhood cultures in transformation 30 years of the UN convention on the rights of the child in action towards sustainability*. Brill Sense.
- Egilson, S.T., Ytterhus, B., Traustadottir, R. & Berg, B. (2015). Introduction: Disabled children and youth in the Nordic countries. I: R. Traustadóttir, B. Ytterhus, S.T. Egilson & B. Berg, *Childhood and disability in the Nordic countries* (s. 1–11). Palgrave Macmillan.
- FN. (2013). *Generell kommentar nr. 17 om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Komiteen for barns rettigheter.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punishment – The birth of the prison*. Vintage.
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions, *European Journal of Special Needs Education*, 37(5). <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Goffman, E. (1990). *Presentation of self in everyday life*. Penguin Books.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 91–98. <https://doi.org/10.7577/nbf.348>
- Gunaratnam, Y. (2003). *Researching 'race' and ethnicity*. Sage.
- Hannås, B.M. & Bahdanovich Hanssen, N. (2016). Special needs education in light of the inclusion principle. An exploratory study of special needs education practice in Belarusian and Norwegian preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 520–534. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194576>

- Hart, K. (2020). Tokens of friendship. *Early Years Educator*, 21(9), 14–15. <https://doi.org/10.12968/eyed.2020.21.9.S14>
- Hillesøy, S. (2016). The contribution of support teachers in facilitating children's peer interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48, 95–109. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0157-1>
- Hillesøy, S. & Ohna, S.E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 14(07), 47–59.
- Hillesøy, S., Johansson, E. & Ohna, S.E. (2014). Samhandling mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 7(4), 1–21. <https://doi.org/10.7577/nbf.575>
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- James, A. & James, A.L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. Palgrave.
- Jenks, C. (1982). Introduction – Constituting the child. I: C. Jenks (Red.), *The sociology of childhood* (s. 9–24). Batsford Academic.
- Kermit, P., Mjøen, O.M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat – Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne, *Sociologisk tidsskrift*, 18(3), 249–272. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-04>
- Kibsgaard, S. & Kanstad M. (2015). *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Kløve, N. & Østensjø, S. (2015). A comparative ICF-CY-based analysis and cultural piloting of the assessment of preschool children's participation (APCP). *Physical occupational therapy in pediatrics*, 35(1), 54–72. <https://doi.org/10.3109/01942638.2014.957427>
- Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2014). Exploring letters in a bimodal, bilingual nursery school with deaf and hearing children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 604–620. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.969082>
- Kaale, A., Fagerland, M.W., Martinsen, E.W. & Smith, L. (2014). Preschool-based social communication treatment for children with autism: 12-month follow-up of randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.019>
- Lillvist, A. (2010). Observations of social competence of children in need of special support based on traditional disability categories versus a functional approach. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/03004430902830297>
- Lundqvist, J., Allodi, W.M. & Silehag, E. (2015). Special educational needs and support provisions in Swedish preschools – A multiple-case study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273–293.
- Luttrupp, A. & Granlund, M. (2010). Interaction – It depends – A comparative study in interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151–164. <http://doi.org/10.1080/15017410903175677>

- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood, thinking from children's lives*. The Open University.
- McCollow, M. & Hoffman, H.H. (2019). Supporting social development in young children with disabilities: Building a practitioner's toolkit. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 309–320. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00930-y>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G. & the PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264–269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Moss, P., Dillon, J. & Statham, J. (2000). The 'child in need' and 'the rich child': discourses, constructions and practice. *Critical Social Policy*, 20(2), 233–243. <https://doi.org/10.1177/0261018300020002>
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for analytical concepts in the research process, Learning from children, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(22), 117–35. <https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>
- Næss, K.-A.B., Nygaard, E., Ostad, J., Dolva A.-S. & Lyster S.-A.H. (2017). The profile of social functioning in children with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 39(13), 1320–1331. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09638288.2016.1194901>
- Oliver, M. (1996). Defining impairment and disability – Issues at stake. I: C. Barnes & G. Mercer (Red.), *Exploring the divide* (s. 29–54). Disability Press.
- Palla, L. (2019). Characteristics of Nordic research on special education in preschool – A review with special focus on Swedish conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436–453. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education – Foucault and a social epistemology of school practice. I: T.S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault's challenge; discourse, knowledge, and power in education* (s. 3–35). Teachers College Press.
- Prout, A. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James & A. Prout (Red), *Constructing and reconstructing childhood – Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press.
- Qvortrup, J. (2002). Sociology of childhood: conceptual liberation of children. I: F. Mouritsen & J. Qvortrup (Red), *Childhood and children's culture*. University Press of Southern Denmark.
- Roll-Pettersson, L., Olsson, I. & Ala'I-Rosales, S. (2016). Bridging the research to practice gap – A case study approach to understanding EIBI supports and barriers in Swedish preschools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 317–336.
- Schenkelberg, M.A., Mciver, K., Brown, W.H. & Pate, R.R. (2020). Preschool environmental influences on physical activity in children with disabilities. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 52(12), 2682–89. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000002401>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavneelse? Om normaliteten. I: T.H. Eriksen & J.-K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 167–187). Universitetsforlaget.

- Suhonen, E., Nislin, M., Alijoki, A. & Sajaniemi, N.K. (2015). Children's play behaviour and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 287–303. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1009707>
- Sundsøl, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I: M. Øksnes & T.H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 50–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Swain, J. & French, S. (1998). Normality and disabling care. I: A. Brenchin, J. Walmsley, J. Katz, & S. Peace (Red.), *Care matters. Concepts, practice and research in health and social care* (s. 81–95). Saga Publications Ltd.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P. & Sajaniemi, N.K. (2019). Enhancing peer interaction in early childhood special education – Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 559–70. doi: <https://doi.org/10.1007/S10643-019-00952-6>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/13603110902783365>
- Watson, K. (2019). "We are all friends" – Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 253–264. <https://doi.org/10.1177/1463949118772575>
- Wolf, K.D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen – Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 33(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i1.3435>
- Wolf, K.D. (2017). I møte med barns spontane lek. I: M. Øksnes & T.H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 109–124). Cappelen Damm Akademisk.
- Yergeau, M. (2017). *Authoring autism / on rhetoric and neurological queerness*. Duke University.
- Ytterhus, B. & Åmot, I. (2019). Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper – Når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 18(9), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.3286>
- Aarne, P. & Tallberg, I.-M. (2010). Visual check back in children with specific language impairment. *Journal of Pragmatics*, 42(11), 3106–3113. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.04.017>

Wendelborg, C., Caspersen, J. (2023). Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 53–70). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230103>

## Kapittel 3

# Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid

Christian Wendelborg & Joakim Caspersen

## Innledning

Norge ratifiserte FNs konvensjon for rettighetene til mennesker med nedsett funksjonsevne (CRPD) i juni 2013 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Det vil si at Norge har forpliktet seg til å føre en politikk i samsvar med konvensjonens artikler. Regjeringen Støre har signalisert at de vil inkorporere FN-konvensjonen i norsk lovverk. Det er spesielt artikkel 24 (Utdanning) i konvensjonen som viser til at personer med nedsett funksjonsevne har lik rett til utdanning på alle nivåer. Tilrettelegging av undervisning, egnede og tilpassede hjelpemidler til den enkeltes behov skal gi muligheter for likeverdig deltakelse på alle nivå i hele utdanningsløpet.

I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i en relasjonell forståelse av funksjonshemming, der det å være «funksjonshemmet» handler om å møte barrierer i interaksjon med omgivelsene (Tøssebro, 2010). I en relasjonell forståelse er funksjonshemming noe som oppstår i «forhandlinger» mellom individets forutsetninger i møte med omgivelsene, slik også Wilhelmsen viser i diskusjonen om forskjeller i den medisinske, den sosiale og relasjonelle forståelsen i kapittel 2 i denne boka. Funksjonshemming har dermed et tosidig aspekt – det individuelle og omgivelsene. Elever med nedsatt funksjonsevne er «bare» elever – helt til de møter barrierer i skolen. Da blir de ofte knyttet til en såkalt «masterstatus» som elever med funksjonshemming (Kittelsaa, 2008), selv om elevenes identitet naturlig nok er bredere enn denne avgrensede statusen. I dette kapittelet går vi nærmere inn på utfallet av forhandlingsprosessen mellom elever med funksjonsnedsettelse og manglende tilrettelagte skoler, med formål om å belyse hvilken betydning det fysiske læringsmiljøet i skolen har på inkludering i skole og fritid. For å gjøre dette må vi først se nærmere på de ulike dimensjonene i inkluderingsbegrepet, og hvilke dimensjoner som inngår i læringsmiljøet i skole.

## Inkludering og fysisk tilrettelegging i læringsmiljøet

Prinsippet om inkludering er nedfelt i opplæringsloven § 1-1 og forskrifter, i læreplanverket for Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (LK20, Kunnskapsdepartementet, 2019, 2016). I tillegg er barn og unges rett til en inkluderende utdanning nedfelt i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 1989) og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (FN, u.å.). Inkludering er blitt et krav som retter seg mot skolen og opplæringen, og gjelder for alle. Det vil si at skolen skal kunne tilpasse seg alle elever uavhengig av evner, forutsetninger og interesser og ikke marginalisere elever som skolen ikke greier å gi et tilfredsstillende tilbud til. Målet med inkludering er å sikre deltakelse i skolen for alle og deltakelse i sammenhenger som er positivt verdsatt, og fjerning av ordninger og roller som er nedvurdert og stigmatisert (Tøssebro & Lundebø, 2002, s. 100).

Ifølge Nilsen (2017, s. 24–30) kan inkludering forstås langs tre dimensjoner:

1. Den fysiske/organisatoriske dimensjonen (fysisk og organisatorisk tilgang til læringsfellesskapet)
2. Den sosiale dimensjonen (om det sosiale miljøet er inkluderende, og om det er en reell mulighet til deltakelse i det sosiale fellesskapet)
3. Den faglige/kulturelle dimensjonen (tilgang til faglig læring og utvikling og deltakelse i læringsfellesskap sammen med andre jevnaldrende, og der det kulturelle handler om deltakelse i læringsfellesskap og aktiviteter med andre)

Inkludering omfatter alle elever uavhengig av forutsetninger, funksjonsnivå og behov, og har en begrunnelse som strekker seg langt tilbake i tid. Et vanlig sted å starte er vektleggingen av at alle barn skal ha rett til utdanning uansett funksjonsevne i Salamancaerklæringen i 1994 (se for eksempel Faldet mfl., 2022). Til tross for at inkludering som overordnet prinsipp har vært vektlagt over lengre tid, har det tidvis vært en markant økning i bruk av spesialundervisning i skolen, særlig i perioden 2005–2013. Etter 2013 har andelen stabilisert seg rundt 8 prosent (Wendelborg mfl., 2017, 2015). Et annet viktig poeng er at spesialundervisning ofte foregår i mindre grupper, på siden av den ordinære undervisningen. I skoleåret 2015–16 fikk rundt to tredjedeler (66 prosent) spesialundervisning utenfor ordinær klasse, mens denne andelen er redusert til rundt 52 prosent i skoleåret 2021–22 (Wendelborg mfl., 2020). Andelen elever som tas ut av ordinære undervisningsgrupper og gis et delvis segregert opplæringsstilbud, er dermed fortsatt stor, men nedadgående. Som tidligere nevnt kan inkluderingsbegrepet forstås gjennom flere dimensjoner, og det trenger ikke alltid å være samsvar mellom den subjektive opplevelsen av inkludering og den objektive inkluderingen, og dette kan variere fra situasjon til situasjon. En elev med opplæring utenfor den ordinære gruppen kan dermed oppleve større grad av faglig inkludering om kvaliteten på spesialundervisningen er god nok. På samme måte kan opplevelsen av psykisk og sosial inkludering være større ved deltakelse i den ordinære undervisningen, men med mindre faglig inkludering.

Inkluderingsbegrepet har altså en fysisk dimensjon, som er uløselig, men ikke ensidig eller lineært koblet til de sosiale og psykiske dimensjonene av inkludering. Det samme kan vi si om læringsmiljø. Læringsmiljøet ved en skole består av mange ulike dimensjoner, der enkelte av disse også tangerer begrepet «universell utforming». Vi forstår læringsmiljø som de samlede



kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Wendelborg mfl., 2020). Det fysiske læringsmiljøet kan dermed ikke ses som en isolert egenskap ved skolen, men henger sammen med kulturelle og relasjonelle forhold, på samme måte som inkludering ikke kan avgrenses til en enkelt dimensjon, verken fysisk, sosialt eller psykisk. Spørsmålet blir hvordan sammenhengene arter seg, og hvordan det fysiske læringsmiljøet henger sammen med relasjonelle forhold – og inkludering som et overordnet begrep. Utgangspunktet for analysene er at det er en helt selvfølgelig konsekvens av ønsket om å ha en inkluderende skole at alle har mulighet til å være en del av klassefellesskapet sammen med medelever (ev. jevnaldrende). I tillegg må skoler være fysisk tilgjengelig og også det fysiske *læringsmiljøet* må være tilgjengelig, og dette tar oss inn på ideen og kravet om universell utforming.

Universell utforming er bredt definert, og omhandler flere ulike forhold; fra bygningsmasse, til pedagogikk og digitale læringsressurser (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2018). Regjeringens handlingsplan for universell utforming 2021–2025 (Regjeringen, 2021) har som målsetning å bidra til et bærekraftig og likestilt samfunn gjennom utforming av fysiske og tekniske omgivelser, og argumenterer for at universell utforming gir økte kvaliteter for alle, ikke bare for personer med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov. God belysning, skilting eller sanntidsinformasjon på holdeplasser er eksempler på universell utforming som skal gjøre det lettere for alle å orientere seg.

## Er skolene i Norge fysisk tilgjengelige?

Status for faktisk tilgjengelighet ved norske skoler er nokså uklar. Det finnes ingen komplett oversikt over hvor stor andel av skolene som er universelt utformet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2018), men noen tall finnes – og de spriker kraftig. Blant annet avdekket Handikapforbundet i samarbeid med IRIS (NHF, u.å.) at nesten 8 av 10 norske skoler var utilgjengelige for mange med funksjonsnedsettelse. Norsk Kommunalteknisk Forening har registrert at seks prosent av skolene hadde alvorlige feil og mangler og 15 prosent mindre alvorlige feil og mangler relatert til tilgjengelighet, basert på innsamling av data fra IK-bygg (en forkortelse for «intern-



kontroll bygg» som brukes til å kartlegge byggenes tilstand og skaderisiko i rundt 150 kommuner, se [www.ikbygg.no](http://www.ikbygg.no)). Det er med andre ord stor usikkerhet knyttet til status for universell utforming i den norske grunnskolen.

I rapporten Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne (Wendelborg mfl., 2020) fant man basert på intervjuer med og spørreundersøkelser til foreldre til barn med funksjonshemming, og ansatte i skole og kommuner, at det ikke var fysiske barrierer som var avgjørende for om elever med nedsatt funksjonsevne gikk på nærskolen eller ikke. Det var heller type funksjonsvanske, alvorlighetsgrad av vanske, alder og kommunestørrelse som hadde innvirkning på om en gikk på nærskolen eller ikke. Dette er i tråd med annen forskning på feltet (se for eksempel Wendelborg & Tøssebro, 2008). Rapporten viste også at når det gjelder type vanske, var det ikke bevegelsesvansker og fysiske barrierer som så ut til å være hovedutfordringen med tanke på å gå på nærskolen, men heller kognitive vansker og læringsutfordringer som er viktigst. Foreldre oppga å bruke skolens kompetanse, sosiale forhold, undervisningstilrettelegging og ressurser som begrunnelser for at barnet ikke går på nærskolen (Wendelborg mfl., 2020). De samlede undersøkelsene i rapporten peker også på hvordan strukturelle forhold er med på å avgjøre om familier velger nærskole eller ikke. Det er mye mer sannsynlig at et barn med nedsatt funksjonsevne går i egne spesialiserte tilbud i sentraliserte strøk med mange innbyggere enn i mer grisgrendte strøk. En årsak som oppgis for dette, er at det ikke er et elevgrunnlag for å lage et eget spesialisert og sentralisert skoletilbud i småkommuner (Wendelborg mfl., 2020). Skoler gjør også en innsats i å tilrettelegge for elever som har behov for det, og mange skoler gjør utbedringer og tilrettelegging når det kommer til elever med behov for fysisk tilrettelegging. Det kan derfor se ut til at skoler opplever det som lettere å gjøre fysiske utbedringer enn organisatoriske, undervisningsmessige og holdningsmessige endringer (Wendelborg mfl., 2020).

Vi skal videre i kapittelet se nærmere på fysiske barrierer i læringsmiljøet sin betydning for inkludering i skole og fritid. Vi tar utgangspunkt i datamaterialet fra rapporten som er referert flere ganger tidligere (Wendelborg mfl., 2020), men vil gjøre mer inngående analyser enn det som tidligere er presentert i rapporten.

## Nærmere om datagrunnlaget og noen forbehold

I forbindelse med prosjektet Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne og arbeidet med rapporten ble det sendt ut en spørreskjemaundersøkelse til 7375 foreldre til barn i alderen 6 til 16 år som mottar hjelpemidler fra NAV. Hjelpemidlene er kategorisert etter hvilket behov barnet har, for eksempel bevegelse, rullestol, kognisjon, syn og hørsel. Av foreldrene som fikk tilsendt surveyen, svarte 1207. Dette gir en svaroppslutning på 16 prosent. Svarprosenten er lav, men ikke uvanlig for slike undersøkelser. En lav svarprosent kan utgjøre en trussel mot representativiteten til utvalget og dermed gyldigheten til de slutninger vi trekker på bakgrunn av dataene fra utvalget. Mye nyere forskning på svarprosent og representativitet påpeker imidlertid at det ikke er svarprosenten som er avgjørende, men om det er en systematikk i hvem som velger å svare eller ikke (se for eksempel Hellevik, 2015). Ved å sjekke bakgrunnsvariabler som kjønn, alder og bosted i datamaterialet opp mot kjennetegn ved populasjonen og opp mot andre undersøkelser, har vi ikke avdekket slike systematiske skjevheter i dette datamaterialet.

Et annet viktig tema å diskutere er foreldre som informanter for barns situasjon. Andre undersøkelser støtter at foreldre er troverdige informanter på flere områder relatert til deres barn, og ofte som mer troverdige enn lærere eller barna selv (Findling mfl., 2002; Kahana, Youngstrom, Findling & Calabrese, 2003; Youngstrom, Findling & Calabrese, 2003). Foreldre til barn med funksjonshemming er også av nødvendighet involvert i sine barns aktiviteter i skole og blant jevnaldrende, siden barna er mer avhengig av dem enn øvrige barn (Ytterhus, Wendelborg & Lundeborg, 2008). Selv om det ikke er barnas stemmer, har foreldre like fullt verdifull informasjon om sine barn.

Datamaterialet er undersøkt med ulike typer statistiske analyser. Vi presenterer gjennomsnitt og frekvenser, og vi tester for om forskjeller vi finner er signifikante, altså om vi med en gitt grad av sikkerhet kan utelukke at de skyldes tilfeldigheter.

I slike overordnede analyser kan det likevel skjule seg mange variasjoner mellom grupper. Det kan for eksempel være slik at elever med bevegelsesvansker opplever tilgjengeligheten bedre eller verre enn øvrige elever. Vi ønsker derfor å se nærmere på om det er visse egenskaper blant de som er med i undersøkelsen, som har betydning for hvordan foreldrene svarer på spørsmålene om tilrettelegging. For å undersøke dette gjennomfører vi

regresjonsanalyser som gir oss et mål på styrken i sammenhengen mellom variabler. For eksempel type vanske og opplevelse av tilrettelegging. Vi gjør en multippel regresjonsanalyse når vi inkluderer flere forklaringsvariabler i en modell samtidig. Det kan for eksempel være at vi ønsker å se på hvilken betydning type vanske har på opplevelsen av tilrettelegging kontrollert for grad av alvorlighet av vansken. Dermed får vi vite hvor stor betydning type vanske har for hvordan foreldrene svarer, uavhengig av hvor alvorlig vansken er. Når vi inkluderer en ikke-kontinuerlig variabel (en variabel som det ikke kan regnes gjennomsnitt for) i en regresjonsanalyse, bruker vi den ene kategorien som referansekategori som de andre kategoriene ses i forhold til. Eksempelvis vil resultater for foreldre med barn med hørselsvansker være relative sammenlignet med foreldre til barn med bevegeselsvansker. Hva vi bruker som referansekategori, er en avveining av hvor mange det er i gruppen og egenskaper ved denne. I dette tilfellet er bevegeselsvansker en relativt stor gruppe, som også er forbundet med å ha behov for fysisk tilrettelegging.

I en regresjonsanalyse er man opptatt av hvor mye hver enkelt uavhengig variabel bidrar til endring i den avhengige variabelen, og man uttrykker dette i form av standardiserte og ikke-standardiserte regresjonskoeffisienter. Man er også opptatt av hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av de uavhengige variablene samlet, og dette uttrykkes som forklart varians, og oppgis i prosent. For en grunnleggende innføring i metoden henviser vi til standard grunnlitteratur i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (f.eks. Ringdal, 2001).

I analysene har vi også slått sammen svar på flere variabler til det som kalles en additiv indeks, eller et sammensatt mål. En additiv indeks vil si at vi summerer verdiene. Deretter har vi delt på antall påstander (dvs. 4) slik at skalaen fremdeles går fra 1 til 5.

## Fysisk tilrettelegging av undervisnings-situasjonen og øvrig tilrettelegging på skolen

Foreldrene ble presentert ulike utsagn for hvordan skolens fysiske tilgjengelighet er tilpasset deres barn. I tabell 3.1 har vi skilt mellom utsagn relatert til undervisningssituasjonen og utsagn som omhandler øvrig fysisk tilrettelegging på skolen.

**Tabell 3.1** Andel foreldres svar på påstander om hvordan skolens fysiske tilgjengelighet er tilpasset deres barn. Prosent. Gjennomsnitt og standardavvik (SA)  
N=898–1125.

| Ta stilling til følgende påstander om den skolen barnet går på nå                                 | Helt uenig | Uenig | Både enig og uenig | Enig | Helt enig | Snitt | SA   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------------------|------|-----------|-------|------|
| <b>Fysisk tilrettelegging av undervisnings-situasjonen</b>                                        |            |       |                    |      |           |       |      |
| Undervisningslokalet er godt tilpasset                                                            | 6,1        | 13,3  | 29,1               | 33,7 | 17,8      | 3,44  | 1,11 |
| <b>Øvrig fysisk tilrettelegging på skolen</b>                                                     |            |       |                    |      |           |       |      |
| Barnet vårt kan benytte seg av alle skolens lokaler på samme måte som øvrige elever               | 3,6        | 7,0   | 22,4               | 37,1 | 29,9      | 3,88  | 1,16 |
| Skolens uteområder er tilrettelagt slik at barnet kan delta sammen med andre elever               | 3,7        | 5,5   | 8,9                | 41,0 | 40,8      | 3,83  | 1,05 |
| Skolens inngangsparti er tilrettelagt for at barnet vårt kan benytte seg av det som øvrige elever | 4,3        | 5,2   | 8,8                | 41,4 | 40,2      | 4,10  | 1,02 |
| Toalettforholdene på skolen er godt tilrettelagt for vårt barn                                    | 5,2        | 9,0   | 15,8               | 32,7 | 37,4      | 4,08  | 1,04 |

Tabell 3.1 viser at rundt halvparten av foreldrene er enige i at undervisningslokalet er godt tilpasset deres barn. Imidlertid er det rundt 20 prosent som mener det motsatte. De fire øvrige påstandene i tabell 3.1 er forhold som ikke direkte angår undervisningssituasjonen. Vi ser at foreldrene vurderer den fysiske tilgjengeligheten positivt. Mellom 70 og 80 prosent av foreldrene er enige i at barnet deres kan benytte seg av alle lokaler på lik linje som øvrige elever, og at uteområder, inngangsparti og toaletter er godt tilrettelagt. Det ser dermed ut som at det er et skille mellom hvordan foreldrene vurderer undervisningslokalene og hvordan de vurderer den øvrige fysiske tilgjengeligheten på skolen.

For å gå litt dypere inn i forskjellene i datamaterialet har vi slått sammen de fire utsagnene som omhandler den øvrige fysiske tilretteleggingen ved skolen til en additiv indeks. Vi har deretter gjennomført en multipl regressjonsanalyse der vi kontrollerer for ulike vansketyper, foreldrenes vurdering av vanskenes alvorlighetsgrad, barnets kjønn, i hva slags type område de befinner seg (landlig/urban), og hvilket årstrinn barnet går på i skolen (1.–4. trinn, 5.–7. trinn eller 8.–10. trinn). Resultatene er presentert i tabell 3.2.

**Tabell 3.2** Multipl regressjon av hva som er med på å forklare om foreldrene opplever at undervisningslokalene er godt tilpasset og øvrig fysisk tilrettelegging. (b=ustandardisert regressjonskoeffisient; Beta=standardisert regressjonskoeffisient)

|                                                                  | Undervisningslokalet er godt tilpasset |       |              | Øvrig fysisk tilrettelegging |       |              |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------|--------------|------------------------------|-------|--------------|
| Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref.)                     | b                                      | Beta  | sig          | b                            | Beta  | sig          |
| Hørselsvansker                                                   | –0,24                                  | –0,10 | <b>0,035</b> | 0,63                         | 0,31  | <b>0,000</b> |
| Synsvansker                                                      | –0,21                                  | –0,04 | 0,234        | 0,40                         | 0,10  | <b>0,006</b> |
| Spesifikke lærevansker                                           | –0,08                                  | –0,02 | 0,600        | 0,52                         | 0,16  | <b>0,000</b> |
| Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker) | –0,18                                  | –0,04 | 0,240        | 0,58                         | 0,19  | <b>0,000</b> |
| Vansker med å forstå (kognitive vansker)                         | –0,15                                  | –0,04 | 0,308        | 0,33                         | 0,11  | <b>0,005</b> |
| Sammensatte vansker                                              | –0,10                                  | –0,04 | 0,420        | 0,27                         | 0,14  | <b>0,004</b> |
| Annet                                                            | –0,36                                  | –0,05 | 0,143        | 0,22                         | 0,04  | 0,243        |
| <b>Grad av alvorlighet (1:mild–5:alvorlig)</b>                   | –0,11                                  | –0,10 | <b>0,001</b> | –0,15                        | –0,18 | <b>0,000</b> |
| <b>Jente (gutt ref.)</b>                                         | 0,02                                   | 0,01  | 0,819        | –0,14                        | –0,08 | <b>0,021</b> |
| <b>Landlig (urban ref.)</b>                                      | –0,06                                  | –0,03 | 0,407        | –0,15                        | –0,09 | <b>0,011</b> |
| <b>Årstrinn (1.–4. trinn ref.)</b>                               |                                        |       |              |                              |       |              |
| 5–7. trinn                                                       | 0,00                                   | 0,00  | 0,951        | 0,00                         | 0,00  | 0,956        |
| 8–10. trinn                                                      | 0,14                                   | 0,06  | 0,103        | 0,14                         | 0,07  | <b>0,049</b> |
| Konstant                                                         | 3,96                                   |       |              | 4,25                         |       |              |
| R <sup>2</sup>                                                   | 0,01                                   |       |              | 0,10                         |       |              |

Det første en kan legge merke til i regresjonsmodellene i tabell 3.2, er at det knapt er noen forskjell mellom foreldre til elever med ulike typer vansker i vurderingen av om undervisningslokalet er godt tilpasset barnet. Det er en liten tendens til at foreldre til elever med hørselsvansker opplever at undervisningslokalet er bedre tilpasset sammenlignet med bevegelsesvansker (referansekategorien). Vi ser videre at alvorlighetsgrad er med på å forklare litt av variasjonen om hvordan foreldrene svarer når det gjelder vurdering av undervisningslokalet. Det vil si at foreldre til elever med alvorligere funksjonsvansker tenderer til gjennomsnittlig å vurdere den fysiske tilpasningen av undervisningslokalet lavere. Når det gjelder øvrig fysisk tilrettelegging, ser vi at det er mer systematisk variasjon og at samtlige grupper foruten «annet» har en positiv relasjon til øvrig fysisk tilrettelegging. Det vil si at de vurderer tilretteleggingen på de øvrige forhold som er inkludert i indeksen, gjennomsnittlig høyere enn foreldre med barn med bevegelseshemming. Variablene i modellen er med på å forklare 10 prosent i variasjonen i den avhengige variabelen.

Et annet forhold i tabell 3.2 som det er verdt å legge merke til, er at i tillegg til at alvorlighetsgrad har en innvirkning, tenderer foreldre til jenter å vurdere at de øvrige forhold ut over undervisningslokalene er mindre tilpasset, og det samme gjør foreldre som har krysset av at de bor landlig til sammenlignet med de som mener de bor urbant. Det kan tolkes som at foreldre til jenter opplever at eksempelvis utearealene og toalettforhold er mer tilrettelagt for gutter. At foreldre som bor landlig vurderer den øvrige fysiske tilretteleggingsindeksen lavere, kan skyldes at det er flere i urbane strøk som har skiftet skole fra nærskolen til en skole som er bedre tilrettelagt. Denne tolkningen styrkes av at dersom vi gjennomfører regresjonsmodellen bare på de som har barnet i nærskolen, mister variabelen landlig/urban sin effekt.

Et spørsmål som dukker opp, er hvordan vi kan forstå at det øyensynlig er lite systematikk i hva som kan forklare hvordan foreldre vurderer tilpassingen av undervisningslokalene, mens det framkommer tydelige variasjoner og forklaringer når det gjelder foreldres vurdering av øvrig fysisk tilrettelegging på skolen.

I og med at vi har brukt bevegelsesvansker som referansekategori, viser tabell 3.2 at nær sagt alle foreldre til elever med andre typer vansker enn bevegelsesvansker, vurderer øvrig fysisk tilrettelegging gjennomsnittlig som bedre enn foreldre som har barn med bevegelsesvansker. Elever med bevegelses-

sesvansker har oftere behov for tilrettelegging av inngangsparti eller toaletter enn øvrige elever med andre typer vansker. Resultatene indikerer at det er en vei å gå for at skolene er universelt utformet og tilgjengelig for alle. En annen forklaring kan være at når skoler får elever som har behov for tilrettelegging, bestreber skoler seg på å gjøre fysiske tilpasninger i undervisningssituasjonen. Dermed er det naturlig at det ikke er vesentlig skille mellom foreldre i vurderingen av den fysiske tilretteleggingen av undervisningslokalet. Vi kommer tilbake til disse punktene i den avsluttende diskusjonen.

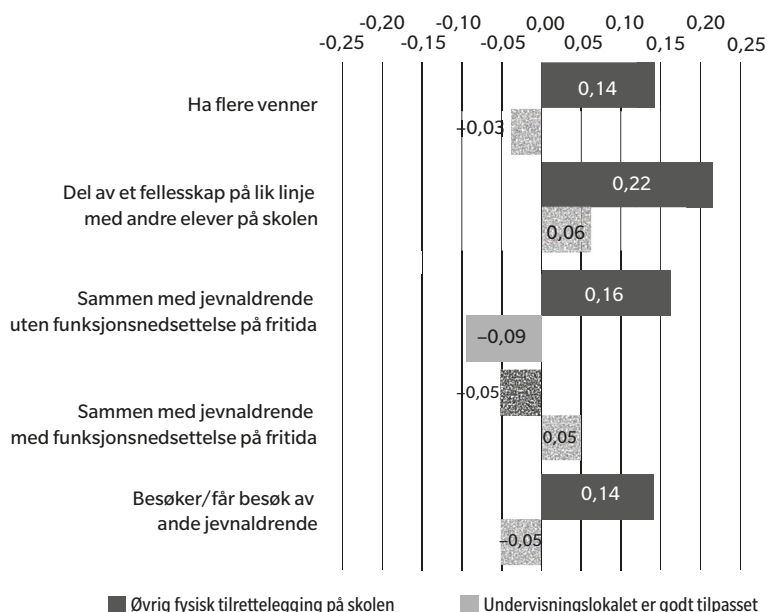
## **Fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen sin betydning for sosial inkludering i skole og fritid**

Vi har til nå beskrevet at foreldre skiller mellom om undervisningslokalene er godt tilpasset og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen. Som nevnt tidligere i kapittelet består inkludering av flere dimensjoner enn fysisk og organisatorisk inkludering, men de ulike dimensjonene er sammenkoblet. Vi skal videre i kapittelet se nærmere på denne sammenkoblingen.

I surveyen har vi inkludert flere indikatorer på sosial inkludering: om barnet deres har ingen, en eller flere venner, om barnet er en del av et fellesskap på linje med andre elever på skolen, om barnet er sammen med andre jevnaldrende med/uten funksjonsnedsettelse på fritiden og om de går til eller får besøk av jevnaldrende på fritiden. For å undersøke om fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har innvirkning på disse indikatorene har vi gjennomført regresjonsanalyser for hver indikator for å se om foreldrenes vurdering av fysisk tilrettelegging har innvirkning på indikatorene på sosial inkludering i skole og fritid.

Flere har sett på sammenhengene mellom deltakelse i skolens aktiviteter, innenfor og utenfor klasserommet, og barnas liv utenfor skolen (se for eksempel Bossaert mfl., 2015; de Boer mfl., 2013; Wendelborg & Tøssebro, 2011). Wendelborg og Paulsen (2014) viste at deltakelse i klassen, spesialundervisning og assistentbruk, i tillegg til årstrinn, type funksjonsnedsettelse og grad av alvorlighet på funksjonsnedsettelse hadde en klar innvirkning på sosial deltakelse på fritiden. Vi har i vår analyse derfor kontrollert for disse forholdene i en regresjonsanalyse i et forsøk på å få et bedre bilde av hvilken

betydning fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har. I tillegg er det bare elever som har et ordinært skoletilbud som er med i analysen. Det vil si at elever som er i et segregert tilbud som spesialskole eller et forsterket tilbud på en ordinær skole, ikke er med i analysen. Resultatene fra regresjonsanalysen er presentert grafisk i figur 3.1. De mørke liggende søylene viser resultatene for øvrig fysisk tilrettelegging på skolen, mens de lyse viser resultatene for vurderingen av om undervisningslokalet er godt tilpasset. Om søylene går til høyre, er det en positiv sammenheng, om de går til venstre, er det en negativ.



**Figur 3.1** Fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig tilrettelegging på skolen sin betydning på vennskap, fellesskapsopplevelse og fritidsaktiviteter med jevnaldrende. Figuren viser standardiserte betaverdier kontrollert for klassesdeltakelse, type vanske, alvorlighetsgrad av vansken, årstrinn. Prikkete felt er ikke signifikant<sup>1</sup>.

1 Forklart varians (R2) er rundt 30 prosent foruten spørsmålene ha flere venner og sammen med andre med nedsatt funksjonsevne. For disse to spørsmålene er forklart varians henholdsvis 16 og 4 prosent.



Det som kommer klart fram i figur 3.1, er at foreldrenes vurdering av om undervisningslokalet er godt tilpasset, har en negativ sammenheng på om barnet er sammen med jevnaldrende uten nedsatt funksjonsevne på fritiden. På den andre siden ser vi at øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har en klar positiv sammenheng på de fleste indikatorene. Dersom foreldrene opplever at skolen ut over undervisningslokalene er fysisk tilrettelagt, har det en klar innvirkning på om de rapporterer at barnet har flere venner, er en del av et fellesskap på linje med andre elever på skolen, er sammen med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse på fritiden, samt at de går på eller får besøk av jevnaldrende. Disse resultatene er som nevnt kontrollert for andre forhold som vi vet har innvirkning.

## Diskusjon – et helhetlig inkluderingsperspektiv og et helhetlig læringsmiljø

I dette kapittelet har vi sammenfattet funn og gjort utdypende analyser knyttet til betydningen av det fysiske læringsmiljøet for elevers skoledag og livet utenfor skolen. Det overordnede læringspunkt vi kan ta med oss fra denne studien, er at når en skal tilrettelegge for elever med nedsatt funksjonsevne, må en sørge for at alle deler av skolen blir tilrettelagt og ikke bare undervisningslokalene. Universell utforming må være reelt universell, og omfatte undervisningslokaler, uteområder, toaletter og annet, i tillegg til at undervisningen i så stor grad som mulig gir tilfredsstillende utbytte for alle elever.

Vår tolkning av funnene indikerer at man i tilretteleggingsarbeidet står i fare for utelukkende å fokusere på fysisk tilrettelegging på skolen. Dermed overser man den øvrige tilretteleggingen som tilnærmingen til læringsmiljø, universell utforming og inkludering innebærer, slik vi løftet fram i de innledende avsnittene av kapittelet. Et viktig poeng er også at vi ikke kan gå ut fra at undervisningslokalene er tilpasset alle, selv om det ikke kommer frem store forskjeller mellom elevgruppene i våre analyser. I våre resultater ser vi at respondentene gir en lavere vurdering av undervisningslokalets tilpasning enn øvrig fysisk tilrettelegging. Konklusjonen blir heller at *alle* foreldrene til *alle* elevgrupper vurderer tilpasningen av undervisningslokalet like godt eller dårlig. Bevegelseshandicap har ikke like stor betydning når en først har kommet seg inn i undervisningslokalet.

Et annet viktig læringspunkt er at det ikke er mulig å isolere de ulike dimensjonene av inkludering fra hverandre. Ved å sette søkelys på deltakelse i undervisningssituasjonen gjennom å tilpasse undervisningslokalene, kan det være med på å sikre faglig inkludering. Men samtidig har et slikt ensidig fokus få eller i verste fall negative følger for den sosiale inkluderingen. På samme måte som en må ha et helhetlig perspektiv på universell utforming, må en ha et helhetlig perspektiv på inkludering for å sikre inkludering langs alle tre dimensjoner; fysisk og organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering.

Dette poenget er tydeliggjort i analysene i kapittelet ved den negative sammenhengen mellom å være sammen med jevnaldrende på fritiden og om undervisningslokalene er godt tilpasset. Det vil si dersom foreldrene opplever at den fysiske tilretteleggingen av undervisningssituasjonen er godt tilpasset, vil de gjennomsnittlig oppgi at barnet deres er mindre sammen med andre på fritiden. Dette kan tilsynelatende virke motstridende, men individuell tilrettelegging kan gi stigmatiserende og marginaliserende effekter. I vår undersøkelse er det ikke spurt direkte om dette, men det er godt dokumentert at spesialundervisning og organisering av denne kan føre til lavere deltakelse i skole og fritid (Wendelborg mfl., 2020).

Det er likevel et viktig poeng at også fysisk tilrettelegging kan gi tilsvarende effekter. Ved å få tilrettelagt undervisningslokaler gjennom hjelpemidler som kan bidra til å redusere praktiske problemer knyttet til skole og opplæring, kan en fort tydeliggjøre hvem som er annerledes og hvem som er «normal». Eksempelvis kan svaksynte ha behov for tavlekamera, hørselshemmede kan ha behov for mikrofon og lydanlegg, elever med bevegelsesvansker kan ha behov for egnet arbeidsstilling og støtte- og forflyttingsutstyr, etc. Individuell tilrettelegging som har faglig inkludering som mål, kan gå ut over sosial inkludering (Mjøen, Kermit & Caspersen, 2021, Magnus & Tøssebro, 2014). Magnus og Tøssebro (2014) viser hvordan individuell tilrettelegging i høyere utdanning opplevdes ofte som nødvendig, men også som stigmatiserende for studentene. Mange studenter valgte å ikke fortelle om behov for individuell tilrettelegging for å slippe å bli «outet» som funksjonshemmet og «unormal», noe som i faglitteraturen ofte diskuteres som dilemmaer rundt «disability disclosure» (se for eksempel diskusjon i Svendby, 2020, s. 276). Dette dilemmaet går i kjernen på hvordan Tøssebro og Lundebø (2002) forstår inkludering, altså å sikre deltakelse i skolen for alle og

i sammenhenger som er positivt verdsatte og fjerne ordninger og roller som er nedvurdert og stigmatisert (Tøssebro & Lundeby, 2002, s. 100). Samtidig løfter det også frem spenningen mellom elevenes behov og ønsker, lærernes handlinger, kompetanse og verdier, og skolens strukturer.

Det er intet alternativ å fjerne fysiske tilrettelegginger, men resultatene viser dilemmaene og bredden som ligger i å arbeide med læringsmiljø, inkludering og universell utforming i sin fulle bredde. Skoler må parallelt arbeide med fysisk tilrettelegging, jobbe med holdninger og verdier i skolen slik at lærere og medelever ser på fysiske tilrettelegginger og tilpasninger som en naturlig del av skolens utforming (Mitchell & Sutherland, 2020). I tillegg indikerer funnet et klart behov for universell utforming av skolen som gir økte kvaliteter for alle, ikke bare for personer med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov. På den måten slipper elever med nedsatt funksjonsevne å få merkelappen annerledes.

Resultatene viser også hvordan øvrig tilrettelegging i skolen har innvirkning på vennskap og sosial deltakelse i skole og fritid. Å ha god tilgjengelighet og universelt utformede skolelokaler og uteområder vil kunne ha stor betydning for sosial deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Skolen er mer enn undervisning, og tilrettelegging og universell utforming må gjelde for hele skolens læringsmiljø.

## Referanser

- Barne- og familiedepartementet. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet 9. desember 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/id2519764>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Bossaert, G., de Boer, A.A., Frostad, P., Pijl, S.J. & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bufdir. (2018 ). *Veikart universelt utformet nærscole*. Hentet 9. desember 2022 fra: <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004557>
- de Boer, A., Pijl, S.J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831–844.
- Diskrimineringsombudsloven. (2017). *Lov om Likestillings- og diskrimineringsombudet og Diskrimineringsnemnda (diskrimineringsombudsloven)* (LOV-2017-06-16-50). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-50>
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Findling, R.L., Youngstrom, E.A., Danielson, C.K., DelPorto-Bedoya, D., Papish-David, R., Townsend, L. mfl. (2002). Clinical decision-making using the General Behavior Inventory in juvenile bipolarity. *Bipolar Disorders*, 4(1), 34–42.
- FN. (2020, 18. mai). *FNs bærekraftsmål Agenda 2030*. Hentet 1. desember 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/sdg/oversikt/id2505654/>
- FNs standardregler for like muligheter for mennesker med funksjonshemming. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning – Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Hellevik, O. (2015). Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*, 50(5), 1969–1991. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0246-5>
- Kahana, S.Y., Youngstrom, E.A., Findling, R.L. & Calabrese, J.R. (2003). Employing parent, teacher, and youth self-report checklists in identifying pediatric bipolar spectrum disorders – An examination of diagnostic accuracy and clinical utility. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13(4), 471–488. <https://doi.org/10.1089/104454603322724869>
- Kittelsaa, A.M. (2008). *Et ganske normalt liv – Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse* (Doktorgradsavhandling). NTNU.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Magnus, E. & Tossebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316–332.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education – Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mjøen, O.M., Kermit, P. & Caspersen, J. (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede*. NTNU.
- NHF. (u.å.). *NHF mener skole* (Brosjyre). [https://nhf.no/wp-content/uploads/2020/01/NHF-mener\\_Skole.pdf](https://nhf.no/wp-content/uploads/2020/01/NHF-mener_Skole.pdf)
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling (plan- og bygningsloven)* (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71>
- Regjeringen. (2021). *Bærekraft og like muligheter – et universelt utformet Norge* (2021–2025).
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold– samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Svendby, R. (2020). Lecturers' teaching experiences with invisibly disabled students in higher education: Connecting and aiming at inclusion. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 275–284. <http://doi.org/10.16993/sjdr.712>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. & Lundebj, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming – De første årene*. Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – Inkludering på fritida? I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305–319. <https://doi.org/10.1080/08856250802387257>

- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497–512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold?* (Rapport). NTNU.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen.* (Rapport). NTNU.
- Wendelborg, C., Røe, M., Molden, T.H. & Wik, S.E. (2020). *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne.* (Rapport). NTNU.
- Youngstrom, E.A., Findling, R.L. & Calabrese, J.R. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 231–245. <https://doi.org/10.1023/a:1021717231272>
- Ytterhus, B., Wendelborg, C. & Lundeby, H. (2008). Managing turning-points and transitions in childhood and parenthood – Insights from families with disabled children in Norway. *Disability & Society*, 23(6), 625–636. <https://doi.org/10.1080/09687590802328535>

Berg, E. (2023). Samhandling om kroppsøving: Om betydningen av samarbeid for et inkluderende kroppsøvingsfag for elever som har en funksjonshemming. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 71–89). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230104>

## Kapittel 4

# Samhandling om kroppsøving

## *Om betydningen av samarbeid for et inkluderende kroppsøvingsfag for elever som har en funksjonshemming*

Ellen Berg

### Et glimt fra samhandling om kroppsøvingsfaget

*«Hei, Ellen. Det er Turid, mamma til Andrine. Husker du oss? Vi møtte deg på skolestartkurset dere hadde på kompetansesenteret i fjor der vi snakket om gymmen. Andrine har bøyd og stive ledd og sitter til vanlig i rullestol, og er straks ferdig med første klasse.» Jeg bekrefter at jeg husker dem godt, ikke minst Andrine som jeg husker som en humørfyllt og aktiv jente som var med på alt det vi hadde av aktiviteter i gymsalen. Jeg erindrer at hun*

*trengte en del tilpasninger, men at hun var særdeles god på å løse bevegelsesoppgaver på sin egen måte. Hun varierte mellom å sitte i rullestolen og bevege seg nede på gulvet. «Vi er fortvilet, sier Turid. Vi har nettopp fått beskjed av Ane, fysioterapeuten til Andrine, at hun og skolen har bestemt at Andrine skal ha fritak fra gymmen i 2. klasse. Vi er jo ikke enig i det. Andrine har gledet seg til gymmen og vil absolutt være med de andre. Hva tenker du om det?» Jeg hører at Turid er opprørt, og jeg skjønner det godt. Dessverre er det ikke første gang jeg hører lignende historier. Jeg foreslår for mor at hun kan be kroppsøvingslærer eller fysioterapeut om å kontakte meg, så kan jeg drøfte muligheten for at Andrine likevel kan være med i gymmen. Et par dager senere ringer Ane, fysioterapeuten til Andrine. Ane forteller om hvorfor de har besluttet at Andrine ikke skal ha gym: «Andrine trenger å trene og klarer ikke å følge de andre i aktivitet. Motorisk er hun langt bak de andre, så det er nok best for henne å ha fysioterapi fremfor gym», sier Ane. Jeg prøver å si at kroppsøvingsfag er et læringsfag med egne læringsmål, og at faget kan tilpasses slik at Andrine kan være med. Likevel oppfatter jeg raskt at jeg snakker for døve ører. Etter at jeg har lagt på røret etter en lang diskusjon med fysioterapeuten, skjønner jeg at jeg ikke når frem. Jeg er spent på om kroppsøvingslæreren eller noen fra skolen ringer, men ingen tar kontakt. Etter et år møter jeg Turid og Andrine på et seminar. Da kommer Andrine trillende mot meg. Smilet går nesten helt rundt idet hun sier: «I år får jeg være med i gym, det er det morsomste jeg vet.» «Så bra», svarer jeg og ser på Turid og lurar på hva som har skjedd. Turid kan fortelle at Andrine har fått ny kroppsøvingslærer i 3. klasse, og læreren sa at Andrine selvsagt skal være med i kroppsøving. Fysioterapeuten er også ny, og de har hatt et samarbeidsmøte alle sammen, også med Andrine selv til stede. Etter å ha snakket med dem kjenner jeg at jeg blir glad på Andrines vegne, men tenker likevel tilbake til fjoråret der Andrine ikke fikk vært med i kroppsøving. Hva var det som skjedde? Hvorfor tok de den beslutningen, og hva var det som gjorde at Andrine selv og foreldrene ikke ble lyttet til når beslutningen skulle tas?*



## Innledning

Denne fiksjonsfortellingen om Andrine fra mine egne praksiserfaringer introduserer min narrative forskningstilnærming. I tillegg bringer historien frem noen kjernespoørsmål som jeg skal belyse i dette kapittelet: Hvordan erfarer elev, lærer og foreldre samhandling om kroppsøvingsfaget? Hvilke forståelser eksisterer om kroppsøvingsfaget, inkludering og funksjonshemming, og hvordan påvirker det samhandlingen om elevenes deltagelse og læring i faget når elevene har en funksjonshemming? For å belyse disse spørsmålene tar jeg utgangspunkt i data fra eget doktorgradsarbeid (Svendby, 2013) og nyere forskning som bringer frem kunnskap om hvordan samhandling om kroppsøvingsfaget erfares. Dette kapittelet bygger på en kritisk konstruktivistisk tilnærming til kunnskap og praksis, der formålet er å løfte frem hva som påvirker samarbeidet og hvilken betydning dette har for elevens deltagelse og læring. Dette vil jeg utdype i metodedelen.

Opplæringsloven (1998) og nytt læreplanverk (L20) etter Fagfornyelsen legger klare føringer for at samarbeid er nødvendig for å utvikle et likeverdig og inkluderende opplæringsstilbud. Skolen og lærerens profesjonelle arbeid skal legge til rette for 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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Videre betraktes skole–hjem–samarbeid som sentralt for å styrke elevenes muligheter for læring og utvikling, og det slås fast at:

Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. Dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

I de senere årene har behovet for samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren fått økt oppmerksomhet, spesielt knyttet til barn og unge som trenger samordnet bistand. Det er per i dag nedfelt i opplæringsloven (1998), der det slås fast at:

Skolen skal samarbeide med relevante kommunale tjenester om vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige, sosiale eller emosjonelle vansker (opplæringsloven, 1998, § 15-8).

Disse utdragene fra overordnet del av læreplanverket og opplæringsloven levner ingen tvil om at skolen og lærerne skal involvere eleven, foreldre/foresatte og aktuelle kommunale tjenester i sitt arbeid for elevens læring, deltagelse og utvikling i skolehverdagen. I dette kapittelet er omdreiningspunktet for samhandling det obligatoriske faget kroppsøving.

Forskning nasjonalt og internasjonalt viser at elever med funksjonshemming erfarer en rekke utfordringer med deltagelse og læring i kroppsøvingsfaget (Svendby, 2013, s. 214–218; Rekaa mfl., 2019, s. 51; Fitzgerald, 2005, s. 54–55; Fitzgerald & Stride, 2012, s. 290; Wilhelmsen, 2019, s. 56–57). For eksempel erfarer elever med funksjonshemming at de i varierende grad får mulighet til å delta i kroppsøving, at undervisningen ofte ikke er tilpasset deres forutsetninger, og at deres evner og bevegelseskompetanse ikke blir verdsatt i kroppsøvingsteksten. Det aktualiserer behovet for økt innsikt i samhandling om kroppsøvingsfaget.

Nyere studier fra norsk kontekst viser at kroppsøvingsfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs, og en aktivitets- og helsediskurs. Det innebærer at aktiviteter som vektlegges i kroppsøving, ofte består av tradisjonelle konkurranseidretter med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og at faget bidrar til å reproducere verdier som bygger opp under et bestemt prestasjons- og kroppsideal (Aasland, 2019, s. 75–79; Erdvik, 2020, s. 52–53; Moen mfl., 2018, s. 71–72). Dette fører til at en bestemt type evne (ability), bestemte ferdigheter og visse typer kropper marginaliseres og ekskluderes, mens andre favoriseres og verdsettes (Evans & Penney, 2008; Standal, 2021, s. 130–144; Säfvenbom mfl., 2015, s. 10–12). Måten faget konstrueres og reprodukeres på, gjør det utfordrende å skape et inkluderende læringsmiljø. Barn og unge med funksjonshemming erfarer at de må pendle mellom å være innenfor og utenfor klassefellesskapet, og strever med å passe inn i faget (Svendby, 2013, s. 217). Elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget står dermed i kontrast til Fagfornyelsen (L20) og politiske føringer om at skolene skal ivareta mangfold og skape et tilpasset og inkluderende læringsmiljø for alle.

Forskning har vist at en vi-holdning til samarbeid og en skolekultur

preget av kollektiv samhandling er viktig for å utvikle en inkluderende skole og et tilpasset opplæringstilbud (Bachmann & Haug, 2006, s. 53; Nordahl, 2015, s. 36–38; Westergård & Galloway, 2010, s. 106). Vi har per i dag lite forskningsbasert kunnskap om og på hvilke måter kroppsøvfingsfaget er en del av samhandlingen. Formålet med dette kapittelet er derfor å belyse hvordan elever, lærere og foreldre erfarer samhandlingen om kroppsøvfingsfaget, og hvilken betydning det har for elevenes deltagelse og læring når de har en funksjonshemming.

## Metodisk tilnærming – fra et kritisk ståsted

For å belyse hvordan samhandling om kroppsøvfingsfaget erfares så bygger jeg på data fra min doktorgradsstudie som omhandler barn og unges erfaringer med kroppsøvfingsfaget når de har en fysisk funksjonshemming (Svendby, 2013). Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med dybdeintervju av elever, foreldre og lærere. Forskningstilnærmingen har en narrativ innretning og er tuftet på et kritisk fortolkende ståsted (Riessman, 2008, s. 105–107; Sparkes, 1992, s. 36–44). Det innebærer at det er fortellingene til elever, foreldre og lærere som står i sentrum for kunnskapsproduksjonen og at deres erfaringer med samhandling må forstås i lys av hva som verdsettes av verdier i skolen og samfunnet. En narrativ tilnærming er velegnet fordi den kan brukes som verktøy for å synliggjøre hvilke verdier som er dominerende i den kulturen vi utforsker (Polkinghorne, 1995, s. 7). Måten eleven, foreldre og lærere kommuniserer om samhandlingen på, vil kunne bidra med kunnskap om hva som kan sies, erfares og gjøres når det gjelder samarbeid om kroppsøvfingsfaget i skolen, og hva som ikke kan sies, erfares og gjøres, og av hvem, i skolekulturen.

Narrativer om elevers, foreldres og læreres erfaringer med samhandling om kroppsøvfingsfaget er aktivert gjennom bruk av dybdeintervjuer (Mason, 2002, s. 62). Det ble gjennomført to dybdeintervjuer av 6 lærere, 16 foreldre (6 par foreldre og 4 mødre) og 10 barn og unge med fysisk funksjonshemming i alderen 10–19 år. Barna og de unge ble rekruttert via et kompetansesenter for sjeldne diagnoser, og med basis i et ønske om et mangfold av erfaringer og perspektiver. De går alle på nærskolen, har ulike typer funksjonshemming (ulik type og/eller alvorlighetsgrad, skjult/synlig), og har

behov for ulike former for tilrettelegging i skolehverdagen. Barna og de unge representerer også ulike demografiske variabler (alder, kjønn, bosted, sosial bakgrunn) og ulike skoleslag (barneskole, ungdomsskole og videregående skole). Foreldre/foresatte ble rekruttert som følge av at barna og ungdommene deres ville delta i studien, og de representerer ulike bakgrunn, alder, utdanning og yrke og har forskjellige erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og idrett. De 6 lærerne representerer også stor variasjonsbredde med tanke på alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring. Alle underviser i kroppsøving og er lærer til en av elevene i prosjektet (Svendby, 2013, s. 32–37).

Analysen av datamaterialet ble i tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted betraktet som en kontinuerlig og hermeneutisk prosess, der gjentatte gjennomlesinger og det å aktivt ta i bruk det å skrive som en metode for analyse har vært sentralt (Coffey & Atkinson, 1996, s. 108–109; Richardson & St. Pierre, 2005, s. 967–976). Jeg transkriberte alle intervjuene selv fordi jeg anså transkripsjonen som en viktig del av analysearbeidet og for å bli godt kjent med datamaterialet. Datamaterialet er analysert med basis i en tematisk analyse som retter seg mot hva som blir sagt, og hvilke temaer som kan identifiseres i teksten om samhandling om kroppsøvfingsfaget (Riessman, 2008, s. 53). Videre har jeg foretatt en dialogisk performativ analyse som innebærer å analysere dataene om samhandling med utspring i den konteksten som fortellingene skapes i (Riessman, 2008, s. 105).

Representasjon av elevenes, foreldrenes og lærernes erfaringer med samhandling om kroppsøvfingsfaget bygger på en erkjennelse av at virkeligheten vi lever i, er kompleks, tvetydig, mangfoldig og kontekstuell. Det krever at vi tar i bruk nye måter å formidle kunnskap på (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 965). I dette kapittelet tar jeg i bruk etnografisk fiksjon (Clough, 2002, s. 7–10), dikt (Sparkes mfl., 2003, s. 154–155) og direkte sitat (Sparkes, 2002, s. 39). Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og forhåndsvurdert av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). For utdypning av metodiske aspekter og etiske vurderinger, se Svendby (2013, s. 23–60).

## Hvordan erfares samhandlingen om kroppsøvingsfaget, og hvilken betydning har det for elevenes læring og deltagelse i faget?

Min analyse av elevenes, foreldrenes og kroppsøvingslærernes fortellinger viser at det er noen tema som er spesielt fremtredende og har betydning for samhandlingen om kroppsøvingsfaget, og som påvirker elevenes læring og deltagelse i faget. Av den grunn vil jeg rette søkelyset mot: 1) fraværet av kroppsøving på skolens agenda, 2) kroppsøving – et lærerstyrt og forutbestemt aktivitetsfag, 3) tilpasninger – i spennet mellom individ og fellesskap, og 4) oppfatninger om sårbarhet og annerledeshet. Funnene presenteres og diskuteres fortløpende i kapittelet.

### Fraværet av kroppsøving på skolens agenda

Samhandlingen om kroppsøvingsfaget bærer preg av at faget i liten grad settes på agendaen fra skolens side. Det gis lite informasjon om hva kroppsøvingsfaget er, og hva elevene skal lære i faget. Følgende utsagn fra eleven Emilie illustrerer at det ikke blir vektlagt:

*«Nei de (les: lærerne) de snakker ikke om det (...). Jeg synes ikke selv jeg har lært noe. Jeg har ikke lært noe. Jeg aner ikke, jeg ser ikke på det som et fag» (Emilie, elev).*

At kroppsøving ikke betraktes som et læringsfag kan ifølge Larsson og Karlefors (2015, s. 584–586) forklares med at læringsdimensjoner av faget i liten grad uttrykkes eksplisitt. Det er altså ikke noe skolen eller læreren snakker særlig mye med elevene og foreldrene om. Studier viser i tillegg at både elevene og kroppsøvingslærerne er i tvil om hva elevene skal lære i faget (Larsson & Redelius, 2008, s. 381) og at læring kobles til teori og ikke til bevegelser og praksis (Larsson & Nyberg, 2017, s. 146–147). At elevene formidler at de ikke lærer noe i faget, kan også ses i lys av at kroppsøvingslærerne retter oppmerksomheten mot aktivitetene, og i liten grad mot læring og ulike arbeidsmåter (Svendby, 2013, s. 88–89). Det aktivitetssentrerte faget påvirker elevenes deltagelse og læring og får betydning for hvilke muligheter både eleven, læreren og foreldrene ser for seg av tilpasninger i kroppsøvingsfaget. Det vil jeg derfor beskrive nærmere under tilpasninger.

Foreldrenes og kroppsøvlingslærernes beretninger viser at informasjon og diskusjoner om kroppsøvlingsfaget heller ikke er særlig vektlagt i skole–hjem–samarbeidet (Svendby, 2013, s. 188–189). I tråd med utsagnet av Emilie over så erfarer foreldre at kroppsøving ikke oppfattes som et fag på lik linje med andre fag fra skolens side, og at når det gis informasjon, så er det av praktisk art (les: utstyr, dusjing o.l., og ikke hva de gjør i faget (Svendby, 2013, s. 188). Mangel på informasjon og fraværet av kroppsøving på agendaen for skole–hjem–samarbeidet underbygges også av nyere forskning av Wilhelmsen og Sørensen (2019, s. 833–836). Når behovet for samhandling i stor grad handler om kroppsøvlingsfaget for barn og unge med fysisk funksjonshemming, fører det til usikkerhet og gjør samhandlingen ekstra krevende for de av elevene og foreldrene som ikke har en tett og god relasjon til skolen og kroppsøvlingslæreren. På bakgrunn av at informasjon om kroppsøvlingsfaget fra skolen og lærerens side ser ut til å glimre med sitt fravær, preges samhandlingen i stor grad av elevenes og foreldrenes egne forestillinger om hva kroppsøvlingsfaget dreier seg om.

**Kroppsøving – et lærerstyrt og forutbestemt aktivitetsfag**  
 Elevenes oppfatninger om hva kroppsøvlingsfaget er, baseres først og fremst på den erfarte læreplan, altså det elevene erfarer blir vektlagt i undervisningen. I likhet med nyere forskning (Erdvik, 2020, s. 52–53; Moen mfl., 2018, s. 71–72) viser elevenes, kroppsøvlingslærernes og foreldrenes fortellinger i denne studien at det er de tradisjonelle konkurranseidrettene, og spesielt ballspill og løping, som dominerer fagets innhold. Det aktivitetssentrerte faget illustreres her fra elevenes perspektiv:

*«Innebandy, fotball, basket, volleyball, ja sånne ting ... ballspill»  
 (Emilie, elev).*

*«Det er sinnssykt mye løping» (Daniel, elev).*

At kroppsøvlingsfaget i så stor grad assosieres med idrett gjør at enkelte av elevene stiller spørsmål om kroppsøvlingsfagets plass i skolen. Det fremgår spesielt tydelig i Emilies beretning om faget:

*«Jeg forstår ikke egentlig vitsen med gymmen. De har jo mer gym (les: idrett) i fritiden enn vi har på skolen. Hvis noen vil ha noe med idrett å gjøre ... foreldrene kan jo bare melde på barna på sånn idrettsgreier hvis de har lyst. Det er mange som sier at de elsker idrett i gymmen på skolen, men hvis de virkelig elsker gym, så får de det godt til i fritiden (...). Jeg ser ikke at det er et fag. Man kunne heller delt ut ark på skolen, hvis du vil være med på aktiviteter så kunne du melde deg på, og så er det aktivitet etter skolen. I stedet for å ha det i skoletiden. Det er ikke alle som liker gym (les: idrett)» (Emilie, elev).*

Emilies fortelling preges nok av at hun ikke får mulighet til å delta i mange av de idrettene som vektlegges i faget, og at faget dermed ikke oppleves særlig meningsfylt. At kroppsøvingsfaget i så stor grad forstås og erfares som idrett gjør det utfordrende for barn og unge med funksjonshemming å delta i faget. En slik konstruksjon av kroppsøvingsfaget tuftet på en smal forståelse av idrett og bevegelse, bidrar til å begrense mulighetene til å skape et inkluderende kroppsøvingsfag, og kan derfor betraktes som en bremsekloss for inkludering (Svendby, 2013, s. 215). I fiksjonsfortellingen om Andrine innledningsvis kommer det til uttrykk ved at fysioterapeuten ikke anser det som mulig for Andrine å delta i kroppsøving. Lignende erfaringer kommer også frem i historien om Marion som presenteres senere i kapittelet, der Marions foreldre, fysioterapeut, rektor og ergoterapeut vurderer det som utfordrende og lite hensiktsmessig for Marion å delta i faget.

Både elevers og foreldres oppfatninger om kroppsøving som et fag der løping og ballspill vektlegges understøtter at de forestillinger vi har om kroppsøvingsfaget, påvirker hva vi anser som mulig for barn og unges deltagelse i faget når elever har en funksjonshemming. Et sentralt spørsmål blir derfor hva elevene, lærerne og foreldrene erfarer er styrende for innholdet i kroppsøvingsfaget. Beretningene viser at læreplanen brukes som begrunnelse for at det er utfordrende å skape et inkluderende fag. Og det til tross for at enkelte elever og lærere formidler at læreplanen i varierende grad er styrende for det som foregår i undervisningen (Svendby, 2013, s. 85–86). Forskning av Arnesen mfl. (2013, s. 9) underbygger at det ikke alltid er læreplanen som er styrende for kroppsøvingslærernes praksisutøvelse, men peker i retning av at enhver læreplan kan tilpasses det læreren selv ønsker å vektlegge

i undervisningen. Det betyr i praksis at læreren besitter mye makt til å bestemme hva kroppsøvfingsfaget er uansett føringer i læreplanverket. I elevenes fortellinger kommer det også tydelig frem at de fleste mener at det er læreren som bestemmer hva som skal skje i undervisningen, og at elevene i liten grad har innflytelse og medvirkning på det som skal foregå i kroppsøving:

*«Det er læreren. Det er vel stort sett satt. Vi får vel ikke bestemme, det er vel kanskje de siste fem minutta at vi får lov å ha stikkball ...»  
(Thomas, elev).*

Sitatet fra Thomas illustrerer at elevene erfarer at de ikke har noe særlig innflytelse eller medvirkning på innholdet i kroppsøvfingsundervisningen. Elevene kan komme med forslag eller ha innflytelse på hva de skal gjøre i oppstart eller avslutning av en kroppsøvfingstime, men ut over det ser det ut til at de har lite påvirkning på hva som skjer i kroppsøvfingsfaget. Det står i kontrast til føringer i lov- og læreplanverk der eleven skal kunne påvirke og ha reell innflytelse på det som skjer skolehverdagen. Beretningene til både elever, foreldre og lærere viser at det eksisterer en felles oppfatning av at «det er noe vi må gjennom» i kroppsøvfingsfaget og at det får betydning for elevenes deltagelse. Følgende utsagn kan være illustrerende for dette:

*«(...) Så du står mellom det de andre skal igjennom i fagplanen da ... og de tingene vi skal undervise i ... så er det jo ikke alltid disse aktivitetene passer handikapet til Marion (...)» (Gunnar, kroppsøvfingslærer)*

*«De har jo argumentert fra skolens side ... de henviser til læreplaner (...). Når vi har kommet med forslag så har det bare vært sånn ... rullegardin ned, og de har mest fokus på lagidrett og ... jo for det står jo i planen» (Andreas, forelder)*

Disse sitatene viser at læreplanen anses å være forpliktende og at læreplanen på ulike måter bidrar til «ekskludering» av elever i kroppsøvfingsfaget. For eksempel blir innholdet i læreplanen (les: det vi må gjennom) ofte brukt som argument for at eleven ikke kan delta i hele eller deler av opplæringen i kroppsøving. Det ser ut til at dette ikke diskuteres i nevneverdig grad ut



over at det gis konkrete eksempler på bestemte aktiviteter som må gjennomføres, for eksempel lagidrett/ballsport. Det åpnes ikke opp for en diskusjon om alternative tolkninger av læreplanen og hva som kan bidra til en mer inkluderende opplæring. Flere av elevene opplever derfor at det er de selv som er «problemet», og at deres diagnose og situasjon er årsak til at de i varierende grad kan delta i faget. At kroppsøvfingsfaget ser ut til å ha et fastsatt innhold preger samhandlingen, og skaper usikkerhet om hva elever og foreldre kan bidra med for å skape et mer inkluderende kroppsøvfingsfag. Det medfører at elever og foreldre opplever å ha liten reell innflytelse og påvirkning på opplæringen. Det preger også hvilke muligheter både elever, foreldre og lærere ser for seg når det gjelder tilpasninger av faget.

### Tilpasninger – i spennet mellom individ og fellesskap

Samhandlingen om kroppsøvfingsfaget foregår i det jeg vil betegne som et spenningsfelt mellom individ og fellesskap, altså mellom tilpasninger for den enkelte elev med funksjonshemming og det som foregår av undervisning i kroppsøving innen rammen av fellesskapet. Elevenes, lærernes og foreldrenes forståelser av kroppsøvfingsfaget preges som nevnt tidligere av at innholdet oppleves som fastsatt og ikke kan endres. Det påvirker hvordan tilpasset opplæring i faget forstås og praktiseres. Det aktivitetssentrerte- og lærerstyrte kroppsøvfingsfaget der alle elever skal utføre de samme aktivitetene med bestemte og riktige bevegelser, bidrar til at det skapes segregerte og ekskluderende løsninger for de elevene som har en funksjonshemming. Flere av elevene opplever derfor å bli satt utenfor klassefellesskapet. Følgende utsagn fra Annes fortelling illustrerer dette:

*«Det var sånn at hun (les: læreren) prøvde jo å få det tilrettelagt, men det ble litt dumt sånn at jeg skulle sitte i et hjørne å gjøre noe helt annet (...). Det ble sånn at jeg trente kanskje i et hjørne, trente litt styrke eller balanse. I et lite rom ved siden av gymsalen (...). Men jeg ble lei, og ville bare ha fritak. Og det har jeg fått» (Anne, elev).*

Annes erfaringer og fiksjonsfortellingen om Andrine i innledningen av kapittelet viser at barn og unge som har en funksjonshemming, opplever å ikke passe inn i det eksisterende opplæringstilbudet i kroppsøving. Tilpas-

ninger og mulige tiltak rettes mot enkelteleven fremfor å utvikle og endre kroppsovingsfaget slik at det blir en læringsarena der alle elever kan delta i fellesskapet. Det medfører at det skapes segregerende løsninger for enkelteleven der tiltakene som iverksettes, handler om å sitte og se på undervisningen, bli sendt opp på et styrketreningsrom, sitte oppe på tribunen og sykle og ha fysioterapi fremfor kroppsoving (Svendby, 2013, s. 115–121). Slike tilpasninger erfares av de fleste elevene som frustrerende og lite meningsfylte, og det er derfor grunn til å hevde at opplæringen ikke er i tråd med de utdanningspolitiske føringene om at skolens opplæringstilbud skal være likeverdig og inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Årsaken til manglende deltagelse tillegges i stor grad diagnosen og elevens funksjon og ikke måten opplæringen i kroppsovingsfaget praktiseres. Aktivitetene betraktes også som årsak til manglende deltagelse, men siden innholdet tas for gitt, erfares likevel enkeltelevens funksjon og diagnose som hovedgrunnen til at eleven ikke kan delta i klassefellesskapet.

Elevenes historier viser tydelig at de alle ønsker å ta del i kroppsovingsfaget sammen med jevnaldrende, men at de oppfatter og erfarer at det ofte er vanskelig å få til. De tilpasninger som gjøres, er rettet mot at elevene skal passe inn i det eksisterende opplæringstilbudet og kan betraktes som en smal forståelse av tilpasset opplæring og inkludering (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Det skapes lite rom for dialog og diskusjoner om undervisningen, og innholdet i faget kan endres for å skape en god læringsarena for alle. Det oppstår som følge av spenningsforholdet mellom individet og fellesskapet (Svendby, 2013, s. 9).

Elevenes fortellinger viser imidlertid at elevene har god kjennskap til hva som er mulig å gjøre med utspring i egne forutsetninger, og de løfter frem mulige bevegelsesløsninger som kan bidra til økt deltagelse i kroppsoving (Svendby, 2013, s. 214). Videre viser elevenes beretninger at det å bli møtt med forståelse, bli trodd på, bli lyttet til og at deres erfaringer og kompetanse blir etterspurt, er essensielt for deres opplevelser med kroppsovingsfaget. En slik ressursorientert tilnærming til samhandling erfares som viktig fordi det bringer frem kunnskap om at elevene med funksjonshemming både har kompetanse og ressurser til å være fysisk aktive. Studier av Walseth mfl. (2018, s. 246) og Beni mfl. (2017, s. 667–668) viser at både økt læringsfokus, sosiale interaksjoner og det å involvere elevene i hva de skal gjøre i kroppsovingsfaget, er viktige faktorer som har betydning for at elever opplever

kroppsøvingsfaget som meningsfylt. I tillegg understrekes det som sentralt at elevene opplever at kroppsøvingsfaget har relevans ut over skolekonteksten. Å samhandle med elever som har funksjonshemming, er derfor helt avgjørende for at skolen og lærerne skal kunne tilpasse opplæringen og utvikle et likeverdig og meningsfylt opplæringstilbud i kroppsøving. I tillegg er det viktig å utfordre de forestillinger som eksisterer om sårbarhet og annerledeshet når det gjelder elever med funksjonshemming.

## Oppfatninger om sårbarhet og annerledeshet

Beretningene til enkelte av lærerne og foreldrene viser at oppfatninger om annerledeshet og sårbarhet påvirker deres beslutninger om elevens deltakelse i kroppsøving. De fleste av elevenes beretninger tyder på at de ikke opplever seg annerledes i det daglige, men at de i kroppsøvingskonteksten kjenner på følelsen av å være annerledes. Det skyldes at kroppsøvingsfaget erfares å ikke i særlig grad gi rom for å bevege seg eller utføre oppgaver på ulike måter. Det gjør at elever utsettes for hverandres blikk, vurderinger og at det blir til dels tydelig hvem som faller innenfor og utenfor det kroppsøvingsfaglige læringsrommet.

I tillegg viser enkelte av lærernes og foreldrenes fortellinger at de tillegg elevene en identitet som annerledes og sårbar i kroppsøving. Det fører til at elevene tilbys og/eller påtvinges tilpasninger i faget som bringer dem bort fra klassefellesskapet gjennom segregerte praksiser. Det blir spesielt tydelig i fortellinger om Marion, her illustrert fra foresattes ståsted:

*«Jeg tenker på sånn som situasjonen til Marion er. Jeg føler at det er så vanskelig å finne måter som fungerer (...) Jeg kan ikke forstå hvordan man kan få satt hun sammen med, i samme bås som de andre i klassen. For det er mye gøy og lek og ball (...). Hun kan være med på en del av det, men (...) hun blir så passiv» (Vidar).*

*«Og når hun hadde kroppsøving, så hoppet hun på rumpen. Når de skulle løpe frem og tilbake, så fikk hun kortere distanse, men likevel så er det hun som sitter der nede (ved gulvet), og de andre løper her oppe. Og da ser du forskjell med en gang. Og den er ikke veldig gøy» (Rita).*

*«Så nå har hun ikke kroppøving lenger (...). Kun svømming med fysioterapeut (...) Hele den kroppøvdelen synes jeg ble litt vanskelig for Marion. Vi kontaktet ledelsen på skolen. Vi hadde et møte med ergoterapeuten, fysioterapeuten og rektor. Og så besluttet vi at hun skulle ha svømming i skoletiden. Altså som en del av treningen sin (...) (Vidar).*

Enkelte av lærernes og foreldrenes beretninger tyder på at deres oppfatninger om annerledeshet og sårbarhet er basert på deres egne observasjoner av elevene og i liten grad er basert på hva elevene selv tenker om seg selv, sin identitet og situasjoner de står oppe i. Marion ble for eksempel ikke involvert i beslutningen om at hun ikke lenger skulle ha kroppøving, og ingen spurte hvordan hun opplevde situasjonene beskrevet over. Det er derfor viktig at både lærere, foreldre og andre aktører i større grad direkte etterspør hva barn og unge selv erfarer i kroppøvdelen, hva de opplever som meningsfylt, og at de gis innflytelse på det som angår dem. Det innebærer at makten over beslutninger som dreier seg om barns deltagelse og læring i kroppøving, ikke kun forbeholdes læreren og skolen og ev. foreldre, men at det legges til rette for at barn og unge selv får medbestemmelse over beslutninger som tas. Å lytte til elevene og skape rom for elevmedvirkning anses som helt avgjørende for å oppnå utdanningspolitiske ambisjoner om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle i dagens skole. Det er i tråd med FNs barnekonvensjon der det fremgår tydelig at barn har rett til medvirkning og det å bli hørt (Barne- og familiedepartementet, 2003).

Foreldre og elever etterlyser at skolen og lærerne i større grad tar initiativ til samhandling, og at de innhenter kompetanse fra andre aktører når de selv ikke klarer å skape et inkluderende kroppøvdelen. De formidler også et ønske om at den kompetansen som både eleven og foreldre har, anerkjennes og tas i bruk til det beste for eleven (Svendby, 2013, s. 206–210). Fortellingene til elevene og foreldrene kan derfor betraktes å være i tråd med politiske føringer og forskning som viser at elevmedvirkning, samhandling og en kollektiv kultur er sentralt for å utvikle et inkluderende og tilpasset læringsmiljø i skolen og i kroppøvdelen (Bachmann & Haug, 2006, s. 53; Westergård & Galloway, 2010, s. 106). Studien viser at det er behov for å rette blikket mot å endre kroppøvdelen innhold. Fagfornyelsen (L20) og ny læreplan i kroppøving (KRO01-05) gir håp om et mer inkluderende

kroppsøvingsfag. Selv om det ikke er gitt at læreplanen tas i bruk (Arnesen mfl., 2014), gis det klare føringer for et fremtidig kroppsøvingsfag der vektleggingen av idrett tones ned. Kroppslig læring, utforskning og samspill står i sentrum for det «nye» faget og kan gi lærerne et større pedagogisk handlingsrom (Berg, 2021, s. 107–110). Det kan forhåpentligvis bidra til at elever med funksjonshemming erfarer fremtidens kroppsøvingsfag som likeverdig, inkluderende og meningsfylt.

## Oppsummerende refleksjoner med et fremoverlent blikk

Samhandlingen om kroppsøvingsfaget preges av at faget glimrer med sitt fravær på skolens agenda, og at kroppsøvingsfaget erfares som et forutbestemt aktivitets- og lærerstyrt fag. Det medfører at tilpasninger retter seg mot enkelteleven fremfor å utvikle og endre kroppsøvingsfaget til en mer inkluderende og likeverdig læringsarena. Det skaper usikkerhet om hva som forventes og hva som er mulig med tanke på å skape en arena der elever med funksjonshemming kan være fullverdige medlemmer av klassefellesskapet i kroppsøving. Elever med funksjonshemming erfarer at de må pendle mellom å være innenfor og utenfor klassefellesskapet.

For å utvikle et mer inkluderende og meningsfylt fag er det nødvendig å sette kroppsøving på sakskartet i samhandlingen om elevens læring og utvikling i skolen, og at det utvikles en kollektiv skolekultur som inkluderer kroppsøvingsfaget i skolens arbeid. En kollektiv skolekultur har vist seg å være avgjørende for å lykkes med å utvikle et tilpasset og inkluderende læringsmiljø. Skoleledelsen og kroppsøvingslærerne må ta i bruk det pedagogiske handlingsrommet som eksisterer, i tett samspill med elever, foreldre og andre involverte aktører. Det er viktig at skolen og kroppsøvingslærerne inntar et kritisk blikk på hvordan læreplanen tolkes og iverksettes i kroppsøvingsfaget, og at ambisjonene om samhandling i læreplanverket følges opp i praksis. Et inkluderende kroppsøvingsfag krever at lærerne tar i bruk ulike pedagogiske tilnærminger som setter eleven i sentrum, og som gir elevene medinnflytelse på egen læring og deltagelse i kroppsøvingsfaget. Det kan bringe frem kunnskap som kan bidra til å utfordre forestillinger om at elever som har en funksjonshemming, er generelt sårbare og ikke innehar en be-

vegelseskompetanse som kan tas i bruk og utvikles videre i kroppsøvfingsfaget. Samhandling mellom elev og lærer og mellom lærer og foreldre er derfor av avgjørende betydning for at elever med funksjonshemming skal kunne delta og oppleve kroppsøvfingsfaget som inkluderende og meningsfylt.

Elevenes beretninger om hva de ønsker skal vektlegges i samhandlingen, kan sies å være i tråd med de politiske føringene, både når det gjelder å bli lyttet til, at de skal ha reell innflytelse og at de skal kunne påvirke det som angår dem når det gjelder opplæringen i kroppsøvfingsfaget. Elevene uttrykker med andre ord eksplisitt en forventning om å være en viktig aktør i samhandlingen om kroppsøvfingsfaget for at faget skal oppleves meningsfylt og være tilpasset elevenes forutsetninger. Jeg avslutter derfor kapittelet med diktet «Snakk med meg», som i korthet oppsummerer hva elevene mener er viktig for et mer inkluderende kroppsøvfingsfag:

### **Snakk med meg**

Jeg kan.

Jeg vil.

Snakk med meg!

Hør på hva jeg har å si!

Tro på meg!

Prøv å forstå

hvordan jeg har det.

Spør meg

hvordan det går.

Jeg vet

hva jeg kan!

Vi finner

en løsning.

Snakk med meg!

Jeg vil!

Jeg kan! (Berg, 2021, s. 76)

## Referanser

- Arnesen, T.E., Nilsen, A.K. & Leirhaug, P.E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje»: Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9–32.
- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (bd. 62). Høgskulen i Volda.
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Open University.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Sage.
- Erdvik, I.B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Evans, J. & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical «ability» in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/17408980701345576>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283–293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordna del – Verdier og prinsipper for grunnsopplæringa*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO 01-05)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing & learning? *Sport, Education and Society*, 20, 573–587. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). «It doesn't matter how they move really, as long as they move.» Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned – Current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/17408980802353354>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). (Oppdragsrapport nr. 1) Høgskolen i Innlandet. [https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport\\_kro\\_2018.pdf](https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf)
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: J.A. Hatch & R. Wisniewski (Red.), *Life history and narrative* (s. 5–23). Falmer.
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education – Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36–55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Richardson, L. & St. Pierre, A.E. (2005). Writing. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg, s. 959–978). Sage.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Sparkes, A. (1992). The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. I: A. Sparkes, *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions* (s. 9–60). Falmer.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. Human Kinetics.
- Sparkes, A., Nilges, L., Swan, P. & Dowling, F. (2003). Poetic representations in sport and physical education: Insider perspectives 1. *Sport Education and Society*, 8(2), 153–178. <https://doi.org/10.1080/13573320309256>
- Standal, Ø. (2021). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 130–144). Cappelen Damm.
- Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn. En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Westergård, E. & Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home-school contacts: A study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28(2), 97–107. <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.481309>



- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, 25(3), 830–846. <https://doi.org/10.1177/1356336x18777263>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsoving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktorgradsavhandling). OsloMet – storbyuniversitetet.

Tangeraas, G., Mehus, I. (2023). Den lyse og mørke stien til motivasjon og inkludering i kroppsøving. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 90–111). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230105>

## Kapittel 5

# Den lyse og mørke stien til motivasjon og inkludering i kroppsøving

Gunnbjørg Tangeraas & Ingar Mehus

## Innledning

En inkluderende skole tar hensyn til alle elever, uavhengig av bakgrunn, og fagene tilpasses elevenes behov – ikke omvendt (Haug, 2014). I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i en utvidet forståelse av inkludering, ikke som et tiltak rettet mot elever med spesielle kjennetegn, men som god undervisning som tar hensyn til alle elever (Standal, 2015). Ifølge Haug (2014) er det fire sentrale faktorer for å sikre inkludering: 1) Sikre fellesskapet på en måte som innebærer at alle elever er aktive deltakere i det sosiale livet som foregår i klassen, 2) Sikre deltakelse gjennom direkte engasjement i en meningsfylt

aktivitet, 3) Sikre medvirkning og demokratisering der elevene får informasjon og mulighet til å påvirke egen hverdag, 4) Sikre læringsutbytte gjennom sosial og faglig opplæring. En utvidet forståelse av inkludering innebærer dermed at elever befinner seg sammen med og deltar aktivt i samme undervisning og fellesskap som sine klassekamerater. I dette kapittelet stiller vi oss kritisk til hvorvidt inkludering av alle elever oppnås i kroppsøvingsfaget.

I en kroppsøvingsklasse vil man finne forskjeller i elevgruppen med hensyn til hvordan de beveger seg. Kjønn, overvekt, etnisitet og funksjonshemninger er eksempler på slike forskjeller som kan gi seg utslag i manglende inkludering (Standal & Rugseth, 2021). Et annet eksempel er erfaring fra deltakelse i organisert idrett. Säfvenbom mfl. (2015) fant at deltakelse i organisert idrett henger sammen med motivasjon for deltakelse i kroppsøving – idrettsaktiv ungdom har høyere grad av selvbestemt motivasjon for kroppsøving. Dette må ses i sammenheng med at innholdet i kroppsøving domineres av idrettsaktiviteter (ballspill) og grunntrening, og at elever som driver med organisert idrett, liker faget best (Moen mfl., 2018). Karakterer er den mest brukte indikatoren på ulikhet i skolekonteksten (Jansson mfl., 2021), og studier viser at gutter får bedre karakterer i kroppsøving sammenlignet med jenter (Lagestad, 2017), og idrettsaktive får bedre karakterer sammenlignet med de som ikke er med i organisert idrett (Mehus, 2016). Den systematiske skjevfordelingen av karakterer viser med andre ord at kroppsøvingsfaget er bedre tilrettelagt for enkelte elevgrupper, og kan dermed fungere ekskluderende for elever uten særlig bakgrunn i organisert idrett.

Det teoretiske rammeverket består av selvbestemmelsesteori (self-determination theory; SDT) og teori om læringsklima (også kalt motivasjonsklima som igjen er en del av achievement goal theory; AGT). Både SDT og AGT kan kobles til inkludering i skolekonteksten generelt (Kumar mfl., 2018), og kroppsøvingsfaget spesielt (Wilhelmsen mfl., 2019). SDT (Ryan & Deci, 2020) fokuserer på indre og ytre kilder til motivasjon og skildrer hvordan ulike motivasjonsformer kan påvirke både kognitiv og sosial utvikling. Teorien bygger på at mennesket er et iboende aktivt vesen, og at selvbestemt motivasjon øker i samsvar med tilfredsstillende av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Videre skiller man mellom tilfredsstillende og frustrasjon av grunnleggende behov. Frustrasjon av behovene oppstår når de grunnleggende psykologiske behovene aktivt blir motarbeidet. En kroppsøvingselev kan føle liten tilhørighet til

klassekamerater og læreren, og slik sett oppleve mindre trivsel og lavere grad av selvbestemt motivasjon for å delta i kroppsøvingen – dette da behovene tilfredsstilles i liten grad. Dersom eleven derimot aktivt blir avvist, ekskludert og oversett, så frustreres behovene. Det kan lede til mistrivsel, depresjon og stress (Chen mfl., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Hovedforskjellen mellom lav tilfredsstillelse av behovene og frustrasjon av behovene kan oppsummeres med at lav tilfredsstillelse ikke vil lede til like negative utfall som frustrasjon av behovene gjør. Flere studier peker på at mer selvbestemt motiverte elever har sammenheng med økt deltakelse i kroppsøvingen, at elevene er mer fysisk aktive på fritiden og at det er større sannsynlighet for at de frivillig deltar i fysisk aktivitet i fremtiden (Bagøien mfl., 2010; Barkoukis mfl., 2012; Hagger mfl., 2003; Hastie mfl., 2013; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage mfl., 2003). Studiene kan i liten grad konkludere om hvorvidt selvbestemt motivasjon fører til mer fysisk aktivitet, eller om de mest fysisk aktive har høyest grad av selvbestemt motivasjon. Men det er likevel tydelig at det er fordelaktig med tiltak som bidrar til mer selvbestemt motiverte elever.

Det er opplagt at ikke alle elever er autonomt motiverte til å delta i kroppsøving, men gjennom internaliseringsprosessen av verdier og holdninger kan man bevege seg fra kontrollert motivasjon til selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Ideelt sett tenker man seg at elever som i utgangspunktet deltar i kroppsøving fordi de må (kontrollert/ ytre motivasjon), over tid vil se verdien og nytten av kroppsøvingsfaget og dermed deltar fordi de har lyst (selvbestemt/ indre motivasjon). For at læreren skal kunne bidra med å øke elevenes selvbestemte motivasjon kan det å benytte seg av en autonomistøttende lærerstil fremfor en kontrollerende lærerstil være gunstig (Reeve, 2009). Autonomistøttende lærere kjennetegnes ved at de forsøker å innta elevenes perspektiv fremfor å presse gjennom egne synspunkter, de anerkjenner elevenes følelser, benytter seg av et informativt språk og gir rom for valgmuligheter. Kontrollerende lærere utfører i større grad et press på elevene om å tenke og handle på en bestemt måte, gjerne ved å benytte seg av straff og belønning (How & Wang, 2016). I praksis finner man gjerne en blanding av kontrollerende og autonomistøttende elementer i kroppsøvingstimer (Bartholomew mfl., 2011; Haerens mfl., 2015).

I tillegg til at læreren kan påvirke elevenes selvbestemte motivasjon med sin lærerstil, vil også det læringsklimaet elevene befinner seg i, kunne ha en påvirkning på deres motivasjon. Læringsklimaet dannes gjennom sam-

handling og kommunikasjon i en sosial setting og danner grunnlaget for elevenes mestringsoppfatning (Ntoumanis & Biddle, 1999; Perlman & Goc Karp, 2007). Her skiller vi mellom mestringsklima og prestasjonsklima. I et mestringsklima opplever elevene at de blir sett og belønnet for personlig forbedring, utvikling og mestring. I et slikt klima er det innsats og progresjon som står i fokus, og individuell utvikling er viktig. Dette innebærer at all utvikling, uavhengig av nivå, verdsettes og anerkjennes, og at man måler egne prestasjoner opp mot tidligere resultater fremfor å måle seg selv opp mot andre (Ommundsen & Kvalø, 2007). I et mestringsklima anses gruppearbeid som samarbeid og som en mulighet til å lære av andre. Klimaet preges av fravær av rivalisering, og det å feile anses som en sentral del av å lære (Roberts mfl., 2007). I et prestasjonsklima vil elevene oppleve at det er de beste prestasjonene som blir ansett som viktigst, elevene er opptatt av å sammenligne seg med hverandre, og mestring og suksess måles normativt opp mot andres resultater. En kroppsøvingstime som er preget av et prestasjonsklima, innebærer stor grad av rivalisering og liten grad av medbestemmelse.

Litteraturen er veldig entydig på at en autonomistøttende lærerstil og mestringsklima er gunstig for læring. På tross av dette viser det seg at relativt mange lærere velger en mer kontrollerende lærerstil. Reeve (2009) lister opp sju ulike årsaker fordelt på press ovenfra, nedenfra og innenfra. Eksempel på press ovenfra kan være at man må stå til ansvar for elevenes oppførsel og resultater, press nedenfra kan være uengasjerte elever, og press innenfra kan være sterk tro på effektiviteten med å bruke straff og belønning i skolen. En annen forklaring på hvorfor lærere tyr til kontrollerende strategier kan være at de rett og slett ikke er klar over denne typen fagstoff. Her tenker vi på at kroppsøvingslærere har relativt lav formell undervisningskompetanse sammenlignet med andre fag (Statistisk sentralbyrå, 2018, 2019).

Med utgangspunkt i en vid forståelse av inkludering, og kritisk perspektiv på kroppsøving som et fag som inkluderer alle elever, skal vi i dette kapitlet undersøke de sentrale mekanismene for hvordan autonomistøttende lærerstil kan bidra til selvbestemt motivasjon hos elevene. I forlengelsen av dette undersøker vi hvordan elevenes motivasjon henger sammen med indikatorer på inkludering i form av deltakelse, trivsel og karakterer i kroppsøving. Til slutt har vi undersøkt hvordan motivasjon og inkludering gir seg utslag for konkrete grupper av elever. Dette er grupper hvor forskning har identifisert spesielle utfordringer knyttet til inkludering i kroppsøving.

## Metode

Datamaterialet ble samlet inn på en videregående skole i Trøndelag høsten 2019 i forbindelse med en masteroppgave i idrettsvitenskap ved NTNU. Prosjektet ble iverksatt etter godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ledelsen ved den aktuelle skolen og de berørte lærerne. Utfyllingen av spørreskjemaene ble gjort på papir i tilknytning til elevenes kroppøvingstimer. Spørreskjemaet bestod av fire ulike deler, med totalt 104 spørsmål. Gjennom informasjonsskriv og muntlig forklaring ble elevene informert om at det var frivillig å delta, og at deltakelse innebar full anonymitet og mulighet for å trekke sin deltakelse. I tillegg signerte de et informert samtykkeskjema.

Undersøkelsen omfattet fem klasser, der utvalget (N=141) fordeler seg på 46 elever på yrkesfag VG2 (33 %) og 95 elever på studiespesialiserende VG3 (67 %). Totalt ble det levert ut 163 spørreskjemaer, noe som etter fjerning av manglende verdier ga en svarprosent på 86,5 %. Av disse var 42 % jenter. I spørreskjemaet undersøkte vi etnisitet gjennom spørsmålet «Er begge dine foresatte født utenfor Norge?», der de som svarte ja her, regnes som ikke etnisk norske. 13,5 % av elevene oppga at begge deres foresatte er født utenfor Norge. Den etniske variasjonen i utvalget er dermed litt under landsgjennomsnittet, som viser at 17 % av elevene i videregående opplæring i Norge har innvandrerbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spørsmål om funksjonsnedsettelse var ikke inkludert i spørreskjemaet, men ingen av respondentene hadde synlige funksjonsnedsettelse. Deltakelse i organisert idrett ble målt gjennom spørsmålet «Hvor ofte trener du i idrettslag?». Det hadde en likert-skala med syv alternativ fra «aldri» til «daglig». I utvalget er det 39,72 % som oppgir at de aldri driver med organisert trening i idrettslag, mens 60,28 % oppgir at de trener i et idrettslag. En undersøkelse av idrettens posisjon i ungdomstiden viser at hele 75 prosent av de mellom 13 og 18 år er med i et idrettslag i løpet av ungdomstiden. Samtidig viser tallene at 60 prosent av de som har vært innom ungdomsidretten, har sluttet før de er blitt 18 år (Bakken, 2019). I og med at utvalget i denne studien er hentet fra VG2 og VG3, og at respondentene dermed er tett opptil, eller fylt 18 år, kan man regne idrettsdeltakelsen blant utvalget som høyt i forhold til landsgjennomsnittet for sin alder. Kjønn, etnisk bakgrunn og deltakelse i organisert idrett representerer tre grupper elever vi anser som spesielt interessante for inkludering i kroppøvingsfaget.

Gjennomsnittskaracteren i kroppsøvingen for utvalget var på 4,68. Dette tilsvarer rett under landsgjennomsnittet for standpunktskarakter i faget på VG3 (4,8) og rett over landsgjennomsnittet for VG2 (4.3) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes trivsel ble målt ved spørsmålet «Tenk på all kroppsøvingen du har hatt det siste halvåret. Hvor godt har du trivdes?». Svaralternativet var en skala med fem valg fra «meget dårlig» til «meget godt». Når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvingen, er det kun 2,84 % som oppgir at de trives meget dårlig eller dårlig, 9,22 % oppgir at de trives verken godt eller dårlig, mens 87,94 % svarer at de trives godt eller meget godt i kroppsøvingen. Sammenlignet med tall fra en større kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget (Moen mfl., 2018), er trivselen noe høyere i vårt utvalg. Elevenes deltakelse i kroppsøving ble målt gjennom spørsmålet «Tenk på all kroppsøvingen du har hatt det siste halvåret. Hvor ofte deltok du i timene?», og ble besvart på en fempunkts likert-skala fra «aldri» til «alltid». Karakterer, trivsel i kroppsøving og deltakelse i kroppsøving brukes videre som indikatorer på inkludering i kroppsøving.

En svakhet med denne studien er omfanget. Utvalget består av relativt få elever fra kun en videregående skole, og gir ikke grunnlag for å kunne generalisere. En annen svakhet med studien er mangelen på bakgrunnskunnskap om elevenes deltakelse i organisert idrett. Vi har kun data på deres deltakelse i organisert idrett på det gitte tidspunktet. Vi får dermed ikke fanget opp de som har drevet med idrett tidligere i barndommen eller som nylig har sluttet, og hvorvidt tidligere deltakelse påvirker faktorene karakter, trivsel og deltakelse.

## Autonomistøtte

Opplevd autonomistøtte i kroppsøvingen er målt med Perceived Autonomy Support: The Sport Climate Questionnaire (PAS – SCQ) (Williams mfl., 1996). Spørreskjemaet er bygget opp av 15 påstander, der et eksempel på spørsmål er: «Læreren min hører på hvordan jeg vil gjøre ting». Svarene gis på en syvpunktsskala fra 1 (svært uenig) til 7 (svært enig). Høy score indikerer autonomistøttende lærerstil, og lav score indikerer kontrollerende lærerstil. Spørreskjemaet er oversatt av flere fra engelsk til norsk og brukt med gode resultater (Halvari mfl., 2009; Svarstad, 2006; Utistog, 2007). Det ble gjort noen egne tilpasninger til disse oversettelsene for å gjøre spørsmålene kroppsøvingsspesifikke.

## Læringsklima

The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire–2 (PMCSQ-2) (Newton mfl., 2000) består av 33 utsagn, og måler opplevd mestrings- og prestasjonsklima i kroppsøvingstimene. Eksempel på spørsmål som måler mestringsklima: «I min kroppsøvingsklasse prøves det ut nye ferdigheter». Eksempel på spørsmål som måler prestasjonsklima: «I min kroppsøvingsklasse blir andre sint på meg dersom jeg gjør en feil». Skalaen er en likert-skala fra 1 (helt usant) til 5 (helt sant). Spørreskjemaet er tidligere oversatt til norsk og brukt i norske studier (Møllerløkken mfl., 2017; Ulstad mfl., 2020).

## Tilfredsstillelse og frustrasjon av behov

De 24 spørsmålene i spørreskjemaet Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) (Chen mfl., 2015) ble nyttet for å måle tilfredsstillelse og frustrasjon av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Eksempel på spørsmål er: «Jeg føler meg veldig fortrolig sammen med de andre i kroppsøving» (tilfredsstillelse av behov), og «Jeg er skuffet over mange av mine prestasjoner i kroppsøving» (frustrasjon av behov). Svarene rangeres på en fempunkts likert-skala fra 1 (helt usant) til 5 (helt sant). I denne studien brukte vi oversettelsen til Ulstad mfl. (2020).

## Motivasjon

For å måle elevenes motivasjon benyttet vi The Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 3 (BREQ-3) (Wilson mfl., 2006). Spørreskjemaet består av 24 lukkede spørsmål rangert på en fempunkts likert-skala fra 0 (stemmer ikke) til 4 (stemmer veldig godt). Spørsmålene fordeler seg på seks ulike subskalaer for motivasjon; amotivasjon «Jeg ser ikke noe poeng med å delta i kroppsøvingen», ytre regulering: «Jeg deltar i kroppsøvingen fordi andre sier at jeg skal», innlemmet regulering: «Jeg får dårlig samvittighet om jeg ikke deltar i kroppsøvingen», identifisert regulering: «Det er viktig for meg å delta regelmessig i kroppsøvingen», integrert regulering: «Jeg ser på kroppsøving som en del av min identitet» og indre motivasjon: «Jeg deltar i kroppsøvingen fordi det er gøy». Spørsmålene fra BREQ-3 er slått sammen til en relativ autonomi indeks (RAI), som viser grad av selvbestemt moti-



vasjon (Ryan & Connell, 1989). RAI beregnes ved å vekte hver subskala for så å summere den vektete scoren. Det gir en minimumsscore på -24 og en maksscore på +24, der høy positive score indikerer høy grad av selvbestemt motivasjon. Spørreskjemaet har tatt utgangspunkt i Riiser mfl. (2014) sin norske versjon av BREQ-2, i tillegg til Skjeltens (2016) norske versjon av BREQ-3. Begge disse versjonene tar utgangspunkt i trening, og det ble derfor gjort noen tilpasninger for å få spørreskjemaet kroppsøvningsrelevant.

## Resultater

Tabell 5.1 viser deskriptiv statistikk for variablene. I tillegg viser den Cronbachs alpha for de variablene som er sammensatt. Gjennomsnittsverdiene forteller oss at elevene i snitt scorer høyere på mestringsklima enn på prestasjonsklima, og høyere på tilfredsstillelse av behov enn frustrasjon av behov.

**Tabell 5.1** Deskriptiv statistikk (N=141).

| Variabler                         | Gjennomsnitt | Standardavvik | Observert rekkevidde | Cronbachs alpha |
|-----------------------------------|--------------|---------------|----------------------|-----------------|
| <b>Autonomistøtte</b>             | 5.13         | 1.23          | 1–7                  | .94             |
| <b>Mestringsklima</b>             | 3.76         | .64           | 1–5                  | .93             |
| <b>Prestasjonsklima</b>           | 2.38         | .74           | 1–5                  | .90             |
| <b>Tilfredsstillelse av behov</b> | 3.49         | .41           | 1–5                  | .80             |
| <b>Frustrasjon av behov</b>       | 2.15         | .70           | 1–5                  | .86             |
| <b>RAI</b>                        | 11.45        | 5.85          | –24–24               |                 |
| <b>Trivsel</b>                    | 4.26         | .77           | 1–5                  |                 |
| <b>Karakter</b>                   | 4.68         | .98           | 0–6                  |                 |
| <b>Deltakelse i kroppsøvingen</b> | 4.70         | .59           | 1–5                  |                 |
| <b>Trene i idrettslag</b>         | 3.65         | 2.65          | 1–7                  |                 |

Gjennomsnittsverdiene viser også at utvalget scorer over medianen på både autonomistøtte, selvbestemt motivasjon, trivsel, karakterer og deltakelse i kroppsovingen. Samtlige av de sammensatte variablene har en Cronbachs alphaverdi over .7, og har dermed en tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2018).

Tabell 5.2 viser positiv sammenheng mellom autonomistøtte, tilfredsstillelse av behov og RAI. Autonomistøtte henger negativt sammen med prestasjonsklima og frustrasjon av behov. Mestringsklima korrelerer positivt med tilfredsstillelse av behov og RAI og negativt med prestasjonsklima og frustrasjon av behovene. Prestasjonsklima korrelerer positivt med frustrasjon av behov og negativt med RAI. Tilfredsstillelse av behov korrelerer positivt med RAI, mens frustrasjon av behovene korrelerer negativt med RAI. Disse resultatene er med på å bygge opp om en lys og en mørk motivasjonssti.

**Tabell 5.2** Pearson korrelasjonsmatrise med samtlige variabler (N=141)

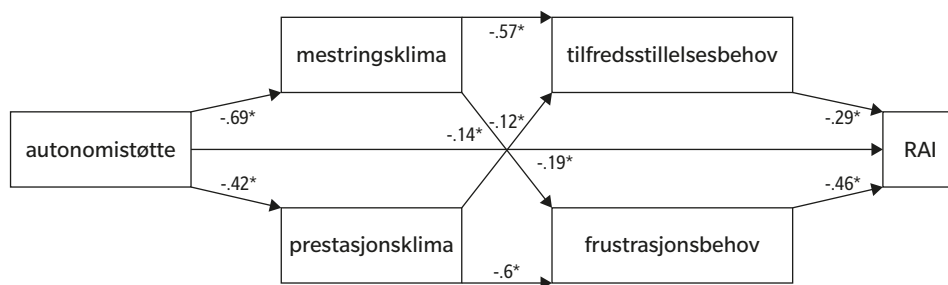
|      | Variabler                  | (1)   | (2)   | (3)   | (4)  | (5)   | (6)  | (7)  | (8)  | (9)  | (10) | (11) |
|------|----------------------------|-------|-------|-------|------|-------|------|------|------|------|------|------|
| (1)  | Autonomistøtte             |       |       |       |      |       |      |      |      |      |      |      |
| (2)  | Mestringsklima             | .69*  |       |       |      |       |      |      |      |      |      |      |
| (3)  | Prestasjonsklima           | -.42* | -.31* |       |      |       |      |      |      |      |      |      |
| (4)  | Tilfredsstillelse av behov | .43*  | .51*  | .02   |      |       |      |      |      |      |      |      |
| (5)  | Frustrasjon av behov       | -.29* | -.30* | .63*  | -.06 |       |      |      |      |      |      |      |
| (6)  | RAI                        | .40*  | .41*  | -.32* | .38* | -.51* |      |      |      |      |      |      |
| (7)  | Trivsel                    | .52*  | .40*  | -.37* | .40* | -.40* | .51* |      |      |      |      |      |
| (8)  | Karakter                   | .03   | .10   | -.06  | .31* | -.25* | .26* | .22* |      |      |      |      |
| (9)  | Deltakelse i kroppsovingen | .02   | .10   | -.04  | .09  | -.17* | .24* | .12  | .54* |      |      |      |
| (10) | Trener i idrettslag        | -.04  | .11   | .09   | .27* | .07   | .17* | .06  | .34* | .13  |      |      |
| (11) | Kjønn                      | .04   | -.11  | -.07  | .09  | -.10  | .14  | .10  | .15  | .12  | .07  |      |
| (12) | Etnisitet                  | .02   | -.01  | .07   | .15  | .21*  | -.03 | .01  | .11  | -.02 | .02  | .17* |

\*= $p < .05$

RAI korrelerer positivt med våre indikatorer på inkludering; trivsel, karakterer og deltakelse i kroppsøvingen. Elever som trener i idrettslag, opplever større tilfredsstillende av behov enn elever som ikke trener i idrettslag. Trening i idrettslag korrelerer også positivt med karakter, noe som innebærer at idrettsaktive elever får bedre karakterer i faget enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Kjønn viser ingen sammenheng med motivasjon eller indikatorer på inkludering. Et interessant funn er at etnisitet henger sammen med frustrasjon av behov, ved at ikke etnisk norske elever opplever frustrasjon av sine behov i større grad enn etnisk norske elever.

### SEM analyse

Den overordnede problemstillingen tar sikte på å undersøke de sentrale mekanismene for hvordan autonomistøttende lærerstil kan bidra til selvbestemt motivasjon hos elever i kroppsøving. For å holde fokus på de sentrale mekanismene for motivasjon har vi valgt å utelate indikatorer på inkludering fra SEM-analysen. Utgangsmodellen hadde tilfredsstillende tilpasningsverdier ( $X^2 = 8.70$ ,  $df = 6$ ,  $p > .01$ ;  $TLI = .978$ ;  $CFI = .991$ ;  $RMSEA = .057$ ;  $SRMR = .031$ ) og forklarte 39,5 % av variansen i elevenes selvbestemte motivasjon (RAI). Utgangsmodellen ble testet for mulige endringer som ble foreslått av Stata gjennom «modification indices», men førte ikke til endringer, og figur 5.1 viser endelig modell.



**Figur 5.1** SEM-analyse med standardiserte betakoeffisienter.

Resultatene i figur 5.1 viser at det ikke er en direkte sammenheng mellom autonomistøtte og RAI (.14,  $p > .05$ ). Modellen viser også at autonomistøtte har en sterk positiv sammenheng med mestringsklima (.69  $p < .01$ ), at mestringsklima har en sterk positiv sammenheng med tilfredsstillelse av behov (.57,  $p < .01$ ), og at tilfredsstillelse av behovene har en moderat positiv sammenheng med RAI (.29,  $p < .01$ ). Autonomistøtte har altså en indirekte sammenheng med RAI via økt mestringsklima og økt tilfredsstillelse av behov. Autonomistøtte har en moderat negativ sammenheng med prestasjonsklima (-.42,  $p < .01$ ), som igjen viser en sterkt positiv sammenheng med frustrasjon av behovene (.6,  $p < .01$ ), mens frustrasjon av behovene har en moderat negativ sammenheng med RAI (-.46,  $p < .01$ ). Manglende autonomistøtte viser dermed en indirekte sammenheng med RAI gjennom økt prestasjonsklima og økt frustrasjon av behov. Prestasjonsklima korrelerer svakt positivt med tilfredsstillelse av behov (.19,  $p < .01$ ).

## Diskusjon

Resultatene viser at høy grad av selvbestemt motivasjon hos elevene henger sammen med høy trivsel, høy deltakelse, og gode karakterer i kroppsøving. Vi finner med andre ord flere gode grunner til å øke selvbestemt motivasjon hos elevene, i tråd med tidligere forskning (Bagøien mfl., 2010; Barkoukis mfl., 2012; Hagger mfl., 2003; Hastie mfl., 2013; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage mfl., 2003). For å forstå hva som skal til for å øke elevenes selvbestemte motivasjon, danner resultatene et bilde av en lys og en mørk motivasjonssti.

### Den lyse motivasjonssti

Elever som opplever høy grad av autonomistøtte fra sin kroppsøvingslærer, at de er en del av et mestringsklima og at de får tilfredsstilt sine grunnleggende behov i kroppsøving, er de som har høyest grad av selvbestemt motivasjon. Denne linjen representerer den lyse motivasjonssti.

Den autonomistøttende læreren legger premissene for selvbestemt motivasjon hos elevene gjennom å tilrettelegge for et mestringsklima, som igjen sikrer at de grunnleggende behovene tilfredsstilles. Modellen er der-

med med på å forklare prosessen for hvordan elevenes selvbestemte motivasjon påvirkes av autonomistøtte. Dersom kroppsøvlingslæreren fremmer et klima med fokus på elevenes individuelle utvikling, gir dem valgmuligheter, vektlegger samarbeid fremfor konkurranse og tilfredsstillende elevenes behov, så vil man bidra til å fremme elevenes selvbestemte motivasjon.

I vår undersøkelse har vi ikke et rendyrket mål på inkludering i kroppsøving. Med utgangspunkt i Haug (2014) har vi valgt en utvidet forståelse av inkludering som innebærer at elever befinner seg sammen med og deltar aktivt i samme undervisning som sine klassekamerater. Deltakelse i kroppsøving, trivsel og karakterer er våre indikatorer på inkludering. Resultatene viser at trivsel korrelerer positivt med autonomistøtte, mestringsklima, tilfredsstillende av behov og RAI. Deltakelse i kroppsøving korrelerer positivt med RAI, og karakterer korrelerer positivt med tilfredsstillende av behov. Våre indikatorer på inkludering henger altså positivt sammen med en eller flere av variablene som utgjør den lyse stien. Det er også slik at trivsel korrelerer negativt med prestasjonsklima og frustrasjon av behov, samtidig som deltakelse i kroppsøving og karakterer korrelerer negativt med frustrasjon av behov. Indikatorene på inkludering henger altså negativt sammen med variablene som utgjør den mørke motivasjonssti. Dette gir oss grunnlag til å si at den lyse motivasjonssti bidrar til selvbestemt motivasjon og inkludering, mens den mørke motivasjonssti bidrar til kontrollert motivasjon og ekskludering.

I datamaterialet har vi grunnlag for å undersøke tre grupper elever som er interessante i forhold til inkludering ut fra kjønn, etnisk tilhørighet og deltakelse i organisert idrett. For kjønn og etnisk bakgrunn finner vi ingen forskjeller med hensyn til våre indikatorer på inkludering. Gutter og jenter trives like godt, deltar like mye, og vi finner ingen forskjeller i karakterer. Det samme gjelder elever med innvandrerbakgrunn sammenlignet med elever som er etnisk norske. Elever som deltar i organisert idrett, trives heller ikke bedre eller deltar mer i kroppsøvingen enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Tidligere studier viser at en større andel gutter enn jenter oppgir at de trives godt i kroppsøving, at gutter i snitt får litt bedre karakter i faget på VG3 og at idrettsaktiv ungdom trives bedre i kroppsøvingen enn de som ikke er idrettsaktive (Bjerke mfl., 2016; Lagestad, 2017; Moen mfl., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). En mulig forklaring på disse motstridende funnene kan ligge i at utvalget i vår undersøkelse rapporterer noe bedre trivsel sam-

menlignet med mer omfattende kartlegginger (Moen mfl., 2018). Den relativt høye trivselen kan være et uttrykk for at autonomistøtte fungerer som grunnlag for inkludering gjennom utjevning av forskjeller mellom gutter og jenter, og mellom idrettsaktive og ikke idrettsaktive.

Motstridende funn kan også tolkes i lys av at mange av elevene kan ha bakgrunn fra den organiserte idretten, eller nettopp har sluttet, og dermed drar med seg fordeler fra organisert idrett inn i kroppsøvingen. Siden datasettet ikke skiller mellom de som aldri har deltatt i organisert idrett og de som har sluttet, lar det seg ikke gjøre å undersøke dette nærmere. Det vi vet er at de idrettsaktive elevene får bedre karakter i faget enn elever som ikke er idrettsaktive. De idrettsaktive elevene har også høyere selvbestemt motivasjon og mindre grad av frustrasjon. Dette tyder på at de idrettsaktive elevene har lettere for å tilpasse seg den lyse stien i kroppsøvfingsfaget. En mulig forklaring på dette kan være at elevenes sosiale bakgrunn gir dem noen fordeler både med hensyn til idrettsdeltakelse og kroppsøving (Mehus, 2016). En annen forklaring kan være at kroppsøvfingsfaget er bedre tilrettelagt for idrettsaktive elever og dermed ikke inkluderer alle elever i like stor grad (Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015).

Elever som følger den lyse motivasjonsstien i kroppsøving, får altså høyere selvbestemt motivasjon, som igjen henger positivt sammen med våre indikatorer på inkludering. Selv om vi ikke går i dybden på mekanismene for disse sammenhengene, er de positive effektene av autonomistøtte, mest-ringsklima og tilfredsstillelse av grunnleggende behov godt dokumentert hver for seg. På tross av dette er det elever i vårt utvalg som opplever at de havner utenfor den lyse motivasjonssti.

## Den mørke motivasjonssti

Elever som har lav grad av selvbestemt motivasjon, opplever i mindre grad autonomistøtte fra sin lærer. De føler også at de deltar i et prestasjonsklima, og at de grunnleggende behovene motarbeides i kroppsøving. Denne linjen gjenspeiler den mørke motivasjonsstien, der den kontrollerende kroppsøvfingslæreren legger til rette for et prestasjonsklima som øker muligheten for at elever føler frustrasjon av behovene, og dermed får mindre grad av selvbestemt motivasjon. Få valgmuligheter, fokus på konkurranse og sosial

sammenligning og lite tilpasning til elevenes ønsker og behov fremmer kontrollert motivasjon hos elevene.

Den positive sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behov og RAI er svakere enn sammenhengen mellom frustrasjon av behov og RAI. Dette påpeker viktigheten av at man må unngå kontrollerende lærerstil, prestasjonsklima og frustrasjon av behovene. Viktigheten av å unngå den mørke stien understrekes av sammenhengene med våre indikatorer på inkludering. Trivsel i kroppsøving henger negativt sammen med prestasjonsklima og frustrasjon av behov. Deltakelse i kroppsøving og karakterer henger også negativt sammen med frustrasjon av behov. Frustrasjon av elevenes grunnleggende behov henger altså negativt sammen med våre indikatorer på inkludering, og innebærer at noen elever opplever at de grunnleggende psykologiske behovene blir aktivt motarbeidet i kroppsøvingstimer. Dette handler som oftest om at eleven føler seg avvist, ekskludert og oversett, noe som igjen kan lede til mistrivsel, depresjon og stress (Chen mfl., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Her skal vi merke oss at elever med flerkulturell bakgrunn opplever større grad av frustrasjon sammenlignet med etnisk norske elever. Selv om etnisk bakgrunn ikke henger klart sammen med våre indikatorer på inkludering, fremstår dette som en sammenheng man bør være oppmerksom på. Det kan virke som elever med flerkulturell bakgrunn er i faresonen ettersom de opplever at de grunnleggende behovene blir motarbeidet i kroppsøvingssammenhengen.

Elever som ikke deltar i idrett, er i en utsatt posisjon, med lavere selvbestemt motivasjon og svakere karakter. Dette tolker vi som et uttrykk for at kroppsøving er bedre tilrettelagt for de idrettsaktive elevene (Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015). Standal og Rugseth (2021) understreker at ballspill i seg selv ikke nødvendigvis bidrar til ekskludering, men at kroppsøvingslærere bør være bevisste hva som skal vurderes når man bruker idrettsaktiviteter i kroppsøvingen. At de idrettsaktive elevene får bedre karakterer, kan være et uttrykk for at man følger gamle læreplaner der ferdigheter i større grad var vektlagt enn de er i dagens læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019).

En forklaring på manglende kjennskap til læreplanen og fordelene med autonomistøttende undervisning kan være at kroppsøvingslærerne er gruppen lærere med lavest formell undervisningskompetanse (Statistisk sentral-

byrå, 2018, 2019). Men også lærere med formell undervisningskompetanse og kjennskap til både læreplan og faglitteratur velger en kontrollerende lærerstil og bidrar til at elevene havner på den mørke motivasjonsstien. Ifølge Reeve (2009) handler dette om at lærere føler press fra ulike hold, for eksempel fra ledelse, kolleger og elever. Uansett om kroppsøvlingslærere velger en lite autonomistøttende lærerstil helt ubevisst eller som følge av press fra ulike hold, så vil det å legge til rette for et prestasjonsklima i kroppsøving bidra til frustrasjon av elevenes behov og mindre selvbestemt motivasjon.

## Hvordan fremme selvbestemt motivasjon og inkludering i kroppsøving?

Det er en anbefaling som skiller seg ut som den aller mest sentrale: Kroppsøvlingslærere som ønsker mer selvbestemt motiverte elever i faget, bør tilstrebe å gjennomføre undervisningen etter prinsippene for autonomistøtte og mestringsklima. En autonomistøttende kroppsøvlingslærer bruker tid på å bli kjent med elevene og bygge gode relasjoner. Gjennom å bli kjent med elevene vil man få innsyn i deres interesser og preferanser slik at man kan tilpasse kroppsøvingen til den enkelte elev. Får man til dette viser man både at man lytter til elevene, at man tar deres innspill på alvor, og gjennom kjennskap til eleven har man også bedre forutsetninger for å gi den enkelte eleven optimale utfordringer (How & Wang, 2016; Reeve, 2009). Gjennom å bygge gode relasjoner, lytte og gi optimale utfordringer bygger man samtidig opp om å sikre fellesskapet i klassen, aktivisere med meningsfylte aktiviteter, gi rom for elevmedvirkning og skape læring gjennom sosial og faglig opplæring, som er de fire faktorene Haug (2014) skildrer som sentrale for inkludering.

Det å legge til rette for autonomistøtte, mestringsklima og tilfredsstillelse av behovene i kroppsøvingen kan skape et bilde av at kroppsøvingen kun skal være lystbetont og etter elevenes interesser. Det må derfor presiseres at autonomistøtte også innebærer struktur, og at elevene skal utfordres og oppleve at man ikke alltid lykkes selv om man prøver hardt (How & Wang, 2016; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Det er derfor viktig å ikke forveksle god kroppsøvlingsundervisning med undervisning som alle elevene til enhver tid gir uttrykk for at de liker. Elevene trenger optimale utfordringer, der de tidvis må ut av egen komfortsone. Når øvelsen føles van-



skelig og ukjent, kan det hende at eleven opplever kontrollert motivasjon for aktiviteten – er med for at man må. Dersom eleven opplever en autonomistøttende lærerstil og støttende medelever som har lært at det ikke er farlig å prøve, vil behovet for tilhørighet tilfredsstilles. Etter hvert som man øver vil eleven sannsynligvis også oppleve større grad av mestring, som vil føre til tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. På denne måten ser vi hvordan en øvelse som i starten gjennomføres fordi man må (kontrollert motivasjon), over tid kan gjennomgå en internaliseringsprosess og gjennomføres fordi man har lyst (Ryan & Deci, 2017; Schunk mfl., 2014).

Det er ikke alltid enkelt å finne ut hvordan man som lærer kan bidra til at elevens selvbestemte motivasjon for faget øker. Dersom man over tid prøver å få en elev til å delta, men eleven til stadighet er syk eller glemmer gymtøy, kan eleven fremstå som amotivert for kroppsoving. Amotivasjon kan slå ut i skjuleteknikker, der eleven ønsker å beskytte eget selvverd eller å unngå å demonstrere manglende ferdigheter (Lyngstad, 2018). Denne typen atferd fra elever kan oppleves som press nedenfra for en kroppsovingslærer og bidra til at man velger en kontrollerende lærerstil (Reeve, 2009). Men kanskje er det disse elevene som trenger aller mest å bli ledet inn på den lyse motivasjonssti? Så lenge elevene opplever autonomistøtte, at de er en del av et mestringsklima og får tilfredsstilt sine grunnleggende behov, så vil graden av selvbestemt motivasjon øke og elevene beveger seg bort fra amotivasjon.

Kunnskap om disse mekanismene gir læreren bedre forutsetning for å lokalisere hvilke sosiale eller kontekstuelle faktorer i kroppsovingen som gjør at eleven har lav grad av selvbestemt motivasjon for faget. Man kan da gjøre individuelle tilpasninger slik at eleven vil oppleve læreren som autonomistøttende, at læringsklimaet fokuserer på mestring og at behovene blir tilfredsstilt. På den måten kan man starte prosessen med å gjøre kroppsovingen til noe som ikke oppleves som tvang og kjedelig, men som en arena for kroppslig og sosial utvikling. Dette krever lærere som er villig til å investere i eleven over tid, og ikke forventer endring fra uke til uke. Med en slik tilnærming vil man i større grad tilrettelegge for et fag som er inkluderende for alle.

## Avslutning

Hovedpoenget i dette kapitlet er at autonomistøttende lærerstil er helt sentralt for videregående elevers selvbestemte motivasjon i kroppsøving, som igjen henger sammen med trivsel, deltakelse og karakterer. Autonomistøttende lærerstil bidrar dermed til inkludering av alle elever, men av ulike grunner – det være seg bevisst eller ubevisst – er det ikke alle kroppsøvingslærere som velger en overveiende autonomistøttende lærerstil. Man kan kanskje få inntrykk av at det finnes få veier tilbake til den lyse stien dersom man først har havnet inn i en kontrollerende lærerstil, med tilhørende prestasjonsklima og frustrasjon av elevenes behov.

Men autonomistøttende lærerstil kan læres (Cheon & Reeve, 2013; Cheon mfl., 2016; Reeve, 2009), og i praksis har en kroppsøvingstime ofte en blanding av kontrollerende og autonomistøttende elementer (Bartholomew mfl., 2011; Haerens mfl., 2015) som viser at avstanden mellom den lyse og mørke stien ikke bestandig er så stor. Vi ønsker derfor å bidra til at flere nåværende og fremtidige kroppsøvingslærere reflekterer over egen praksis for å kunne møte elevene med kunnskap som gjør dem i stand til å legge til rette for selvbestemt motivasjon. Økt selvbestemt motivasjon hos elevene er en gevinst i seg selv hvis man ønsker at elevene skal delta fordi de selv har lyst og synes det er gøy, ikke for at de må.

## Referanser

- Bagoien, T.E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and motor skills*, 111(2), 407–432. <https://doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten?* (Nova-rapport nr. 2/19). OsloMet – storbyuniversitetet.
- Barkoukis, V., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. (2012). School and classroom goal structures: Effects on affective responses in physical education. *Physical Educator*, 69(3), 211.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., Bosch, J.A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning – The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 1–13. <https://doi.org/doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L. & Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cheon, S.H. & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? – A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508–518. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S.H., Reeve, J. & Song, Y.-G. (2016). A teacher-focused intervention to decrease PE students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(3), 217–235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L., Culverhouse, T. & Biddle, S.J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior – A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.784>
- Halvari, H., Ulstad, S.O., Bagoien, T.E. & Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance – Mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 533–555. <https://doi.org/10.1080/00313830903302059>

- Hastie, P.A., Rudisill, M.E. & Wadsworth, D.D. (2013). Providing students with voice and choice – Lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.701203>
- Haug, P. (2014). Den inkluderende skolen. I: T. Nordahl & O. Hansen (Red.), *Dette vet vi om – Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- How, Y.M. & Wang, J.C.K. (2016). Creating an autonomy-supportive physical education (PE) learning environment. I: C.L. Woon, J.C.K. Wang & R.M. Ryan (Red.), *Building autonomous learners* (s. 207–225). Springer.
- Jansson, A., Brun Sundblad, G., Lundvall, S., Bjärsholm, D. & Norberg, J.R. (2021). Students' perceived learning in physical education – Variations across students' gender and migration background in Sweden. *Sport, Education and Society* 27(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1878129>
- Kumar, R., Zusho, A. & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78–96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppssøving? En studie av jenter og gutters kroppssøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Lyngstad, I. (2018). Hiding techniques in physical education – Categories, causes underlying and pedagogy. I: V.P. Mahlangu (Red.), *Reimagining new approaches in teacher professional development* (s. 107–122). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.77155>
- Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I: Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 269–290). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppssøvingsslaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Høgskolen i Innlandet.
- Møllerløkken, N.E., Lorås, H. & Pedersen, A.V. (2017). A comparison of players' and coaches' perceptions of the coach-created motivational climate within youth soccer teams. *Frontiers in Psychology*, 8(806). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00109>
- Newton, M., Duda, J.L. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275–290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643–665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>

- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomy–mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Perlman, D. & Goc Karp, G. (2007). Using TARGET to enhance preservice classroom teachers' ability to identify and develop a motivational climate in physical education. *Physical Educator – A magazine for the Profession*, 64(2), 102–113. Hentet fra: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/320>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Conroy, D.E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity – An achievement goal interpretation. I: G. Tenenbaum & R.C. Eklund (Red.), *Handbook of sport psychology* (s. 3–30). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118270011>
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization – Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations – Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory – Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective – Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(3), <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2014). *Motivation in education: theory, research and applications* (4. utg). Pearson.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education – The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631–647. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101962>
- Standal, Ø.F. (2015). Tilpasset opplæring og inkludering i kroppssøving – Introduksjon til boka. I: Ø.F. Standal & G. Ruseth (Red.), *Inkluderende kroppssøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø.F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppssøving*. Cappelen Damm Akademisk.

- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole – Hovedresultater 2017*. Hentet fra: <https://pdfs.semanticscholar.org/9a33/9e78f4d723428178781b776431ac043e3ddb.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen – Hovedresultater 2018/2019*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Svarstad, A. (2006). *Hjarte- og karsjuka, fysisk aktivitet og motivasjon – Eit kvantitativt studium om samanhengen mellom autonomistøtte, autonom motivasjon, oppleving av kompetanse og fysisk aktivitetsnivå* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Ulstad, S.O., Valstadsve, V.R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – Veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppssøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 20. <https://doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Hentet 13. april 2020 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/innvandrere-i-grunnsoppleringen-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Karakterstatistikk for videregående skole*. Hentet 13. april 2020 fra: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO\\_VGOkarakterer&filtre=EierformID\(-10\)\\_EnhetID\(-12\)\\_FagID\(-12\\_224\\_315\\_690\\_803\\_1144\\_1151\\_1184\\_1232\\_1630\\_1714\\_1964\\_2003\\_2151\\_2200\\_2221\\_2265\\_2330\\_2385\\_2463\\_2619\\_2735\\_2870\\_2878\\_2900\\_3126\\_3175\\_3253\\_3484\)\\_KaraktertypeID\(1\)\\_KjoennID\(-10\)\\_TidID\(201506\\_201606\\_201706\\_201806\\_201906\)\\_UtdanningsprogramvariantID\(-10\)\\_VisAntallPersoner\(0\)\\_VisKarakterfordeling\(0\)&radsti=F](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_FagID(-12_224_315_690_803_1144_1151_1184_1232_1630_1714_1964_2003_2151_2200_2221_2265_2330_2385_2463_2619_2735_2870_2878_2900_3126_3175_3253_3484)_KaraktertypeID(1)_KjoennID(-10)_TidID(201506_201606_201706_201806_201906)_UtdanningsprogramvariantID(-10)_VisAntallPersoner(0)_VisKarakterfordeling(0)&radsti=F)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppssøving. (KRO01-05)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Karakterstatistikk for videregående skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>
- Utistog, M. (2007). *Motivasjon for fysisk aktivitet hos langtidssykemeldte ved 4 ukers arbeidsrettet rehabilitering* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability – Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. & Seippel, Ø.N. (2019). Motivational pathways to social and pedagogical inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19–41. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>
- Williams, G.C., Grow, V.M., Freedman, Z.R., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of*

*Personality and Social Psychology*, 70(1), 115–126. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.1.115>

Wilson, P.M., Rodgers, W.M., Loitz, C.C. & Scime, G. (2006). «It's who I am ... Really!» The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(2), 79–104. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2006.tb00021.x>

Thorjussen, I.M. (2023). Inkludering og ekskludering i kroppsøving: Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn.

I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 112–130). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230106>

## Kapittel 6

# Inkludering og ekskludering i kroppsøving

## *Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn*

Ingfrid Matningsdal Thorjussen

## Innledning

Den norske skolens møte med økt mangfold kan sies å ligge i et spenningsfelt (Engen, 2014, s. 57). På den ene siden skal skolen bidra til å utvikle respekt for forskjeller, for eksempel at elever opplever sin kulturelle bakgrunn, etnisitet, kjønn eller seksuelle legning verdsatt og anerkjent. På den andre siden har skolen i oppdrag å gi opplæring i felles verdier, hvor skolen skal jobbe for å utjevne enkelte sosiale forskjeller blant elevene. Mye tyder på at den norske



skolen i stor grad har vektlagt sosial utjevning og utvikling av en felles identitet, og at dette har gått på bekostning av anerkjennelse av mangfold (Engen, 2014, s. 57). Denne argumentasjonen er også å finne i kroppsøvingsfaglig litteratur. For eksempel hevder Dowling og Kårhus (2011, s. 203) i sin studie fra kroppsøvingslærerutdanning at hverdagsdiskurser om «fair play» i mange tilfeller ligger til grunn for profesjonsutøveres forståelse om at alle elever er like i faget, uavhengig av bakgrunn. De argumenterer for at denne tankegangen er i konflikt med det å anerkjenne mangfold og bidrar til å opprettholde ulikhet i faget ved at det settes parentes rundt betydningen av elevenes ulike sosiokulturelle bakgrunn.

For å underbygge dette ytterligere kan det vises til en etter hvert omfattende nasjonal og internasjonal litteratur som belyser hvilken betydning elevers ulike bakgrunner har for inkludering og ekskludering i kroppsøvfaget (Gerdin & Pringle, 2022, s. 2). Forskningen viser blant annet at læreplan og praksis i faget i størst grad ser ut til å inkludere elever med bakgrunn i majoritetskulturen (Azzarito, 2016; Barker mfl., 2014; Fitzpatrick, 2013; Stride, 2014; Thorjussen & Sisjord, 2020), elever med bakgrunn fra organisert konkurranseidrett (Dowling, 2016; Säfvenbom mfl., 2015), og gutter i større grad enn jenter (Dowling Næss, 2000; Lagestad, 2017; Thorjussen, 2021; Walseth mfl., 2018). Selv om forskningen viser hvordan ulike sider ved elevers identitet kan lede til ekskludering i kroppsøving, er ofte årsaksforklaringene de samme: en praksis som preges av et sterkt idretts- og konkurransefokus i kombinasjon med normalitetsdiskurser knyttet til hvem som oppfattes som dyktige elever i faget (Aasland mfl., 2019, s. 489).

I studier av inkludering og ekskludering rettes blikket ofte mot de gruppe elever som antas å være ekskludert. Dette kan bidra til å opprettholde og/eller skape karikerte og stereotypiske bilder av enkelte elever. I tillegg kan et ensidig fokus på antatt marginaliserte grupper i forskningen føre til en antagelse om at noen grupper er fullstendig inkludert. I dette kapittelet vil jeg rette blikket mot fortellingene til gutter med minoritetsbakgrunn. Gutter er i utgangspunktet en gruppe elever som antas å være godt inkludert i faget. Ved å utforske de to elevenes sosiale identiteter knyttet til kjønn og etnisitet i et interseksjonelt perspektiv (Collins, 2009), ønsker jeg å gi et mer sammensatt bilde av gutters erfaringer fra kroppsøvingsfaget med tanke på inkludering og ekskludering. Spørsmålet som stilles, er: 1) *Hva kan gutter med minoritetsbakgrunn sine fortellinger fra kroppsøving si oss om hvilken be-*

*tydning bakgrunn har for inkludering og ekskludering i faget?* Konteksten for studien er to flerkulturelle klasser på ungdomsskolen.

I kapittelet vil jeg først gi en kortfattet oversikt over tidligere forskning som særlig retter blick mot (minoritets)gutters erfaringer, deretter presenteres det teoretiske rammeverket interseksjonalitet før metode, presentasjon av funn og diskusjon. Til slutt i kapittelet løftes blikket for å reflektere over hvordan innsikten fra studien kan brukes for bedre inkludering i kroppsøving.

## (Minoritets)gutters erfaringer fra kroppsøving med blick på inkludering

Hvorfor rette blikket mot gutters erfaringer fra kroppsøving? Ifølge Gard (2006) har dette spørsmålet først og fremst fått interesse hos forskerne for å få innsikt i hvordan gutters atferd og handlinger i faget bidrar til ekskludering av jenter. Gard (2006) knytter dette til maskulinitet, her forstått som prosessene som leder til det å bli eller å utøve det å være gutt/mann. Et av hovedtrekkene i forskningen er at innhold, didaktikk og relasjoner i faget bygger opp under og viderefører verdier, kropper, og væremåter som tradisjonelt forbindes med dominerende former for maskulinitet, og undertrykker feminiteter og andre maskuliniteter (Campbell mfl., 2018; Gerdin & Larsson, 2018; Joy & Larsson, 2019; Tischler & McCaughtry, 2011). For eksempel vil utstrakt bruk av ballspill som fotball, innebandy eller basketball i kroppsøving, vektlegge det å være sterk, rask, atletisk og ha en muskuløs kropp, i tillegg kan underliggende verdier være evne til å tåle smerte og vilje til å ta risiko, krigermentalitet og lite empati overfor andre (Campbell mfl., 2018, s. 219). Teoretisk har mye av forskningen støttet seg på Connells (2005) rammeverk knyttet til hegemonisk maskulinitet, for å vise hvordan enkelte former for maskulinitet får status, gjennom praksis og sosial samhandling, som nettopp hegemoniske, det vil si den tatt-for-gitte oppfatningen av hvordan gutter og menn skal være i faget.

Hegemoniske forståelser er også utgangspunktet for studier som har sett på hvordan kjønn samvirker med etnisitet, kultur eller rase i gutters erfaringer fra faget (Azzarito & Harrison, 2008; Bramham, 2003; Hill, 2015; Millington mfl., 2008; Thorjussen & Sisjord, 2018). Et underliggende tema

i flere av disse studiene kan sies å være erfaringer av rasisme og rasialisering. Rasialisering vil si at hudfarge og/eller etnisk og kulturell bakgrunn kobles med bestemte fysiske og biologiske egenskaper, og hvor dette danner utgangspunkt for sosiale hierarkier (Fitzpatrick, 2013). Hill (2015) studerte hvordan gutter med asiatisk bakgrunn investerte i fysisk kapital, for eksempel i form av styrketrening for å bygge muskler, for å oppnå sosial status blant jevnaldrende i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av funnene i studien argumenterer Hill for at etnisitet og betydning av hudfarge kompliserer gutters mulighet for å oppnå bestemte maskuline kropper (s. 775–776). Dette samsvarer også med annen forskning som viser at særlig gutter med asiatisk utseende kobles til det å være liten og lite «mannlig» og at gutter med asiatisk bakgrunn i større grad opplever mobbing i faget (Millington mfl., 2008, s. 196). Annen forskning fra kroppsøving viser derimot at elever med svart/brun hud i større grad anses som naturtalent i idrett. Studien til Azzarito og Harrison fra 2008 viser at gutter i større grad enn jenter tar opp i seg og påvirkes av disse stereotypiske forståelsene (s. 361). Studien til Fitzpatrick (2013) problematiserer konsekvensene av slike stereotyper ved å utforske hvorfor så stor andel av Pasifika og Maoris<sup>1</sup> elever velger kroppsøving som fag i videregående utdanning. Hun argumenterer for at disse fagenes lave status bidrar til å opprettholde en forståelse av disse elevene som mindre akademiske (Fitzpatrick, 2013, s. 137). I Norge finnes det fortsatt lite forskning på kroppsøving som omhandler gutter med minoritetsbakgrunn sine erfaringer fra kroppsøving. Denne studien bidrar ved å belyse kroppsøvingserfaringene til gutter med minoritetsbakgrunn med blick på inkludering og ekskludering.

For å forske på hvordan ulike sosiale identiteter, som kjønn og etnisitet, samvirker og former elevers erfaringer fra kroppsøving, har *interseksjonalitet* vokst frem som rammeverk både internasjonalt og nasjonalt (Stride, 2014, s. 402; Walseth, 2015, s. 310). I det følgende gis en redegjørelse for dette rammeverket slik det forstås og anvendes i studien.

---

1 Maori er navnet på urbefolkningen på New Zealand, Pasifika er en mer sammensatt etnisk gruppe og betegner innvandrere fra stillehavsøyene og deres etterkommere på New Zealand (Fitzpatrick, 2013, s. 151).

## Inkludering og mangfold i et interseksjonelt perspektiv

Interseksjonalitet ble opprinnelig skapt som et perspektiv som kunne belyse hvordan maktstrukturer knyttet til kjønn, sosial klasse og rase/etnisitet alltid samvirker på ulike arenaer i enkeltmenneskers liv og i samfunnet (Collins, 2009, s. viii). Perspektivet er ikke ute etter enkle årsaksforklaringer for inkludering og ekskludering, men å belyse kompleksitet. Våre fortellinger om oss selv og andre kan være både usammenhengende og selvmotsigende, like fullt er de formet av og de er med på å forme våre omgivelser. Et eksempel på dette er når norske elever med minoritetsbakgrunn ser seg selv som norske, samtidig som de plasserer seg i kategorien «utlending» for å markere et skille til «de ortnli norske» (Thorjussen & Sisjord, 2018, s. 700). I fortellingene våre reflekteres grenser mellom «oss» og «de andre» både i den lokale konteksten, og i et større samfunnsperspektiv (Yuval-Davis mfl., 2006, s. 2). Forstått på denne måten kan fortellingene si noe ut over seg selv og den enkeltes erfaringer.

Et viktig aspekt ved interseksjonalitet er å fremheve mangfold både innad i og mellom ulike grupper av mennesker (McCall, 2005, s. 1773). Skal vi forstå hvordan elever erfarer kroppsøvingsfaget, trenger vi å kunne si noe om strukturelle forskjeller, som at elever med etnisk minoritetsbakgrunn er mer ekskludert enn elever med majoritetsbakgrunn. På den ene siden er det derfor viktig å få frem forskjeller mellom ulike grupper av elever. Dette kan hjelpe oss i arbeidet for å skape en mer inkluderende praksis. Samtidig er det viktig å få frem at dette er svært sammensatte grupper med stor variasjon, ikke alle majoritets elever er inkludert og ikke alle minoritets elever er ekskludert. I tillegg er det slik at ulike arenaer og relasjoner vi inngår i kan gjøre ulike sider av vår identitet mer eller mindre betydningsfulle. Når det tegnes stereotypiske bilder av ulike grupper knyttet til en arena som kroppsøving, kan dette bidra til å opprettholde maktforhold.

Som et verktøy til å se etter makt og maktrelasjoner utviklet Collins (2009; Collins & Bilge, 2016, s. 7–13) The matrix of domination bestående av fire domener, interpersonelt, disiplinært, hegemonisk/kulturelt og strukturelt. Interpersonelt domene er hvordan mennesker relaterer til hverandre, hvem som har fordeler og ulemper i samhandling med hverandre for eksempel i en kroppsøvingstime. Disiplinært domene viser til hvordan

den behandlingen mennesker møter disiplinerer dem på ulike måter. Kulturelt, også kalt hegemonisk domene, omhandler hvordan ideer og forestillinger i samfunnet kan bidra til å opprettholde skjeve maktforhold. Strukturelt domene retter blikket mot hvordan kjønn, sosial klasse, rase, etnisitet samvirker og former institusjoner og institusjonell praksis.

For å oppsummere det teoretiske perspektivet som ligger til grunn: I dette kapitlet brukes interseksjonalitet til å undersøke to minoritetsgutters fortellinger fra kroppøving for å belyse kompleksiteten i deres erfaringer, samt hvordan maktrelasjoner som grunnlag for inkludering og ekskludering i faget kan knyttes til ulike kategorier og identiteter vi kobles til.

## Metode

Det empiriske grunnlaget dette kapitlet tar utgangspunkt i, er hentet fra et større feltarbeid i ungdomsskolen (8.–10. trinn) (Thorjussen, 2020). To skoleklasser ble fulgt periodevis over tre semester. Skolen der studien fant sted, lå i Oslo. Omtrent en tredjedel av elevene var tospråklige på skolen, et forhold som grovt sett var gjeldende for de to klassene. Data består av feltnotater fra observasjon av 56 kroppøvingstimer og semistrukturerte intervjuer med 17 av elevene. Elevene som ble intervjuet, ble strategisk valgt ut med formål om å fange opp et størst mulig mangfold (Bryman, 2016, s. 412). Utvalget bestod av gutter og jenter, både etnisk norske og elever med annen etnisk bakgrunn, elevene hadde ulik sosioøkonomisk status, ulik bakgrunn fra idrett og fysisk aktivitet og tilhørte ulike sosiale grupperinger i de to klassene. Rammene for kapitlet gjør at det er to av guttenes fortellinger som presenteres. De to ble valgt fordi deres fortellinger både sier noe om forutsetninger for god inkludering, samtidig som de løfter frem prosesser som kan bidra til ekskludering. Spørsmålene i intervjuene omhandler erfaringer fra faget (opplevd læringsmiljø, læring, beskrivelse av seg selv som elev, og spørsmål rundt betydning av kultur og etnisitet i faget). I tråd med det interseksjonelle perspektivet inneholdt intervjuguiden også spørsmål rundt familie, fritidsaktiviteter og sosiale relasjoner. På denne måten gis mer kontekst rundt den enkelte og mulighet for å tolke data i lys av forhold også utenfor faget.

## Analyse

Det er foretatt en tematisk narrativ analyse av data i studien (Riessman, 2008, s. 53). Formålet med analysen var ikke å frembringe generaliserbar kunnskap, men å danne grunnlag for videre refleksjon med utgangspunkt i to fortellinger. I analysen ble det i første runde utarbeidet biografiske narrativer med en beskrivelse av hver enkelt elev, deres etniske og kulturelle bakgrunn, familie, boforhold, interesser, sosiale relasjoner, hvordan de plasserte seg selv i klassen og i kroppsøvningsfaget. I andre runde ble hvert enkelt intervju lest med øye for om det var bestemte temaer som syntes å være gjennomgående i fortellingen, spesielle hendelser som var interessante i lys av problemstillingene eller om det var temaer det virket som eleven ikke ønsket å snakke om. Analysen av de to intervjuene i kombinasjon med forskningsspørsmål frembrakte tre temaer: 1) betydning av etnisitet i og utenfor faget, 2) betydning av idrettslige ferdigheter og fysiske egenskaper i faget, 3) betydning av kjønn i faget.

## Etikk

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Det ble gitt tillatelse til gjennomføring av prosjektet av ledelsen ved skolen. Skriftlig informert samtykke ble innhentet av foreldre og kroppsøvningslærere, og muntlig samtykke ble gitt av elevene som deltok i intervju. I samtykket ble det lagt vekt på at data ville behandles konfidensielt, og deltakere ble informert om muligheten til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Alle navn er psevdonym.

Slik denne boka fremskriver, knytter det seg også mange etiske aspekter til det å forske på sosiale kategorier (se innledningskapittel). Sosiale kategorier er ikke nøytrale, de setter rammer og grenser for hvem som regnes innenfor og utenfor. For å møte noen av utfordringene knyttet til dette er kategoriseringen i kapittelet basert på identifisering og posisjonering elevene selv gjorde i intervjuet knyttet til kjønn og etnisitet.

## Funn

### Betydningen av etnisitet og kultur

*Benjamin* er en 16 år gammel gutt fra Oslo. Foreldrene hans kom til Norge fra Nigeria på slutten av 80-tallet. Begge har tatt profesjonsutdannelse både i Norge og Nigeria. Mamma jobber med utdanning og pappa innen helse. Benjamin forteller at de er kristne og går i den lokale kirke hvor han nettopp konfirmerte seg. Nesten hvert år drar de til Nigeria for å besøke familie. På fritiden driver Benjamin med fotball. Han trener hver dag og spiller for et lag som satser, noe han selv også ønsker å gjøre. Han spiller også litt basket med venner på fritiden. Han foretrekker å trene styrke og utholdenhet alene slik at det blir mest mulig effektivt.

*Denis* er 15 år og fra Oslo. Foreldrene hans har bodd lenge i Norge, men er opprinnelig fra Sri Lanka. Han har tre søsken. Foreldrene jobber begge innen helsesektoren, og har vært opptatt av å integrere seg i det norske samfunnet. Denis' familie er kristne, de tilhører en katolsk menighet. Foreldrene er opptatt av at Denis skal gjøre det bra på skolen. Han forteller at storesøster studerer medisin. Selv ønsker han å bli flygeleder. På fritiden liker Denis å trene. Han spiller fotball på et klubb lag og trener sammen med en kamerat på treningssenter.

Både Benjamin og Denis snakker flytende på morsmålet og forteller at tilhørigheten til foreldrenes hjemland er viktig for dem. For Denis ble betydning av etnisk og kulturell bakgrunn tydeligere da han startet på ungdomsskolen, som han beskriver som en mer flerkulturell skole enn barneskolen han gikk på: «... jeg har lært meg mer om kultur her, på barneskolen kunne jeg ikke så mye [om] kulturen til andre ... det er viktig fordi man må tilpasse eller vise respekt ...» Samtidig er han litt bekymret for at det flerkulturelle miljøet påvirker norsken hans:

*Da jeg starta på ungdomsskolen, følte jeg litt at, at jeg begynte å si noen sånn grammatiske feil, for eksempel sånne «i» og «på» feil ... så tenkte jeg bare at «Håper ikke det påvirker meg!».*

I intervjuene identifiserer Denis seg tydelig som norsk, mens Benjamin gir uttrykk for en mer sammensatt etnisk identitet. Dette handler om at han ikke alltid opplever å passe inn. Han forklarer:

*Det er vel fargen min, jeg ser jo ikke norsk ut, ... jeg pleier å bli spurt om hvor jeg er fra, og hvis en som er norsk spør meg hvor jeg kommer fra, og jeg sier jeg er norsk, så spør de hvor foreldrene dine er fra, det er ikke vanlig at en nordmann er brun i huden sånn som meg.*

Både Benjamin og Denis forteller at de ser det som positivt dersom lærere har kunnskap om elevenes ulike kulturelle bakgrunner, men de tror ikke det er noe elever er opptatt av eller forventer i kroppsøvingsfaget. I en av de observerte øktene hvor elevene skulle ha turn, forteller Denis under en samling at han har sett en form for pakistansk turn på TV. Denne, og lignende kommentarer ble ikke fulgt opp videre fra læreren sin side.

Betydning av fysiske forutsetninger og bakgrunn fra idrett I Benjamins fortelling fra kroppsøvingsfaget er betydningen av idrettslige ferdigheter sentral. I intervjuet trekker han stadig paralleller til egen deltakelse i konkurranseidrett og skulle ønske at det ble tilrettelagt enda mer ut fra elevenes idrettsbakgrunn. I drømmetimen ville han spilt fotball med lag som var «jevnet ut» hvor elever som spilte fotball på fritiden, spilte sammen, og elever som ikke spilte, eller ikke følte at de kunne fotball spilte sammen «... sånn at de kan få litt utfordring og gjøre hverandre gode». Når de får velge partner selv, velger han alltid noen som har drevet med fotball før, for da «slipper jeg å måtte begynne med basics igjen».

Benjamin beskriver seg selv som en dyktig elev, men forteller at han har litt å gå på. Han tenker at grunnen til at han ikke gir alt, er at han ikke får nok motstand av sine medelever.

*Jeg liker 60 meter, men når vi skal løpe så løper vi to og to. Viss jeg løper med en som er nesten like rask som meg så blir jeg presset til å gi litt ekstra, men det som er, jeg prøver ikke å si ... at jeg er bedre enn alle andre, men de andre er ikke like raske som meg, så da blir det litt dårlig, da får jeg ikke det resultatet jeg vil ha.*

Gjennom intervjuet fremstiller han seg selv i kontrast til de han ser på som mindre dyktige elever («de som ikke klarer å holde tempo ...» «ikke holder nivået ...», «de som ikke trener vanligvis ...», «de som ikke gidder ...»). Han



kommenterer at det nok er elever som ikke føler seg gode nok i faget, men mener dette bør motivere til å prøve hardere. Han tenker at faget først og fremst er for de som ønsker å jobbe med eller satse på idrett i fremtiden.

Denis liker også kroppssøving, særlig etter at han kom på ungdomsskolen. Hans fortelling fra faget tegner bilde av et fag som har blitt mer seriøst i form av tester, vurdering, innlæring i teknikk og treningslære. I tillegg fremhever han at læreren han har nå, er godt forberedt og har en plan for øktene. Han forteller at på barneskolen hadde de ikke ordentlig opplegg, de «bare spilte», noe som førte til stort konkurransefokus og dårlig stemning i klassen i form av at elever kjefte på hverandre om noen ødela. Selv om han nå liker faget bedre, er det elementer i fortellingen hans som indikerer at kroppssøvingstimen fortsatt er konkurransepreget, og at dette kan virke ekskluderende:

*Intervjuer: Vet du om det er elever som ikke er med i faget fordi det er bestemte ting de ikke har lyst til å bli med på?*

*Denis: Ja ... det er hvert fall en ... han tørte liksom ikke løpe 60 [meteren] fordi han mente at han var treig. Jeg tror han var flau for å vise tida han løp på. Det er kompisen min, så jeg ba han å bare løpe, bare prøve. Han løp til slutt og han fikk ikke så dårlig tid som han trodde.*

*Intervjuer: Hva tenker du skal til for at flere skal tørre å være med?*

*Denis: Viss man deler i grupper, viss det ikke er for mange der ... så er det ikke like flaut.*

Begge guttene gir oss innblikk i hvordan elevenes fysiske forutsetninger og idrettslige bakgrunn gjøres relevant i faget. I tillegg uttrykker begge at konkurranse og tester er noe de liker ved faget.

## Betydning av kjønn

Betydningen av kjønn kom også til uttrykk i guttenes fortellinger fra kroppssøving. Indirekte handlet fortellingene om kjønn om at undervisningen, slik den ble beskrevet og observert, hadde et innhold og form som favoriserte styrke, eksplosivitet og utholdenhet (ballspill, styrketrening og friidrett).

Av guttene ble slike egenskaper trukket frem som betydningsfulle både for å prestere bra på tester i faget, og for sosial inkludering blant jevnaldrende i kroppsøving. At bestemte former for maskulinitet var verdsatt, kom til uttrykk i hvordan guttene erfarte nytteverdien av faget. På spørsmål om det var noe av det de hadde lært i kroppsøving som de hadde hatt bruk for utenfor faget, trakk begge frem kunnskap som kan brukes for å trene frem en muskuløs kropp:

*Benjamin: Vi har lært om dynamisk styrketrening ... for å kunne bygge muskler veldig raskt så må man ta få repetisjoner og så må det være veldig tungt, det tenker jeg på når jeg skal trene styrke*

*Denis: For eksempel hvordan man trener biceps ... vi lærte om de største musklene ... kanskje jeg trenger det på treningssenter.*

Sitatene viser hvordan diskurser knyttet til kropp og fitness ser ut til å få økende innflytelse i kroppsøvingsfaget (Walseth mfl., 2017, s. 452). Guttene i denne studien erfarte at faget hadde en nytteverdi i form av å formidle kunnskap som kan investeres i fysisk kapital, kropp og utseende i tråd med tradisjonelle former for maskulinitet (Hill, 2015, s. 775).

Kjønn var også et mer direkte tema i guttenes fortellinger. I friidrettsundervisningen var klassen delt etter kjønn. Jentene og guttene hadde ulike krav i ulike øvelser. Benjamin mente dette var en urettferdig praksis sett i lys av likestilling i samfunnet ellers, «det er dårlig fordi da vet vi at vi [guttene] har tøffere krav enn dem [jentene]». Han mente de burde være kjønnsblandet i alle aktiviteter. Denis, derimot, trakk kjønnsdeling i aktivitet frem som positivt med tanke på å skape trygghet og legge til rette for at alle tør å delta:

*Intervjuer: Dere har av og til delt etter gutter og jenter, hvordan syns du det er?*

*Denis: Ja, det har vært bra, ... for eksempel kompisen min ... viss han er treig så synes han det er flaut viss jentene ser det. Og jentene får ikke så mye press heller. Det er en jente som konkurrerer med de andre guttene, hun er rask, men når henne var med jentene så fikk henne bedre [tid]. Jeg tror det kanskje har med, ja, at de [guttene] slenger litt med munnen.*

Denis' fortelling gir oss her et innblikk i at begrunnelse for kjønnsdelt undervisning kan knyttes til sårbarhet i gutters selvbylde. Dette er i kontrast til i Klomstens (2016, s. 75) funn hvor kroppsøvingslærere som begrunnet kjønnsdeling på bakgrunn av lavt selvbylde, utelukkende koblet dette til jentene.

## Diskusjon – betydning av bakgrunn for inkludering i faget

Benjamin og Denis' fortellinger danner bilde av et fag hvor idrettsferdigheter og konkurranse står i sentrum (Aasland mfl., 2019, s. 488). I dette faget blir det å inneha bestemte fysiske egenskaper, som eksplosivitet, hurtighet og muskelstyrke, viktig for inkludering. Dette er egenskaper som tradisjonelt knyttes til menn og hegemonisk maskulinitet (Campbell mfl., 2018; Dowling Næss, 2000; Tischler & McCaughtry, 2011). Inkludering i fortellingene kommer til uttrykk i form av å kunne anse seg selv som en god elev i kroppsøving (i motsetning til «de som ikke klarer å holde tempo ...», «ikke holder nivået»), og at man tør å prestere foran sine jevnaldrende. Funnene illustrerer at det sistnevnte gjelder både mellom og innad i kjønn.

Begge gir uttrykk for at konkurransepreget er noe de liker ved faget, noe som kan knyttes til deres egen bakgrunn fra organisert idrett og interesse for styrketrening (Säfvenbom mfl., 2015, s. 629). Denis og Benjamin gir oss slik sett en fortelling om god inkludering i faget i form av at det skapes gode koblinger mellom skole og fritid (Engen, 2014, s. 83; Lidén, 2001). Dette kan knyttes til makt i det *strukturelle* domenet (Collins & Bilge, 2016, s. 11), i form av at mange kroppsøvingslærere selv har bakgrunn fra organisert idrett og viderefører verdier og tankesett i fagets praksis (Dowling & Kårhus, 2011, s. 206; Elnan & Vedul-Kjelsås, se kapittel 15). Samtidig fremkommer det i begge fortellinger at det er elever som ikke opplever det på samme måte. Fortellingene belyser hvordan kjønn samvirker med kropp og fysiske egenskaper og får betydning for inkludering og ekskludering. For eksempel, som i Denis' fortelling om 60-meterløp, kan et sterkt konkurransepreget fag lede til marginalisering blant gutter (Bramham, 2003; Campbell mfl., 2018; Hill, 2015; Jachyra, 2016; Tischler & McCaughtry, 2011). Når bestemte fysiske evner og forutsetninger anerkjennes gjennom innhold og praksis, utøves

makt i det *disiplinære* domenet (Collins & Bilge, 2016, s. 9). Dette kan igjen forsterke elevenes forestilling om hva kroppsøving er og for hvem.

I fortellingene kan vi se hvordan makt utspiller seg i det *interpersonelle* domenet (Collins & Bilge, 2016, s. 7), det vil si i maktrelasjoner mellom elever i klassen. I Benjamins fortelling finner vi dette i form av «grensene» mellom han selv og «de andre» i fortellingen (Yuval-Davis mfl., 2006, s. 2). Benjamin kategoriserer sine medelever etter ferdigheter og innsats, noe som har betydning for hvem han vil gå sammen med i aktiviteter. I Denis' fortelling kommer dette til uttrykk i form av elever som kvier seg for å delta i enkelte øvelser. Et interessant aspekt her er Benjamins forestilling om at faget er for de som skal satse og eller jobbe med idrett i fremtiden. Hans fortelling skilte seg her markant fra resten av elevene som i stor grad så på faget som et fag for de som ikke var aktive på fritiden. Dette er en viktig stemme i debatten om fagets formål, hvilken kompetanse faget kan gi og hvilken status som knytter seg til denne kompetansen, som særlig er av betydning for gutter med minoritetsbakgrunn (Fitzpatrick, 2013, s. 150).

En kontrast i fortellingene knytter seg til hvordan de to guttene utøver makt. Mens Benjamin uttrykker en konkurransementalitet som ligger nært en neoliberalistisk idé om at den enkelte har ansvar selv og bør ta nederlag som motivasjon til å prøve hardere (*hegemonisk* domene), viser Denis hvordan han bruker sin egen posisjon til å fremme inkludering for kameraten sin (*interpersonelt* domene) selv om rammene i aktivitetene legger opp til rangering. Denis' fortelling er her en motsats til studier som beskriver hvordan gutter som ikke lever opp til forventninger om idrettslige ferdigheter og bestemte former for maskulinitet, ofte opplever mobbing og trakassering blant sine jevnaldrende (Jachyra, 2016). Hans fortelling viser, i tråd med studien til Borowiec mfl. (2021, s. 1), at støtte fra medelever kan bidra til å forhindre dette.

Betydningen av etnisitet og kultur er fremtredende i både Benjamin og Denis' fortelling om sin bakgrunn, men det er likevel vanskelig å få øye på hvordan deres flerkulturelle bakgrunn har betydning for erfaringer i kroppsøvfingsfaget. Snarere uttrykker begge at de ikke forventer at dette er noe kroppsøvlingslæreren trenger å ha kunnskap om. Dersom vi antar at deres fortellinger kan si noe ut over seg selv (Riessman, 2008, s. 188), kan vi likevel gjøre noen tolkninger i lys av annen forskning og kunnskap knyttet til dette. En tolkning er at etnisk og kulturell bakgrunn er av betydning også i kropps-

øvingsfaget, men når dette ikke snakkes om, *disiplineres* elever til å tenke at denne delen av deres bakgrunn ikke er relevant (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 61). Dette forsterkeres ytterligere av at kommentarer og innspill som kanskje bryter med lærers referanseramme (f.eks. Denis som har sett pakistansk turn), ikke følges opp av lærer. En annen tolkning er at kroppsøving fremstår som et «fristed» fra å måtte forholde seg til etnisitet. Særlig i Benjamins fortelling får vi inntrykk av at en grunn til at etnisitet får en fremtredende rolle i hverdagen, er en stadig påminnelse fra omgivelsene om ikke å passe helt inn. Begge fortellingene viser like fullt til at det som av guttene beskrives som en viktig side ved egen identitet, ikke ser ut til å få gjenklang i skolen, noe som kan bidra til fremmedgjøring og devaluering av egen kultur (Chinga-Ramirez, 2017; Lidén, 2001; Strømstad, Nes, & Skogen, 2004, s. 29).

## Implikasjoner

Hva trengs for fremtiden? Funnene fra studien viser at elevenes bakgrunn er av betydning for inkludering og ekskludering i faget, hvor de to guttenes fortellinger særlig fremhever to aspekter; betydning av fysiske egenskaper og idrettsbakgrunn og betydning av kjønn. I tillegg vil jeg argumentere for at deres fortellinger kan si oss noe om en tilsynelatende manglende betydning av etnisk-, kulturell- og rasebakgrunn i faget. Med utgangspunkt i guttenes fortellinger, tidligere forskning, samt de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for studien, vil jeg avslutte dette kapittelet med to punkter for hvordan innsikten fra studien kan anvendes.

For det første, som kroppsøvlingslærere og ansatte i lærerutdanning trenger vi å trenes i å se etter makt og maktrelasjoner (Gerdin & Pringle, 2022, s. 1). Her kan Collins' (2009; Collins & Bilge, 2016) forståelse av makt i fire domener; interpersonelt, disiplinært, hegemonisk/kulturelt og strukturelt, være et konkret verktøy for å se etter dette i praksis. I undervisningen utspiller makt seg *interpersonelt* i relasjoner mellom elevene, mellom lærer og elev, men også på mer usynlige og *disiplinerende* måter gjennom praksis, vurderingsformer og innhold. Det sistnevnte kan også knyttes til *strukturelle* sider ved faget (tradisjoner i faget eller bestemte mønstre i hvem som jobber som kroppsøvlingslærere) (Whatman mfl., 2017). Et blikk på makt kan vise oss hvordan gode intensjoner kan ha ekskluderende virkninger. Et eksempel

kan være kjønnsdelt undervisning med formål om å tilpasse ulike biologiske og fysiologiske forskjeller (Klomsten, 2016, s. 73), slik vi møter i fortellingene til Benjamin og Denis. Intensjonen er god og vil fungere for en del elever. Som Denis antydte, kan det bidra til at flere gutter tør å prøve og at jenter i mindre grad utsettes for mobbing. Samtidig peker guttenes erfaringer på at dersom innhold, vurderingsformer og læringsmiljø i stor grad fremmer rangering av elever, kan dette fortsatt ha ekskluderende virkninger. Dette kommer blant annet til uttrykk i Benjamins refleksjoner om at kroppsovingsfaget henger etter når det kommer til likestilling (Larsson mfl., 2014, s. 136), og opprettholder forestillinger om at «gutter er bedre enn jenter» i faget (Lagestad, 2017, s. 1). I tillegg er det, som Denis forteller, gutter som ikke tør å delta i alle aktiviteter av frykt for å ikke prestere bra nok. Mest sannsynlig lar de være å delta i enkelte aktiviteter dersom de ikke har jevnaldrende som backer dem. Kjønnsdelt undervisning kan på denne måten bidra til å forsterke *hegemoniske* forståelser knyttet til kjønn og særlig gutters ferdigheter i faget (Berg & Lahelma, 2010; Klomsten, 2016, s. 72). Løsningen på kjønnsdelt vs. kjønnsblandet undervisning er verken å overse kjønnsforskjeller eller å dele inn i statiske kjønnskategorier, men å synliggjøre både for oss selv og elevene maktrelasjoner knyttet til kjønn. For eksempel kan man i undervisningen ta opp større spørsmål som «Hva tror dere er årsaken til at mannlige fotballspillere tjener så mye mer enn kvinnelige?», «Hva er grunnen til at man i idretten har kjønnsklasser? Kunne man delt inn på andre måter?», «Hvorfor er det så få gutter som driver med turn i Norge?» eller «Hvorfor har ikke kvinner fått lov til å konkurrere i skiflygning før i 2022?». Å legge til rette for dialog og kritisk refleksjon i kroppsoving fremheves i ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019)

For det andre, som lærere, lærerstudenter og lærerutdannere må vi utfordre etablerte praksiser og forståelser av hva kroppsoving kan være og for hvem. Fortellingen til Denis viser at med støttende relasjoner i elevgruppen, kan inkludering finne sted uten de store endringer i innhold og arbeidsformer. Slik sett kan vi i lys av fortellingen hans argumentere for å jobbe med læringsmiljø og sosial kompetanse i faget heller enn å endre innhold og didaktisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mye tyder likevel på at vi bør gjøre begge deler. I tillegg til å utfordre sosiale hierarkier bør vi også gjennom praksis i faget anerkjenne et større mangfold av sosiale identiteter (Larsson mfl., 2014, s. 147; Tischler & McCaughtry, 2011). Thorjussen og

Sisjord (2018, 2020) viser at dette kan handle om å være våken for at det er sider ved kroppsøvfaget som kan trigge kulturelle spenninger, både blant gutter og jenter. Det kan også handle om å fange opp og ta tak i kommentarer og spørsmål fra elevene som kanskje er utenfor det vi forventer og vår kulturelle referanseramme, og det kan handle om å lytte til elevenes ønsker og interesser i valg av aktiviteter (se Walseth mfl., 2018).

Til sist: Ved å trenes i å se etter makt har vi også som Gerdin og Pringle (2022, s. 2) argumenterer for, mulighet for å undergrave eller bruke makt som et verktøy for endring. Et viktig ansvar for å øke læreres kompetanse og trygghet i å utfordre maktrelasjoner og jobbe med mangfold på en anerkjennende og profesjonell måte ligger på lærerutdanningen. Dette aspektet vil jeg vende tilbake til i et annet bidrag til denne antologien.

## Referanser

- Azzarito, L. & Harrison, L. (2008) «White men can't jump» – Race, gender and natural athleticism. *International Review for the Sociology of Sport*, 43(4), 347–364. <https://doi.org/10.1177/101269020809987>
- Azzarito, L. (2016). «Permission to speak» – A postcolonial view on racialized bodies and PE in the current context of globalization. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 141–150. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1166474>
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S. & Pühse, U. (2014). Youths with migration backgrounds and their experiences of physical education: an examination of three cases. *Sport, Education and Society*, 19(2), 186–203. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.632627>
- Borowiec, J, Król-Zielińska, M., Osiński, W. & Kantanista, A. (2021). Victims and perpetrators of bullying in physical education lessons – The role of peer support, weight status, gender, and age in Polish adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17–18). <https://doi.org/10.1177/08862605211017257>
- Bramham, P. (2003). Boys, masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/1357332032000050060>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg). Oxford University.
- Campbell, D., Gray, S., Kelly, J. & MacIsaac, S. (2018). Inclusive and exclusive masculinities in physical education – A Scottish case study. *Sport, Education and Society*, 23(3), 216–228. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1167680>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a «foreigner» – The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Choo, H.Y. & Ferree, M.M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research – A critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129–149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x>
- Collins, P.H. (2009). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2. utg). Polity.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena – Ungdoms fortellinger fra kroppsovningsfaget med blikk på sosial klasse. I: Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu. (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Dowling, F. & Kårhus, S. (2011). An analysis of the ideological work of the discourses of «fair play» and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.532781>
- Engen, T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I: K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56–95). Fagbokforlaget.



- Fitzpatrick, K. (2013). Brown bodies, racialisation and physical education. *Sport Education and Society*, 18(2), 135–153. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.559221>
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. I: D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Red.), *Handbook of physical education* (s. 784–796). Sage.
- Gerdin, G. & Larsson, G. (2018). The productive effect of power – (dis)pleasurable bodies materialising in and through the discursive practices of boys' physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294669>
- Gerdin, G. & Pringle, R. (2022). Towards more equal power relations in physical education – Power, resistance and social transformation. *Sport in Society*, 25(6), 1193–1210. <https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2064108>
- Hill, J. (2015). «If you miss the ball, you look like a total muppet!» Boys investing in their bodies in physical education and sport. *Sport, Education and Society*, 20(6), 762–779. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.820695>
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112>
- Joy, P. & Larsson, H. (2019). Unspoken – Exploring the constitution of masculinities in Swedish physical education classes through body movements. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 491–505. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628935>
- Klomsten, A.T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsoving i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 10(1), 63–84.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Larsson, H., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2014). Heterotopias in physical education – Towards a queer pedagogy? *Gender and Education*, 26(2), 135–150 <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628935>
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet – Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I: M. Lien mfl (Red.), *Likhetens paradokser*. (s. 68–85). Universitetsforlaget.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Millington, B., Vertinsky, P., Boyle, E. & Wilson, B. (2008). Making Chinese-Canadian masculinities in Vancouver's physical education curriculum. *Sport, Education and Society*, 13(2), 195–214. <https://doi.org/10.1080/13573320801957095>
- Næss, F.D. (2000). Kroppsoving – Et fag på guttenes premisser? *Kroppsoving*, 50(6), 10–13.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Stride, A. (2014). Let US tell YOU! South Asian, Muslim girls tell tales about physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 398–417. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780589>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»*. Norges forskningsråd.
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students’ narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- 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/10.1177/1356336x20946347>
- 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>
- Thorjussen, I.M. & Sisjord, M.K. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education – An intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1648187>
- Tischler, A. & McCaughtry, N. (2011). PE is not for me. When boys’ masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599720>
- Walseth, K. (2015). Muslim girls’ experiences in physical education in Norway – What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls’ bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls’ identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students – An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Whatman, S., Quennerstedt, M. & McLaughlin, J. (2017). Indigenous knowledges as a way to disrupt norms in physical education teacher education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8(2), 115–131. <https://doi.org/10.1080/18377122.2017.1315950>
- Yuval-Davis, N., Kannabiran, K. & Vieten, U.M. (2006). *The situated politics of belonging* (bd. 55). Sage.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the «able» and «less able» student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2023).  
Ekskludering i en inkluderende  
skolefritidsordning. I: T. Wilhelmsen, E. Berg,  
K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen  
(Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske  
perspektiver på inkludering og mangfold*  
(s. 131–148). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230107>

## Kapittel 7

# Ekskludering i en inkluderende skolefritidsordning

Joakim Caspersen & Christian Wendelborg

## Innledning

Alle kommuner skal ha et tilbud om skolefritidsordning (SFO) før og etter skoletid for 1.–4. trinn og for barn med særskilte behov opp til 7. trinn (§ 13-7 i opplæringslova). SFO skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna, og gi barna omsorg og tilsyn. Det har frem til høsten 2021 ikke vært en overordnet nasjonal rammeplan for SFO, og ulike kommuner har hatt ulike ideologiske perspektiver på hva SFO skal være og hvilket innhold SFO skal ha. Dette har medført en stor variasjon i tilbudet. Noen steder har SFO fungert som en del av en utvidet skoledag, noen steder som en arena for frilek tilnærmet uten voksenstyring og andre steder som et rent oppbevaringstilbud for barn fra

skolen er ferdig til foreldrene er ferdig på jobb. Også når det kommer til foreldrebetaling for SFO er det stor variasjon mellom kommuner, fra gratis tilbud til nærmere 4000 kroner per måned (Wendelborg mfl., 2018). Den store variasjonen i praksis og pris representerer en utfordring for prinsippet om like tjenester og muligheter i den norske velferdsstatsmodellen. I ny rammeplan for SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021) som er innført fra høsten 2021, er SFO sin rolle som inkluderende arena løftet frem som et selvstendig punkt.

Variasjon impliserer også ulikhet og forskjeller i tilbud. Utfordringen blir fort at ulikheten blir systematisk og ekskluderende. Tidligere forskning på SFO i Norge har vist at tilretteleggingen for fysisk aktivitet i Aktivitetsskolen (SFO) i Osloskolen kan være med på å reproducere ulikhet blant barna, der de som allerede er fysisk aktive velger fysisk aktivitet, mens de som er inaktive fortsetter å være inaktive (Løndal mfl., 2016, s. 43). Samtidig som slik oppmerksomhet omkring ulikhet i innhold til en viss grad eksisterer i forskningen rundt SFO i Norge, og også i noen grad internasjonalt (se Caspersen & Hermstad, 2022, for en oversikt), er politiske tiltak frem til i dag i hovedsak preget av et fokus på tilstedeværelse, og å sikre at flest mulig barn i de første årstrinn på skolen deltar i SFO. I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i dette spennet: Vi vet at inkluderings- og ekskluderingsmekanismer finnes innad i SFO og vil ta tak i hvordan politiske tiltak som forsøker å møte dette, har vært konsentrert om tilstedeværelse, ikke innhold. Dette har medført at en rekke iboende spenninger i inkluderingsbegrepet kan settes i spill i SFO. Avslutningsvis kobler vi spørsmålet om inkludering tilbake til innholdet i SFO, og dermed indirekte det overordnede temaet i boka om bevegelse og fysisk aktivitet.

## Datamateriale og metode

Datamaterialet i kapittelet er hentet fra den nasjonale evalueringen av SFO fra 2018 (Wendelborg mfl., 2018), «Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle». I arbeidet med evalueringen gjennomførte vi casestudier i ti SFO-er i fem utvalgte kommuner, der vi intervjuet ansatte, ledere og foresatte. Vi var til stede gjennom SFO-dagen og gjennomførte feltsamtaler med barn og foreldre. Det ble gjennomført nærmere femti gruppeintervjuer med 2–6 deltagere, i tillegg til telefonintervjuer med skoleeiere og foreldrenes arbeids-

utvalg ved skolene (FAU). Det er i hovedsak dette materialet vi benytter i dette kapittelet. Fokuset i intervjuene var på innhold og aktiviteter i SFO, organisering av SFO, foreldres erfaring med SFO, SFO som inkluderingsarena, samarbeid mellom SFO, skole og andre, og kompetanse i SFO. I tillegg ble det i prosjektet gjennomført spørreskjemaundersøkelser til foreldre, ansatte og ledere, en egen undersøkelse til foreldre til barn med behov for ekstra tilrettelegging, og en analyse av data fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) som gir tall for deltakelse og organisering. Vi samlet også inn kommunale planer/kvalitetsplaner fra 13 kommuner og analyserte disse for å forstå politikken bedre. Intervjuer og analyser hadde særlig fokus SFO som inkluderingsarena, kvalitet i SFO, og hvordan man tenkte om inkludering i SFO. Datamaterialet har blitt videre analysert og fortolket i nye publikasjoner som dette kapittelet, og av Caspersen og Hermstad (in press).

## SFOs bakgrunn og rolle

SFO ble først etablert på 1950-tallet, men fant sin moderne form på slutten av 1980-tallet. I 1997 kom seksårsreformen i skolen, noe som gjorde at behovet for å ha et sted der barna kunne være etter skoleslutt ble større, særlig i kombinasjon med en stadig høyere yrkesdeltakelse for kvinner. Andelen som gikk i SFO, økte fra om lag 50 % av førsteklassingene i 1999<sup>1</sup> til 82 % i 2019–2020 – og fra 50 % til 76 % for andreklassingene (Utdanningsdirektoratet, 2020). For tredje og fjerde klasse var økningen mindre, henholdsvis fra 40 % til 59 %, og fra 25 % til 31 %. Tallene viser at i dag er SFO en naturlig del av skolestarten for norske barn, og det er pekt på i forskning hvor viktig SFO kan være og er for mange barn i overgangen fra barnehage til skole (Hogsnes & Moser, 2014).

Som nevnt innledningsvis er det stor variasjon i SFOs innhold, både i pris og organisering. Det er heller ingen kompetansekrav for ansatte i SFO, og ingen etablerte utdanningsprogrammer som kvalifiserer for arbeid i SFO. Høsten 2021 ble ny rammeplan for SFO innført, med formål om å gjøre innholdet i SFO mer likt, men fortsatt er frihetsgradene for kommunene svært store.

---

1 Kilde: [gsi.udir.no](https://gsi.udir.no) (besøkt 10.08.2021).

## Hva er inkludering i SFO?

Et sentralt mål for norsk skole og SFO er å motvirke sosial ekskludering og være utjevner med hensyn til sosiale og økonomiske forskjeller. På denne måten er også inkludering å forstå som en bærebjelke i den norske skolen, og SFO er et viktig verktøy for dette. I den nye rammeplanen for SFO heter det at «SFO skal innrettes slik at alle barn får gode utviklingsvilkår, uavhengig av barnas forutsetninger og behov for tilrettelegging, og bidra til at alle barn er en del av et inkluderende fellesskap» (Rammeplanen for SFO, 2021).

Prinsippet om inkludering er nedfelt i opplæringsloven § 1-1, i ulike bestemmelser i opplæringsloven, i forskrift til opplæringsloven og i læreplanverket for Kunnskapsløftet. I tillegg er barn og unges rett til en inkluderende utdanning nedfelt i barnekonvensjonen og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Inkludering er blitt et krav som retter seg mot skolen og opplæringen, og gjelder for alle, også SFO. Inkludering henger tett sammen med likeverd, og beror både på deltaelse i et fellesskap, bidrag til dette fellesskapet og individets følelse av å være inkludert sosialt på skolen og i klassen.

Til tross for det tydelige fokuset på inkludering i SFO og skole, er begrepet inkludering grunnleggende uklart, slik det også diskuteres i innledningskapittelet i denne boka. Som beskrevet i Caspersen mfl. (2019, s. 4) får inkludering sin mening i praktisk bruk, og denne bruken foregår i bestemte politiske, organisasjonelle og historiske landskap.

En tilnærming til å forstå inkludering som begrep og praksis bedre, er å omformulere det til et spørsmål om hvilke forskjeller mellom barn som er relevante? Hvilke forskjeller oppfattes som urettferdige? Hva skal vi gjøre med de forskjellene som finnes? Dette er selvsagt et politisk spørsmål, men er også relevant for utdannings- og opplæringspraksisen, og for arbeidet i SFO. Jencks (1988) stiller spørsmålet på denne måten: Hvem skal vi behandle likt for at utdanning skal være likt for alle? (Tittelen på artikkelen er «whom must we treat equally for educational opportunity to be equal?») Utgangspunktet til Jencks er at skole ikke kan være rettferdig på alle måter samtidig, vi må prioritere i hvilke forskjeller vi skal arbeide for å utjevne, og på hvilken måte.

Jencks stiller opp fem ulike typer forskjeller som er relevante for å forstå hvordan man tar tak i inkludering og utjevning. Med utgangspunkt i det han

kaller *Lik fordeling*, vil fordeling av goder som tid og andre ressurser fordeles likt på alle barn. Tar man utgangspunkt i et prinsipp om *Moralistisk rettferdighet*, vil alle bli belønnet ut fra interessene de viser, uavhengig av evner. Et prinsipp om *Svak humanisme* vil innebære at utdanningssystemet eller læreren forsøker å korrigere for sosiale skjevheter – man skal ikke unngjelde for et oppvekstmiljø man ikke er skyld i. *Sterk humanisme* vil si at man forsøker å korrigere for alle skjevheter, både sosiale og biologisk betingede. Et *Utilitaristisk* prinsipp vil si at man arbeider for å stimulere til maksimal læring gjennom at alle, uavhengig av bakgrunn og utgangspunkt, må konkurrere om resultatene, altså et rent meritokratisk system.

Det er flere viktige poeng å hente ut fra Jencks' kategorisering. For det første peker han på at koblingen mellom det spesialpedagogiske feltet og inkludering ut fra et sosialt ulikhetsperspektiv ikke er selvsagt, men en kobling man kan velge å gjøre. For det andre viser han at hvilket inkluderingsprinsipp man følger, vil gi utslag i faktiske prioriteringer i arbeidet i SFO. Spørsmålet er da hvilke prinsipper man har for inkludering i SFO, og hvordan dette gir seg utslag.

## Inkludering i SFO

I den nye rammeplanen er det viet et eget kapittel til inkludering i SFO (Utdanningsdirektoratet, 2021, avsnitt 2.4). SFO skal ha et inkluderende perspektiv, der alle barn kan oppleve tilhørighet, og der tilbudet er variert og tilrettelagt. Inkluderingsbegrepet synes å omfatte barn med særskilte behov, samt kulturelt og språklig mangfold, og i rammeplanen pekes det konkret på likestillings- og diskrimineringsloven som grunnlaget for å arbeide med inkludering.

Det er for tidlig å si særlig mye om hvorvidt og hvordan den nye rammeplanen faktisk endrer SFO. Svar fra en undersøkelse av SFO-ledere og ansatte et halvt år etter at rammeplanen ble innført, viser at inkludering er viktig som tematisk område i arbeidet med rammeplanen, men samtidig at områder som lek, fysisk aktivitet, og trygghet, omsorg og trivsel prioriteres høyere. I tillegg sier halvparten av de ansatte og mer enn 80 prosent av lederne at rammeplanen viderefører arbeidet de drev med før (Caspersen & Utmo, 2022, s. 34). Man kan dermed stille spørsmål ved i hvilken grad

rammeplanen fører til reelle endringer i SFO, eller i alle fall spekulere på hvor lang tid endringer i SFO vil ta.

Ser vi bakover i tid, og også til de kommunale planene for SFO, så er mye av inkluderingstankegangen knyttet til å sikre tilgangen til SFO (Caspersen & Hermstad, 2022; Wendelborg mfl., 2018). Internasjonalt er det dette som gjerne kalles et placement-fokus, der man tenker at det å få barn innenfor veggene av en skolefritidsordning er en (tilstrekkelig) måte å sikre inkludering (Antia mfl., 2002). For å få til dette kan tiltakene gjerne være målrettede. Prismoderasjon for familier med lav inntekt, søskenmoderasjon, gratis SFO for barn med særskilte behov og ordninger om gratis kjernetid for barn i skoler som ligger i bydeler med lavere sosioøkonomisk status, er viktige tiltak som bidrar til å redusere eller fjerne økonomiske hindringer for deltakelsen i SFO. Disse ordningene er med på å sikre tilgang til SFO. I det følgende skal vi presentere i litt mer detalj hva slags tiltak det konkret er snakk om. Vi vil for avgrensningens skyld holde oss til inkludering av minoritetslever og barn med særskilte behov i SFO, før vi går videre med en diskusjon om hvordan tiltak for å fremme inkludering ofte skaper nye ulikhetsoppretholdende mekanismer.

## Minoritetsspråklige barn

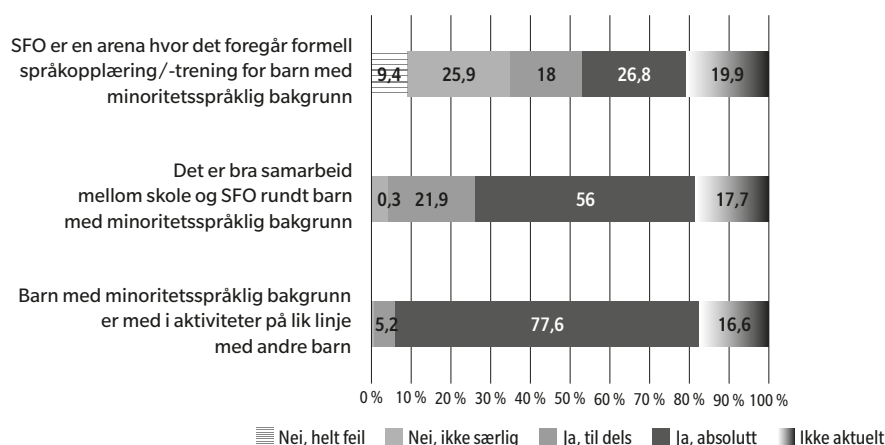
I intervjuene og feltsamtalene kom det frem at inkludering av minoritetsspråklige barn i SFO på den ene siden handlet om at man har ansatte som kan språket som snakkes av barn og foreldre i de største innvandrergрупene. Dette gjelder særlig i store SFO-er i områder med mange minoritetsspråklige, altså særlig i de store byene. De ansatte fungerer her som et viktig ledd i informasjonsarbeidet og bedrer samarbeidet mellom SFO og barnas foreldre. På den andre siden ble SFO også sett som et sted der minoritetslever bør være til stede, for at de i større grad skal lære seg norsk.

Mange av tiltakene knyttet til inkludering i SFO dreier seg om nettopp tilstedeværelse. Til en viss grad er dette understøttet av forskning som belyser betydningen av deltakelse i barnehage og skolefritidsordning: Deltakelse i lek og samhandling med barn med etnisk norsk bakgrunn ser ut til å ha positiv innvirkning på minoritetsspråklige barns sosiale integrering, språkopplæring og skoleresultater (Bakken, 2007). Det å gå i barnehage har i seg selv vist seg å ha betydning for senere utvikling av språk og sosiale fer-



digheter, særlig for familier med lav utdanning og inntekt (Mogstad & Rege, 2009). Effektene er også tydelige på lang sikt, særlig for jenter og for barn av mødre med lav utdanning (Havnes & Mogstad, 2011b). Forsøk med gratis deltids plass i barnehager i Oslo peker i samme retning (Bråten mfl., 2014). Det antas ofte at gratis barnehage er med på å øke mødres arbeidstilknytning, men dette ser ikke ut til å være en kausal årsakssammenheng (Havnes & Mogstad, 2011a). Vi vet også at minoritetsspråklige barn har lavere deltakelse i barnehage og SFO/aktivitetsskolen (AKS), selv om det er en økning i andel over tid (Dzamarija, 2016). Ordninger med gratis deltids plasser har så langt resultert i en økning i deltakelsen i SFO, noe som kommer klart frem fra GSI-data. Erfaringene fra forsøk med gratis kjernetid i barnehage tyder på at tiltaket også kan virke positivt for integrering av minoritetsspråklige elever gjennom SFO, men det har så langt vært vanskelig å konkludere om ordningen har direkte positive læringseffekter (PROBA, 2017).

Figur 7.1 viser at det store flertallet av SFO-ledere mener at barn med minoritetsspråklig bakgrunn deltar i aktiviteter i SFO på lik linje med andre barn. Flertallet av SFO-ledere mener også at de har et godt samarbeid med skolen rundt barn med minoritetsspråklig bakgrunn, men oppfatningene er mer delte når det gjelder SFO som en arena der det foregår formell språk-opplæring av disse barna.



**Figur 7.1** SFO-lederes svar om minoritetsspråklige barn i SFO.

Det kommer klart frem, både av kommentarene i spørreundersøkelsen og i våre kvalitative data, at når lederne tenker på språkopplæring av minoritetsspråklige barn, tenker en ikke på morsmålsopplæring, men på norskopplæring. Videre ser det ut til at den dominerende formen for denne språkopplæringen er den som foregår i uformelle kontekster, der en snakker med eller leser til barna, og der barn av forskjellig minoritetsspråklig bakgrunn kommuniserer seg imellom på norsk, eller med etnisk norske barn. På enkelte SFO-er var det klart uttalt at norsk var dagligspråket som kommunikasjon foregikk på. Oppfattelsen var at den viktigste inkluderingen, sosialiseringen og språkopplæringen ikke foregikk gjennom formell opplæring, men ble oppnådd gjennom daglig lek og samhandling mellom forskjellige barn ved SFO. Kommentarene under illustrerer noen av de oppfatningene og erfaringene til ledere:

*Disse er hos oss på lik linje med andre barn. Hos oss er det ikke noen formell opplæring, men de blir fulgt ekstra. Vi jobber veldig med vårt språk og tale til disse barna, og vi jobber med barna rundt for at de skal invitere til lek og samhold med de. Når vi inviterer de andre barna til å «hjelp» til, blir det fort veldig trygt og god stemning. Vi opplever at et nytt språk kommer fort når barna er i mye lek med andre barn.*

*Vi organiserer grupper rundt barnet i lek/aktivitets-situasjoner som fremmer/sikrer bruk av språk. Forskning sier mye om at akkurat denne type språktrening er særdeles viktig og vil kunne være av stor betydning for faglig utvikling – også på lengre sikt. Kanskje skolen burde gjøre mer av dette?*

*Nesten alle barn i AKS har foresatte med minoritetsspråklig bakgrunn. Enkelte barn kan ikke ett ord norsk når de begynner på skolen/AKS. AKS oppleves ofte trygt og friere enn i undervisning, og barn, selv de som ikke kan norsk, trives så sant de har en voksen de er trygg på, og har fått en venn eller to. De ansatte i AKS, nesten alle, har også minoritetsbakgrunn. De fleste behersker norsk godt, samtidig som de kan snakke morsmålet med flere barn og deres foresatte når det er nødvendig. Ellers er det norsk som er felles på vår skole med foresatte fra 30 ulike nasjonaliteter.*

Det kanskje mest slående med kommentarene, og informasjonen vi har samlet inn i casebesøkene, er at SFO i svært liten grad brukes strategisk som en arena for inkluderingsarbeid med minoritetsspråklige, ut over at barna får anledning til å lære språk gjennom «ordinær» deltakelse i SFO. Innholdsdimensjonen i SFO er med andre ord lite vektlagt, og det hyppigst brukte strategiske virkemiddelet for SFO som inkluderingsarena blir dermed prismoderasjon eller gratis plass.

## Barn med særskilte behov

Når det gjelder arbeid med inkludering av barn med særskilte behov, er det de strukturelle sidene som trer fram som viktige gjennom intervjuene og spørreundersøkelsene. Med det mener vi bruk av prismoderasjon, samt samarbeid med skolen og andre instanser.

Foreldre til barn med særskilte behov vurderer SFO mer negativt enn øvrige foreldre. Særlig gjelder dette spørsmål som omhandler bemanning, kompetanse, aktivitetstilbud og leksehjelp. Foreldre til barn med særskilte behov uttrykker i intervjuer og kommentarfelt at de opplever at SFOs aktiviteter og innhold er mindre tilpasset deres barn enn den øvrige barnegruppen. Foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging nevner situasjoner hvor deres barn kommer hjem stresset og utagerende fordi forholdene ikke er tilrettelagt i SFO. Flere forteller også at deres barn blir overlatt til seg selv alene på et annet rom eller inne når alle andre er ute. Foreldre forteller ofte at SFO-tilbudet til deres barn med særskilt behov er en oppbevaringsplass, og en forelder kommenterer: «For oss er SFO et nødvendig onde, og det skjærer i hjertet å måtte sende ham dit hver eneste dag» (kommentarfelt i spørreundersøkelse). Kommentaren viser også at SFO ikke er en valgfri og «frivillig» ordning for foreldrene. I og med at mange familier med barn med nedsatt funksjonsevne har behov for SFO ut sjuende trinn og ut resten av opplæringsløpet, oppleves det urimelig at de må betale for SFO-plassen også etter at barnet har gått ut fjerde trinn. Mange opplever det som en «ekstraskatt» som de blir pålagt fordi de har et barn med særskilt behov, og som andre foreldre slipper. I tillegg oppleves det urettferdig når de ser at det varierer mellom kommuner om man må betale for SFO-plassen for barn med nedsatt funksjonsevne på femte til sjuende trinn. Det har blitt vedtatt at skal innføres gratis plass på SFO for barn som har plass fra femte til sjuende trinn i etterkant av den nasjonale evalueringen av SFO.

## Tiltak for å fremme inkludering i SFO – og deres utilsiktede konsekvenser

Så langt har vi presentert ulike inkluderingsutfordringer i SFO, og innimellom sagt litt om ulike tiltak for å fremme inkludering. Tiltakene handler i stor grad om å sikre tilgang til SFO som inkluderingsarena. Det er satt i gang ulike tiltak for inkludering i SFO, som følger den generelle trenden vi har pekt på over, med å støtte opp om tilstedeværelse i SFO som prioritert virkemiddel. Inkluderingsstanken ved SFO kan dermed sies å dreie seg om å gi like mye til alle, det Jencks kalte for *lik fordeling* (equal distribution). Men som vi skal se, vil vektlegging av dette som prinsipp for inkluderingsarbeidet ofte føre til nye utfordringer, og ofte forskyves bare inkluderingsspørsmålene til nye arenaer. Vi skal vise dette med ulike eksempler fra SFO-casene, og med de inkluderingsdilemmaene og paradoksene som oppstår.

### Mat i SFO

Et av områdene der inkluderingsspørsmålene blir satt på spissen, er knyttet til mat i SFO. Det finnes ikke et generelt regelverk om at SFO skal sørge for mat til barna, selv om «Mat og måltidsglede» er et av hovedområdene i den nye rammeplanen.

De fleste SFO-er tilbyr mat til barna, men innholdet i måltidene varierer sterkt, fra rett-i-koppen-supper til måltider tilberedt av innleide kokker (Wendelborg mfl., 2018; Forbrukerrådet, 2018). Kostnadene til mat i SFO dekkes av foreldre i form av kostpenger, men det er bare lov å dekke direkte kostnader.

I en av case-kommunene har inkludering og barnefattigdom lenge stått på dagsordenen, og SFO har blitt gitt gratis for alle familier som tjener mindre enn ca. 460 000 kroner i året, på utvalgte skoler. For de som tjener over dette, koster en heltidsplass ca. 3000 i måneden. I kommunen ble det vedtatt å utvide gratisordningen i SFO til flere skoler, slik at flere kunne delta. Ifølge en prosjektleder med ansvar for å gjennomføre de kommunale politiske endringene, ble SFO nå sett på som et sentralt element i å realisere målene om inkludering og avtagende ulikheter. Tanken var at barna som ikke går på SFO, var de som ville ha mest nytte av det. «Hvis vi bruker pen-

gene nå, vil vi spare penger i det lange løp», ble en vending som mange av intervjuobjektene i hele kommunen gjentok.

I kommunen hadde to skoler tidligere servert et gratis varmt måltid to ganger i uken, og gratis brødmåltid de andre tre dagene, med positive tilbakemeldinger fra barn og foreldre. Disse to skolene hadde også hatt gratisplasser for alle barn, og SFO på disse skolene var dermed kostnadsfritt for alle. Men ved utvidelsen av gratisplassene i kommunen som helhet ble mattilbudet sett på som for dyrt, og det ble bestemt at mat skulle følge et egenbetalingsprinsipp, der det var frivillig å betale 150 kroner måneden for et smøremåltid. De som ikke betalte, ville dermed ikke få mat.

Konsekvensene ble hyppig og ivrig diskutert av de ansatte i SFO og kommuneledelsen. Av kommunens prosjektkoordinator ble det påpekt at en slik differensiert ordning ville kreve mye organisering, og det ville bli veldig synlig hvilke barn som fikk mat og hvilke som ikke gjorde det. De ansatte argumenterte med at det ville oppstå to køer på SFO – de som fikk mat (og hadde betalt for det) og de som ikke fikk mat. Dette opplevdes som svært ubehagelig å håndtere. Utfallet kan godt være mer synlig ekskludering enn før og være kontraproduktivt mot det overordnede målet om sosial inkludering.

Prosjektlederen argumenterte på følgende måte:

*Den vedtatte politikken er at alle som ønsker mat, skal betale for det. Jeg kan selvfølgelig ha min egen mening om dette. Dilemmaet er at vi ikke ønsker at foreldre skal velge at barna deres ikke deltar i SFO ... så ideelt sett bør alle velge å betale for mat. Men hvis vi til høsten (når ordningene er implementert) finner at noen barn ikke tar med mat, og dette gjentar seg hver dag, har jeg fortalt de ansatte at de skal følge sine hjerter og sørge for at barna får mat. Og så må vi ta kontakt med foreldrene og oppmuntre dem til å betale for maten. Og hvis de ikke har råd til det, eller ikke vil betale, må vi henvende oss til politikerne og prøve å endre systemet. Men foreløpig holder vi oss til retningslinjene våre.*

Det er flere interessante poenger med dette. Ett viktig poeng er erkjennelsen av at den vedtatte politikken er problematisk. Et annet poeng er at innføringen av problematisk politikk blir overlatt til at de ansatte må «følge sine hjer-

ter». Først hvis ikke det er tilstrekkelig, vil man forsøke å påvirke politikken i kommunen.

Men som det neste avsnittet viser, garanterer ikke et varmt hjerte at de ansatte ikke gjør valg som åpenbart ikke er til det beste for inkludering i SFO.

## Kostnad og tilgang

Den mest synlige eksklusjonsmekanismen, og dermed mest brukte inkluderingsmekanismen, er som tidligere nevnt kostnaden for å delta på SFO.

I noen større byer er det satt av gratisplasser i utvalgte skolekretser preget av en høy grad av lavinntektsfamilier (og gjerne en høy andel minoriteter). Det ulikhetsskapende poenget her er at skolekretser er en noe vilkårlig grense, som kan variere mellom år, avhengig av barnekullenes størrelse. Skolekretser kan dele kvartaler og nabolag i to, og i noen tilfeller gater, og dette er med på at barn som bor på samme sted og har det samme sosioøkonomiske utgangspunktet, ender med å høre til forskjellige skoler. Dermed hører de også til ulike prisordninger på SFO, og forskjellen kan være så mye som 20 000 kroner i året, avhengig av hvilken side av gaten man bor.

Et siste eksempel knyttet til ulikhetsskapende mekanismer i SFO tar oss tilbake til vektleggingen av ansattkompetanse og -verdier og overordnede inkluderingsprinsipper. Det gir dermed en mulighet til å peke videre på hva veien videre kan være for å styrke SFO som inkluderingsarena, ved å vinkle over på innhold og aktiviteter fremfor en hovedvekt på deltakelse.

Gratisplassene som tilbys er ofte avgrenset til «kjernetid» eller deltids-plasser, 10–12 timer per uke. Likevel er det slik at enkelte foreldre ikke henter barna før SFOs ordinære åpningstider er ferdig, og i noen tilfeller sender barna til SFO før skoletid uten at plassen er betalt for. Dette skaper et utfordrende inkluderingsdilemma for de ansatte: Skal de sende barna ut, vel vitende om at de vil måtte vente i skolegården til dagen er slutt og de må hentes av foreldrene? Eller skal de være «ulydige» med systemet og la barna være med på SFO, uten at foreldrene deres har betalt for deltakelse? SFO-ansatte settes i en situasjon der de må velge mellom lojalitet til systemet, kontra lojalitet til barna.

En SFO-leder i en kommune beskriver situasjonen slik:

*Vi ser jo det at etter halv fire (når deltidsplassen er over) så har vi noen unger som ikke blir hentet, hvor foreldrene ikke rekker å hente til halv fire. Så prøver foreldrene å lage løsninger med si at «ja, bare send han (sønnen) ut, la han sitte ute og vente», da er personalet flink til å ta opp for eksempel at «når jeg gikk klokka fire satt han fortsatt ute og ventet», og da etter hvert så ringer vi da til foreldrene for vi blir jo bekymra, hvorvidt barna blir godt ivaretatt.*

Det er en rekke interessante problemstillinger som dukker opp med dette sitatet. For det første ser vi en anerkjennelse av problemet – det er problematisk at barn ikke blir hentet, og de må finne en løsning på dette. For det andre beskrives personalet som kompetente, selv om de er tilsynelatende mer lojale mot systemet og sender barna ut. De ansatte håndterer problemet ved å henvende seg til foreldrene, ikke systemet.

Konsekvensen er altså også her at den tiltenkte inkluderingspolitikken er med på å skape nye, synlige og helt konkrete sosiale skillelinjer mellom barna, der de fleste er innenfor, mens andre bokstavelig talt er utenfor.

## Hvordan styrke SFO som inkluderingsarena?

Det er slående hvor mye av diskusjonen rundt inkludering i SFO som knyttes til deltakelse og aktiviteter mer enn innhold i våre undersøkelser. Det er selvsagt mulig at inkluderingsperspektivene ligger implisitt i ansattes tanker om deltakelse og lek, men det er påfallende at koblingen ikke gjøres eksplisitt i det som tas opp. Beskrivelsen av hverdagen i SFO peker på et stort ønske om inkludering og viser tiltak som settes i gang for å fremme inkludering, men er avgrenset til å se inkludering innenfor et spesifikt inkluderingsprinsipp (lik fordeling), som ikke kobles til innhold og aktiviteter. Vektleggingen peker mot inkludering som tilstedeværelse, og ser ut til uavvendelig å dra med seg nye ekskluderingsmekanismer. Enkelt sagt viser resultatene til Matteusprinsippet – de som har, skal få – slik det også er påvist i tidligere forskning om deltagelse i aktiviteter i SFO nevnt innledningsvis (Løndal mfl., 2016). Søkelyset på lik fordeling setter det viktigste i SFO i skyggen, altså lek og fysisk aktivitet. Spørsmålet blir da hvordan man kan styrke SFO som inkluderingsarena, uten å møte de samme utfordringene i stadig nye former?

Det overordnede svaret ligger åpenbart i at man må forsøke å utvikle inkluderingsforståelsen i SFO og å koble inkluderingsarbeidet i SFO tettere på aktivitetene i SFO. En vektlegging av andre rettferdighetsprinsipper i utdanning og SFO enn lik fordeling, og en mer nyansert diskusjon om inkludering kunne gjort en slik diskusjon enklere. I vårt materiale kan det se ut til at barns lek, vennskap og fysisk aktivitet i liten grad jobbes systematisk med i SFO-ene som deltok, og dermed er lite problematisert og diskutert.

Her er det umiddelbart viktig å ta forbehold: Det gjøres selvsagt mye godt inkluderingsarbeid i SFO i Norge, og det handler ikke bare om tilstedeværelse. Gjennom intervjuer og besøk som er gjort i SFO etter 2018 som en del av andre prosjekter, opplever vi en endring i tenkningen om hva SFO skal være, selv om det fortsatt er stor variasjon. Det har kommet til en utvidet bevissthet om SFO som inkluderingsarena. Men samtidig viser nye spørreundersøkelser vi har gjennomført, at stadig flere av de som jobber i SFO, mener at barn med særskilte behov har en vanskelig hverdag i SFO, og det er uklart om den nye rammeplanen fører til endringer i arbeid og tenkning rundt minoritetsspråklige og barn med behov for særskilt tilrettelegging (Caspersen & Utmo, 2022, s. 44–47). Den nye rammeplanen understreker ansvaret for inkludering og mangfold i SFO, men det er opp til kommunene selv å utvikle tiltakene. Det følger ingen økonomiske midler med innføringen av ny rammeplan, og det er ingen garanti for at vedtak om støtte (for eksempel i form av spesialpedagogiske ressurser) gjelder i SFO også. Tilsvarende ser man også i Støre-regjeringens vedtak om gratis halv SFO-plass til førstetrinnselever, iverksatt fra skoleåret 2022/2023: bare barna kommer seg på SFO, er de inkludert.

Hvis man tar dette som utgangspunkt, blir spørsmålet hva man kan gjøre for å styrke koblingen mellom innholdselementene i SFO og inkludering? Et interessant spor å følge er å styrke profesjonaliseringen av SFO gjennom å styrke kompetansen til SFO-ansatte. I kapittel 4 retter Ellen Berg et kritisk blikk på inkludering i kroppsøving med fokus på viktigheten av samhandling og tilpasninger i spennet mellom individ og fellesskap. Av betydning for diskusjonen i dette kapittelet er hvordan læreres oppfatninger om sårbarhet og annerledeshet virker inn på deres beslutninger om elevenes deltagelse i kroppsøvingsfaget. Koblingen går gjennom profesjonell kompetanse. I Norge er det ingen formelle krav til hvem som kan jobbe i SFO, og per våren 2022 ingen egen utdanning for SFO-ansatte. Fra høsten 2023



starter det opp bachelorutdanning i skolefritidspedagogikk ved Universitetet i Stavanger<sup>2</sup> med en klar vekt på inkludering i studieplanen, og det finnes flere fagskoletilbud som er rettet mot SFO med spesialpedagogisk tilsnitt<sup>3</sup>. En slik utvikling vil kunne være med på å sikre en annen bevissthet i SFO, der det per i dag er et klart flertall med utdanning på videregående nivå eller lavere (omtrent 50 % med fagbrev som barne- og ungdomsarbeider, i tillegg til andre fagbrev og 10 prosent som ikke har fullført videregående) (Caspersen & Utmo, 2022; Sjøvol mfl., 2022).

Casestudiene belyser hvordan skjønn fra kompetente og profesjonelle ansatte kan veie opp for utilsiktede konsekvenser av eksterne faktorer som politiske tiltak. Samtidig vises det hvordan dette vil variere avhengig av situasjonen og personalets kunnskap og profesjonalitet. Det er ikke gitt at økt kompetanse fører til bedre praksis, men vi kan anta at med profesjonalisering kommer økt etisk ansvar og bevissthet. Dette kan bidra til at de ansatte kan gjøre gode vurderinger i situasjoner, og på en annen måte koble inkluderingsdimensjonen til aktiviteter og innhold i SFO.

Argumentet hviler på klassisk profesjonslitteratur: Koblingen mellom kunnskap og verdier er det som gir oss tillit til at profesjoner i dag utfører arbeidet sitt på en slik måte at vi ønsker å overlate ansvaret til dem – å gi dem autonomi (Freidson, 2001; Abbott, 1988). Å profesjonalisere SFO handler ikke om en pålagt kompetanseheving, men om å gi de ansatte autonomi basert på deres kunnskap, deres verdier og troen på at fagfolkene vil organisere seg på en best mulig måte.

## Avslutning

Strategien for inkluderingsarbeidet i dagens skolefritidsordning kategoriseres i dette kapittelet som en «placement»-strategi. Fokuset blir tilgjengelighet for alle, med lite vekt på innhold og aktiviteter. Inkludering blir et utpreget strukturelt arbeid, hvor tiltakene blir prismetrasjon, gratis kjernetid og til-

2 <https://www.uis.no/nb/studier/skolefritidspedagogikk-bachelor> (lest 19.11.2022).

3 Se for eksempel <https://dinkompetanse.no/studie/spesialpedagogikk-for-barne-og-ungdomsarbeidere-i-barneskole-og-sfo/> (lest 19.11.2022).

stedeværelse. Den nye rammeplanen er et løfterikt dokument for å få inkluderingsarbeidet i SFO over i et annet spor, men det gjenstår å se hvordan dette vil gå. Det krever i tilfelle en vektlegging av andre prinsipper for inkludering i SFO enn det vi har sett så langt. Uten en gjennomtenkning vil forsøk på å styrke inkludering fort forskyve ekskluderingsmekanismer til andre områder. SFO har et stort potensial for inkludering, men da må fokuset rettes over til inkluderende prosesser, hvor det strategisk og målrettet jobbes med relasjoner og holdninger. For å få til et slikt fokusskifte er profesjonalisering og kompetanseheving blant ansatte i SFO viktig og en vei mot målet om SFO som en inkluderende arena.

## Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226189666.001.0001>
- Antia, S.D., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. *En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport 10/07). NOVA.
- Bråten, B., Drange, N., Haakestad, H. & Telle, K. (2014). *Gratis kjernetid i barnehager*. (Sluttrapport. FAFO-rapport 2014:44). FAFO.
- Caspersen, J. & Hermstad, I.H. (in press). Mechanisms of persisting inequality. Case studies of Norwegian daycare facilities for children. *International Journal of Research on Extended Education*.
- Caspersen, J. & Utmo, I. (2022). *Ny rammeplan i SFO. Kartlegging av innføringen av ny rammeplan i SFO*. (Rapport). NTNU.
- Caspersen, J., Buland, T.H., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor?* (Rapport). NTNU.
- Dzamarija, M.T. (2016). *Barn og unge voksne med innvandrerbakgrunn: Demografi, utdanning og inntekt*. (Rapport). SSB.
- Forbrukerrådet. (2018). *Mat på SFO – Næring til liv, lek og læring*. Forbrukerrådet. Hentet fra: <https://fil.forbrukerradet.no/wp-content/uploads/2018/09/20180822-ke-appetitt-pa-livet-sfo-rapport.pdf>
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Polity.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). Money for nothing? Universal child care and maternal employment. *Journal of Public Economics*, 95(11–12), 1455–1465. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2011.05.016>
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2011). No child left behind – Subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97–129. <https://doi.org/10.1257/pol.3.2.97>
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2015). Is universal child care leveling the playing field? *Journal of Public Economics*, 127(C), 100–114.
- Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(2014). <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Jencks, C. (1988). Whom must we treat equally for educational opportunity to be equal? *Ethics*, 98(3), 518–533. <https://doi.org/10.1086/292969>
- Løndal, K., Lund, S. & Bergsjø, C.-H. (2016). Tilrettelegging for fysisk aktivitet i skolefritidsordningen i Oslo. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 43–61.
- Mogstad, M. & Rege, M. (2009). *Tidlig læring og sosial mobilitet – Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet*. NOU 2009:10.

- Sjøvol, J.M., Vestrheim, E., Lenz, C., Caspersen, J., Wendelborg, C., Pedersen, C. & Vennerød-Diesen, F.F. (2022). *Kompetansebehov blant ansatte i SFO. Innhenting av brukerinnsikt* (Rapport). Rambøll.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. Hentet 01. juli 2021 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#skolefritidsordningen-sfo>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for SFO*. Hentet fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.-L. & Bunar, N. (2018). *Lek, Læring og ikke-pedagogikk for alle* (Rapport). NTNU.

Larneby, M. (2023). När kön spelar roll: Om kön, idrottslogiker och inkludering på idrottsprofilerad utbildning. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 149–167). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230108>

## Kapittel 8

# När kön spelar roll

## *Om kön, idrottslogiker och inkludering på idrottsprofilerad utbildning*

Marie Larneby

### Jag ska bli bäst!

*Jag ska bli bäst!* Så sa innebandyspelaren Alice, 14 år, när jag intervjuade henne. Då gick hon på en idrottsprofilerad högstadieskola i Sverige där hon undervisades i innebandy fyra gånger i veckan, tränade i sin idrottsförening två–tre kvällar i veckan, och spelade en–två matcher på helgen. Alice ville gå på en idrottsprofilerad skola för att satsa på sin idrott, för att bli den första tjejen i Sverige som kan ha innebandyspel som sin inkomstkälla. Innebandykillarna som Alice undervisades med på skolan sa att hon «spelade som en kille». Det fångade min uppmärksamhet: vad innebar det? Efter att ha träffat

Alice vid flera tillfällen och observerat innebandygruppen och andra idrottsgrupper på skolan under tre år, blev det tydligt att kön och idrottslogiker hade betydelse. För Alice betydde det något att vara *tjej*, att vilja bli *bäst*, att vara *stolt över att spela som en kille* och höra till de bästa. Alice är ett betydande exempel på hur och varför kön, idrottslogiker och inkludering är tätt sammanvävda. Om detta handlar följande kapitel.

## Skolan som en plats för idrottsutveckling

För att beskriva och diskutera hur kön, idrottslogiker och inkludering verkar i en skolvardag där idrotten är central behöver vi förstå vad idrottsprofilerad utbildning är. I Sverige, Norge och Danmark är det populärt för elever att välja, och för skolor att erbjuda, *idrott som ett tillval* som en del av grund- och gymnasieutbildningen (Bjørndal & Gjesdal, 2020, s. 375; Larneby, 2020, s. 122–133; Nielsen mfl., 2020, s. 3–4). I Sverige organiseras det något olika beroende på skolår och skola. I skolår 7–9 organiserar den enskilda skolan undervisningen av idrott som tillval och det kan därför se olika ut (Skolverket, 2021a). På en skola kan det innebära en lektion extra fysisk aktivitet i veckan, men en annan skola kan ge flera lektioner i en vald idrott med tränare från föreningsidrotten. I svenskt gymnasium är idrott som tillval främst ett etablerat dual-career system, med antagningskrav och elitidrottsinriktad undervisning (Stambulova mfl., 2015, s. 4). För det här kapitlet används de svenska begreppen *idrottsprofil* och *idrottsprofilerad utbildning*. Kapitlet behandlar främst forskning om skolor som organiserar idrottsutbildning där eleven väljer en (1) idrott. Även om kapitlets empiriska exempel är svenska, finns stora likheter med idrottsutbildning i Norge och Danmark.

Idrottsprofilerad utbildning beskrivs som en betydelsefull del av idrottens talangutveckling som möjliggör att elever kan investera i sin idrott och få en akademisk utbildning (dual career) (Riksidrottsförbundet, 2019; Team Danmark, 2021). Skolor samarbetar ofta med lokala idrottsföreningar. Vem är då idrottselev? Enligt Ferry och Lund (2016, s. 9) attraherar svenska idrottsgymnasier främst «native-born, middle-class boys». Något fler killar än tjejer, cirka 60 procent, är idrottselever i Sveriges grund- och gymnasieskolor (Eliasson mfl., 2012, s. 12; Larneby, 2020, s. 120; Uebel, personlig kommunikation 9 september 2021). År 2020 var motsvarande fördelning

i Norge 56 procent killar och 44 procent tjejer (Bufdir, 2021). Den typiska idrottseleven i Skandinavien är etablerad i en idrottsförening och bedriver tävlingsidrott. Idrottselever har ofta tidigt socialiserats in i ett idrottssammanhang där prestation och tävling uppfattas som självklart och naturligt (Larneby, 2020, s. 138–140; Sisjord & Sørensen, 2018, s. 123; Skrubbeltrang, 2018a, s. 71; Trondman, 2011, s. 53).

Kårhus (2017, s. 21) har studerat elitidrott i norsk gymnasieskola och menar att mäktiga elitidrottsaktörer som står utanför utbildningssystemet har fått en stor påverkan på grundläggande principer och det pedagogiska innehållet vad gäller den elitidrottsliga pedagogiska diskursen. Enligt Kårhus är det problematiskt när idrotten får ett så stort inflytande på ett ämne i skolan. Liknande resultat visar Hedberg (2014, s. 13–15) om svenska riksidrottsgymnasier. Det finns en spänning mellan skolans och idrottens olika regulativa villkor. Hedberg (2014, s. 157–159) menar att idrotten sätter agendan på undervisningen och att skolans styrdokument får en underordnad roll. I en forskningsstudie om danska idrottsklasser visar Skrubbeltrang mfl. (2016, s. 385) att det är svårt för många idrottselever att vara duktiga i både idrott och de akademiska studierna. När relationen mellan elitidrott och utbildning blir asymmetrisk blir idén om hybridutbildning kontraproduktiv. I skolan som Larneby (2020, s. 118) studerade fanns en spänning mellan viljan att erbjuda unga duktiga idrottsutövare kombinationen idrott och skola, och oron för risken att släcka morgondagens stjärnor.

## Kön och idrottsprofilerad utbildning

Innan jag presenterar resultat från forskningsstudier om kön och idrottsprofilerad utbildning beskrivs kort vad kön och maskulinitetsnormer betyder i det här kapitlet. Med *kön* avses dels den biologiska binära uppfattningen av kön (man–kvinna), dels konstruktioner av kön, vilket nyanserar vad som anses vara maskulint och feminint och vad som relaterar till olika beteenden och handlingar hos män och kvinnor (Lorber, 1994, s. 15–16). *Maskulinitetsnormer* kan sammanfattas som att det män sagt och gjort över tid i idrott skapar en maskulin norm, som att den naturliga utövaren är en man som ska vara stark, tuff, muskulös, tävlingsinriktad och överlägsen kvinnor (Matthews & Channon, 2019, s. 374). Begreppen behandlas vidare under rubriken *Teoretiska perspektiv*.

Forskning av Uebel (2006, s. 69–70, 74), Eliasson mfl. (2012, s. 27–28) och Larneby (2020, s. 299–303) visar hur kön kan ta sig uttryck på svenska idrottsprofilerade skolor. På dessa skolor rådde en maskulinitetsnorm bland eleverna och det kunde vara tufft för såväl tjejer som killar att leva upp till denna. Ofta var det killars önskemål eller ambitioner som prioriterades i utformningen av idrottsundervisningen, som tjejer fick anpassa sig till. Liknande resultat visar Skrubbeltrang (2018b, s. 10) för danska idrottsklasser, då det var självklart för fotbollsskillarna att få «skolträning» på morgonen men inte för fotbollstjejerna. De två tjejerna ansågs inte vara tillräckligt bra för att få träna med killarna även om träningen var inom skolans regi, vilket Skrubbeltrang ifrågasätter.

Syftet med detta kapitel är att beskriva och problematisera hur idrottslogiker och kön kan ta sig uttryck och ha betydelse för inkluderande och exkluderande praktiker på idrottsprofilerad utbildning. Analysen och diskussionen tar teoretiskt och empiriskt utgångspunkt i, och bygger vidare på, min etnografiska studie *Vi och de Andra. Om idrott, genus och normer på en svensk idrottsprofilerad högstadieskola* (Larneby, 2020). Skolan kallas för Toppskolan.

I kapitlet används begreppet *inkludering* främst för att beskriva känsla av tillhörighet. Detta relateras till inkluderande och exkluderande praktiker (Martinsson & Reimers, 2020, s. 12; Puwar, 2004, s. 141). Med inkluderande och exkluderande praktiker menar jag de handlingar (exempelvis ordval och kroppsspråk) som utförs implicit och explicit, och som leder till att en idrottselev upplever att denne i varierande grad hör till, eller inte hör till, sammanhanget på Toppskolan.

## Kön i skola och föreningsidrott

De svenska läroplanerna för grund- och gymnasieskolan<sup>1</sup> framhåller att skolan aktivt och medvetet ska «främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att

---

1 Grundskolan i Sverige omfattar förskoleklass (skolår 0) och skolår 1–9, elevernas ålder är 6 till 16 år. Gymnasieskolan omfattar skolår 10–12, elevernas ålder är 16 till 19 år.



synliggöra och motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling» (Skolverket, 2021b; 2022). Likvärdighet är en central utgångspunkt: «En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika» (Skolverket, 2021b; 2022), men eleverna ska ges möjlighet att mötas, arbeta tillsammans och ha samma möjligheter och lika villkor oberoende av könstillhörighet. Några svenska forskningsstudier om relationer i skolan och undervisning i idrott och hälsa (kropsøving), visar att elever ofta har bestämda uppfattningar om tjejer, killar, femininiteter och maskuliniteter. Dessa uppfattningar har en normerande effekt på elevernas handlingar och beteenden. Samtidigt försöker eleverna utmana könsnormer och stereotyper, bland annat genom att killar visar att de vill studera och tjejer är stolta över att de idrottar (Alsarve mfl., 2017, s. 214–216; Holm, 2008, s. 121, 137; Zimmerman, 2018, s. 127–130).

Historiskt har idrotten setts som en arena av och för män. Enligt Åström (2018, s. 14–16) har svensk organiserad idrott länge varit motvillig att hantera frågan om kön och jämställdhet, även om kvinnor har idrottat i organiserad form i mer än hundra år. McDonagh och Pappano (2008, s. 7–8, 19) menar att könstillhörighet och uppfattningar om kön har stor betydelse på flera plan i den idrottsliga kontexten, bland annat utifrån maktanspråk om *vem* som får idrotta och *hur* män och kvinnor förväntas idrotta. I idrotten sker sakta men successivt en förändring och utmaning av föreställningen om mannen som den naturlige idrottsutövaren. I dag har kvinnor större tillgång till deltagande, men det är alltjämt inte en jämlik fördelning av resurser eller status (Hellborg, 2019, s. 176–179; Persson mfl., 2020, s. 240–241; Åström, 2018, s. 18–19). Maskulinitetskonstruktioner utmanas alltmer i miljöer där en ortodox maskulinitet har dominerat. En ortodox maskulinitet betonar heterosexualitet, motsätter sig «mjukhet» relaterat till femininitet och homosexualitet, och framhäver mäns kroppar som överlägsna kvinnor genom att manifesteras styrka och aggressivitet och är en maskulinitet som länge varit framträdande i idrott (Anderson, 2014, s. 127–128, 219).

## Teoretiska perspektiv

Kapitlet har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt. Det innebär att förstå verkligheten som socialt konstruerad, att det som uppfattas som naturligt här och nu inte behöver vara så överallt eller i alla tider. Genom att synliggöra konstruktioner som tas för givna kan de ifrågasättas och förändras (Holm Ingemann, 2016, s. 104–114). Könsperspektivet samt idrottslogikerna prestation, rangordning och tävling användes i en abduktiv ansats i Larneby (2020). *Inkludering* är ett nytt analysverktyg för det här kapitlet. Analysen har ett intersektionellt inslag där kön, idrottslogiker och inkludering ses som tätt sammanvävda, vilket bidrar till att synliggöra över- och underordning mellan idrottseleverna.

## Kön, rum och andrafieringsprocessen

Teorier och perspektiv om kön är grunden till en teoridrivnen analys. *Kön* förstås som en social konstruktion och är nära relaterat till makt, maktordningar och normer. Uppfattningar om kön och vad som är manligt och kvinnligt är föränderligt över tid och rum (Holm Ingemann, 2016, s. 108–110; Lorber, 1994, s. 15–16). *Stratifiering* av män och kvinnor – i betydelsen att (rang)ordna eller dela in – är centralt i konstruktionen av kön (Lorber, 1994, s. 33). Med inspiration från Puwar (2004, s. 141) förstås och används *rum* som viktigt för konstruktioner av kön, i betydelsen att rum är ett sammanhang med en historia, traditioner och villkor för att delta och känna sig accepterad. Det idrottsliga rummet är därmed mer än idrottsanläggningarnas fysiska rum. Vidare är kön är länkat till en *andrafieringsprocess*. Individer som anser sig ha normpositionen – till exempel på en skola – konstruerar individerna eller individen som avvikande om de/n inte anses leva upp till normen. De/n görs till de/n Andra. Detta kan leda till exkludering, och Pickering (2001, s. 51) och Puwar (2004, s. 121, 148) menar att det handlar om grader av tillhörighet i relation till normen. *Normer* är uttalade och outtalade regler för vad som är förväntat och accepterat. Normer är föränderliga över tid och i rum och påbjuder det beteende som är gångbart i gemenskapen. Normer verkar därmed som ett maktredskap. Samtidigt finns det alltid möjlighet att göra motstånd (Foucault, 1987, s. 227; 1997, s. 49–50). Att andrafiera är en ständig process som individer i normpositionen behöver upp-

rätthålla för att bevara maktordningen: att skydda det «Vi» och den norm som de ingår i som är överordnat de/n Andra.

## Idrottslogiker

Idrottslogiker är ett analytiskt perspektiv då logiker var framträdande i det empiriska materialet (Larneby, 2020). Engström (2010, s. 50–57) menar, baserat på individers «smak», att det finns olika logiker som påverkar individers val av idrott, motionsvanor och friluftaktiviteter. *Prestationslogiken* handlar om att vara kompetent inför sig själv och/eller inför andra. Att vinna är särskilt viktigt. Att konkurrera och nå ett mål är drivande i prestationen. En av prestationslogikens underlogiker är *tävling*, som kan sammanfattas som att individen tränar för att prestera, det handlar om kamp och konkurrens, att vinna eller förlora. I tävlingslogiken är rangordning central, att kunna rangordna sig själv i förhållande till andra. Därför är jämförelse utefter (gemensamt) uppsatta kriterier viktiga. Relationen till vad andra individer presterar är en förutsättning för att kunna tävla och rangordna, vilket är centrala drag i tävlingsidrott. Logikerna bidrar till att förklara hur idrottselever förhåller sig till varandra och till idrotten.

## Inkludering

I kapitlet används inkludering främst för att beskriva känslan av *tillhörighet* och hur det känns att *inte höra till* en grupp, även när individen formellt är inkluderad. Det är nära kopplat till normer och värderingar (Martinsson & Reimers, 2020, s. 12; Martinsson, 2020, s. 130–131). Tolkningen utgår från individens upplevelse: när en individ känner tillhörighet i ett sammanhang gör kanske inte en annan individ det, trots att de har samma förutsättningar. För det här kapitlet handlar det om verkningsfulla normer som på ett subtilt sätt leder till inkludering eller exkludering. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv förstår jag inkludering och tillhörighet som rörligt och föränderligt, att det är relaterat till en känsla av att höra till eller inte, och som är beroende av de rum och villkor som konstituerar idrottsprofilerad utbildning.

## Metod och material

Kapitlet utvecklar analysen av Larneby (2020, s. 24). Syftet med den forskningsstudien var att beskriva och problematisera normativa mönster relaterade till idrott och kön på en idrottsprofilerad högstadieskola, samt vilka konsekvenser dessa får för eleverna. Studien är kvalitativ med en etnografisk ansats, med avsikten att vara nära vardagliga händelser och att fokusera på idrottseleverna (Aspers, 2013, s. 37). Under skolåren 7–9 följde jag skolans undervisning genom observationer (132 observationstillfällen), med ett särskilt fokus på idrotterna innebandy, tennis, fotboll och skolämnet idrott och hälsa. 29 idrottselever, rektorn, två lärare i idrott och hälsa samt fyra idrottsprofiltränare intervjuades. Det empiriska materialet analyserades tematiskt (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En central del av fältarbetet var att fokusera idrottselevernans röster och få syn på deras handlingar, samt att låta dessa få stor plats i analysen (Larneby, 2020, kapitel 5).

Forskningsprojektet är etikgranskat och följer Vetenskapsrådets (2017) principer om god forskningssed. Framför allt är det viktigt att hantera idrottselevernans samtycke omsorgsfullt. Det är betydelsefullt att de får komma till tals, samtidigt ska vi minnas den maktaspekt som föreligger mellan mig som vuxen forskare och dem som barn (Thomsson, 2010, s. 141–142), och maktaspekten att Toppskolans personal var vuxna som gärna ville att eleverna skulle ställa upp i forskningsstudien.

För det här kapitlet har en re-analys genomförts. Re-analys innebär att forskaren ser nya resultat genom exempelvis ett nytt teoretiskt perspektiv (Wästerfors mfl., 2014, s. 468–469). I re-analysen har jag läst det empiriska materialet med aspekter av inkludering som ett drivande analysperspektiv. Normer relaterade till tillhörighet fanns i idrottselevernans berättelser och behandlades som *andrafieringsprocesser* i Larneby (2020). I kommande analys belyses och problematiseras dessa processer som inkluderande och exkluderande praktiker.

## Vi och de Andra

I följande avsnitt analyseras hur idrottslogiker och kön verkar och påverkar varandra, samt hur de leder till inkluderande och exkluderande prakti-

ker. Toppskolan och idrottseleverna som tar plats i analysen är att betrakta som exempel och inte heltäckande upplevelser. En viktig utgångspunkt i förståelsen för idrottselevernas sammanhang, och förhållandevis unikt med Toppskolan, var att antagning till skolan främst gjordes baserat på elevernas idrottsliga färdigheter i konkurrens med andra sökande. En sådan selektionsprocess i samarbete mellan skola och idrottsföreningar är inte vanligt på grundskolor i Sverige, men vanligt på gymnasieskolor (Lund & Liljeholm, 2012, s. 8). Selektionsprocesser förekommer även för danska idrottsklasser i skolår 7–9 (Skrubbeltrang, 2018a, s. 69–73). Redan när idrottseleverna blev antagna till Toppskolan hade de fått visa sina idrottsliga färdigheter och selekterats inom ramen för en prestationslogik (jfr Engström, 2010, s. 50–51). Nedan följer två avsnitt som analyserar hur idrottslogiker och kön tar sig uttryck på Toppskolan.

## Alla idrottselever är stjärnor

Idrottseleverna tyckte om att gå på Toppskolan och idrott var en stor del av deras liv när de 12–13 år gamla började i skolår 7. De undervisades i sin valda idrott fyra gånger i veckan av tränare från den lokala (elit)föreningsidrotten.<sup>2</sup> Dessutom var majoriteten av dem fritidsaktiva i samma (elit)idrottsföreningar. Rektorn sa att alla idrottselever såg sig som stjärnor, som duktiga.

Fotbollseleven Joakim tyckte det var kul att spela fotboll varje dag på Toppskolan, men att «man måste gå på den här skolan för att spela i fotbollsföreningens lag, nästan.» Här framkom en uppfattning att spel i fotbollsföreningen och att vara idrottselev på Toppskolan var avhängiga varandra. Detta upplevde även tenniselever som hade sin tennisklubbstränare som skoltränare. Å ena sidan var idrottseleverna trygga i den socialisering de kände till från idrottsföreningarna genom att vara nära idrotten i sin skolvardag. Å andra sidan blev gränsen mellan idrotten på fritiden och skolans idrottsundervisning otydlig.

2 På Toppskolan kunde eleverna, under den period jag studerade skolan, välja idrotterna badminton, basket, fotboll, innebandy, ishockey, konståkning, simning, simhopp och tennis. För varje idrott fanns ett bestämt antal platser, t.ex. var fotboll för killar störst med 20–22 platser och konståkning en av de mindre idrotterna med cirka 3 platser. Hur platserna fördelades mellan de tre klasserna om cirka 80 elever berodde på antalet sökande i varje idrott.

Ett exempel på otydliga gränser mellan fritid och Toppskolan var ett efterfrågat tävlingsmoment. Innebandyeleven Stina berättade att «jag brukar tävla med någon, vi är rätt så tävlingsinriktade. Då gäller det alltid att vara bättre än honom ... Det är uttalat!» Prestations- och tävlingslogikerna (Engström, 2010, s. 50–51) var tydligt framträdande. Att vara antagen på Toppskolan, att vara del av idrottens socialisering och att ha liknande förväntningar tolkar jag som en särskild gemenskap, trygghet och tillhörighet. Att träna, prestera och jämföra sig med varandra var kul, viktigt och självklart.

Att vilja prestera och jämföra sig ökade emellertid ett behov av att skilja sig åt. En lärare berättade att «behovet att vara bäst bottnar i lagidrottens förståelse av att jämföra sig med andra och att ta plats», och menade att lagidrottselever oftare hade ett fokus på vad andra gjorde än på sig själva. Individuella idrottare visade inte det lika tydligt. Därtill menade innebandytränaren att jämförelse, hierarkisering och rangordning hade en stor plats i vardagen på Toppskolan, och att de duktiga idrottseleverna hade högst status. Tävlingslogiken bidrog här till att skapa en hierarki bland idrottseleverna. Jag observerade situationer där rangordning ledde till marginaliserande värderingar av skillnader, framför allt med utgångspunkt i idrottstillhörighet. Det tycktes vara viktigt för flera idrottselever att positionera sig i förhållande till dem som tillhörde andra idrotter och att då rangordna sig. Speciellt många lagidrottande killar hade behov av att hävda sig. Enligt Pickering (2001, s. 47–49, 72) handlar detta om en form av andrafiering. Den som anser sig ha normpositionen behöver söka eller skapa skillnader för att kunna värdera och rangordna. (Herr)fotboll var den idrott som rangordnades högt, framför allt av fotbollsskillarna själva, men den gavs även hög status av flera andra idrottselever.

Martinsson (2020, s. 115) betonar att ingen kan stå utanför det normativa, vilket förklarar varför hela gruppen idrottselever involverades i jämförelsen. Trots rangordnandet höll idrottseleverna samman som ett Vi: alla älskade idrott, alla var antagna till Toppskolan och det gick inte några andra elever på skolan. En tolkning är att idrottsgemenskapen lade grund för en allmän inkludering, så länge idrottseleverna uppskattade att prestera, jämföra och tävla.

## Att spela som en kille

Ytterligare en faktor påverkade idrottselevernas ordnande i samspel med idrottslogiker och idrottstillhörighet, och det var kön. På Toppskolan dominerade föreställningen att *killar är bättre än tjejer i idrott*. Det liknar hur McDonagh och Pappano (2008) beskriver kön och idrott: «it has been drilled into our heads that female athletes are not as good as male athletes» (s. 3). Nedan beskrivs två exempel på hur kön och idrottslogiker verkade i vardagen: innebandyeleverna och fotbollseleverna.

### *Innebandyeleverna*

På Toppskolan undervisades alla innebandyelever tillsammans, totalt 22 elever. Två tredjedelar var killar. Trots könsnormen «killar är bättre än tjejer» tyckte Alice och Stina att det var lätt att ha en plats i innebandygruppen. Att spela med killar bidrog till att de utvecklades som innebandyspelare. Samtidigt var det svårt eftersom killarna var fler, och det rådde en stämning och inställning att killarna fick sätta agendan för gruppen som jag förstår som inkluderings- och exkluderingspraktiker. Innebandytränaren berättade att «tjejerna måste hela tiden bevisa mycket mer ju, för att få den här acceptansen av killarna.» Att behöva «bevisa mer» var ett uttryck för starka prestations- och tävlingslogiker, där jämförelse blev väldigt tydligt (Engström, 2010, s. 50–51), och «acceptans» förstås här som att inkludera tjejerna. För innebandykillarna Ludvig och Marcus var det inte självklart att undervisas med tjejer, men inställningen förändrades under skolor 8. De lärde sig att uppskatta tjejerna, och Marcus reflekterade så här: «jag ser dem som killar (...) för när man väl tränar och är inne i det tänker jag inte på att jag tränar med tjejer.» Det visar att villkoren för tillhörighet var föränderliga över tid, och att könsintegrerat spel fungerade i Toppskolan men inte hade accepterats i innebandyklubben.

Innebandykillarna uppskattade duktiga tjejer, som förväntades att spela som killar så länge tjejerna inte var bättre än killarna. Detta kan tolkas som en maktordning där killar, och ett maskulint könat sätt att spela innebandy på, var självklart (jfr Puwar, 2004, s. 141–143). Enligt innebandytränaren utgjorde innebandyundervisningen en möjlighet för tjejerna att bli bättre spelare och för killarna att bättre hantera könsstereotyper. Killarna själva menade att tjejer var mindre egoistiska som passade bollen oftare, vilket killar behövde lära sig. Här syntes tendenser till omförhandling av villkoren för

acceptans i gruppen, och utrymme att i viss mån utmana maktordningen (Foucault, 1997, s. 49–50).

Å ena sidan kan det förstås som att könsintegrering i Toppskolans innebandygrupp gav samma möjlighet till lärande oavsett könstillhörighet, i linje med läroplanen (Skolverket, 2022). Innebandygruppen var *formellt* inkluderande. Å andra sidan var innebandygruppen ett idrottsligt rum med maskulina villkor som skulle uppfyllas (av alla spelare) för att accepteras och inkluderas *informellt*. Jag observerade två återkommande situationer som kan förstås som exkluderande praktiker, vilket innebandytjejerna själva berättade om: när bollen systematiskt passades mellan killar även om tjejer var i en bättre position på planen; och killar som suckade högt när de hörde att de skulle spela i lag med en tjej som de inte tyckte var duktig.

Att spela som en kille legitimerade en förväntad färdighetsnivå som gav en *informell tillhörighet* i gruppen och en exkluderande gräns gentemot elever som *inte* spelade som en kille. I stort kände sig tjejerna inkluderade, men på killarnas villkor (som tjejerna hade svårt att utmana). För att använda Puwars (2004, s. 153) ord var innebandytjejerna inkräktare i ett rum som dominerades av killar och ett maskulint spelsätt. Denna maktordning är viktig för tränare i idrottsprofilerade skolor att vara medvetna om. Med utgångspunkt i Foucault (1987, s. 227; 1997, s. 49–50) behöver tränare och lärare aktivt utmana de normer som finns i en gemenskap eftersom normer är föränderliga. Toppskolans könsintegrerade innebandyundervisning var ett steg i denna riktning, men maskulinitetsnormen styrde gruppens och tränarnas villkor.

### *Fotbollseleverna*

Till skillnad från innebandyeleverna undervisades fotbollseleverna separat. Rektorn förklarade att fotbollseleverna var tillräckligt många för att skapa könshomogena grupper. Ändå var fotboll den idrott där tjejer och killar hade mest åsikter och föreställningar om varandra. Fotbollseleverna Magnus och Annelie kommer här till tals. Magnus menade att det var för stora skillnader mellan tjejer och killar för att kunna undervisas tillsammans: «För det första är det fysiken, alltså, jag tror *inte* att de hade klarat det» (att undervisas med killar). Annelie visste att fotbollsskillar inte tyckte att tjejer kunde spela fotboll, och sa frustrerat: «vi är samma människor, det är bara att vi är olika



kön, vi kan göra precis vad killarna kan!» Denna polemik uttrycktes även av fotbollstränarna.

Unga fotbollstjejer är medvetna om att metaberrättelsen om damfotboll är underordnad herrfotboll, trots att damfotboll nått ett större erkännande inom fotbollsvärlden (Melkersson, 2017, s. 237; Persson mfl., 2020, s. 241–242). Toppskolans fotbollstjejer (och killar) tog för givet att det var rimligt att hierarkisera herrfotboll över damfotboll. Lagergren och Fundberg (2015, s. 15) menar att det tycks finnas en ovilja mot att fotbollstjejer blir bärare av en manlig norm, vilket visade sig i Magnus skillnadsskapande men som faktiskt motsades av Annelie. Det kan förklara varför fotboll var mer könad än innebandy på Toppskolan. Medan Alice accepterades som en duktig innebandyspelare, accepterades inte duktiga fotbollstjejer på samma sätt av fotbollsskillarna. Normen «killar är bättre än tjejer» upprätthölls och förstärktes även av fotbollstjejerna själva, och legitimerade herrfotbollens överordning. En historisk andrafiering av fotbollsspelande kvinnor tog sig tydliga uttryck på Toppskolan.

Kön handlade främst om föreställningar om varandra, men i observationerna noterade jag hur fotbollsskillarna tog över den gemensamma fysiska platsen på fotbollsplanerna. Ofta undervisades Toppskolans alla fotbollselever samtidigt, cirka 30 tjejer och 60 killar, på fyra sammanhängande fotbollsplaner.<sup>3</sup> Före varje lektion lekte fotbollsskillarna med bollar runt fotbollsmålen. Fotbollstjejerna var sällan där, och jag frågade tjejerna varför. De sa att det var svårt att få tillgång till fotbollsplanerna när killarna var där, trots att plats fanns för alla och att tjejerna hade en egen plan till sin lektion. Det är möjligt att fotbollsskillarna inte tänkte på att de *tog plats på* tjejernas fotbollsplan; de gjorde som de alltid brukade eftersom de var normbärare, som maskulinitetsnormen påbjöd (jfr Puwar, 2004, s. 141). Fotbollstjejerna konstruerades som rumsliga inkräktare även om de hade rätt att vara där. Rektorn menade att detta var problematiskt, och uttryckte att «det är ju inte klokt vilken ranking man kan ha! Och är man då den populäre killen i elitfotbollsklubben, då är man nästan av gud utsänd.» Möjligen var fotbollsskillarnas marginalisering av fotbollstjejerna en strategi för att försvara sin

3 Tjejerna i skolår 7–9 organiserades som en grupp tillsammans om cirka 30 tjejer, och killarna organiserades som tre grupper baserade på skolår 7, 8 och 9 om cirka 20 killar per grupp.

hegemoniska position och status. Kön spelade uppenbart en stor roll. Ett möjligt hot mot fotbollskillarnas position kan vara att flera av fotbollstjejerna höll en väldigt hög färdighetsnivå och spelade för landslaget för sin ålder. Ett sätt att försvara sin position är att tydligt dra gränser och utöva en exkludering från ett gemensamt sammanhang (Pickering, 2001, s. 49–51). Fotbollskillarna var många och hade hög status.

Toppskolans fotbollstränare var medvetna om den distans som fanns mellan fotbollseleverna och att många (men inte alla) fotbollsskillar kunde vara nedvärderande, mot fotbollstjejerna men även mot andra idrottselever. De visste att fotbollskillarna «bredde ut sig» på fotbollsplanerna före lektionerna, men undrade varför fotbollstjejerna inte ville vara med. Här är det värt att fråga sig varför tränarna inte agerade, när de uppmärksammade att det skapades spänningar. Deras icke-agerande följde inte läroplanens formulering om att ge möjlighet för fotbollseleverna att mötas, och att ge eleverna samma möjligheter oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2022). Fotbollstränarnas stöd och närvaro hade kunnat bidra till att tjejerna och killarna hade ett gemensamt fotbollsrum före fotbollslektionerna med rättvis tillgång till fotbollsplanerna, inte bara formellt utan även i praktiken.

## När idrotten får företräde: konkluderande reflektion

Syftet med detta kapitel har varit att beskriva och problematisera hur idrottslogiker och kön kan ta sig uttryck och ha betydelse för inkluderande och exkluderande praktiker på idrottsprofilerad utbildning. På Toppskolan, och i forskningen ovan, framgår att idrottseleverna är formellt inkluderade men att alla inte känner att de helt hör till i alla sammanhang. Enligt Thorjusen (2020, s. 56–61) och Gerdin mfl. (2021, s. 10) har elevers bakgrund en stor betydelse för hur de uppfattar om de är inkluderade eller inte i skolämnet idrott och hälsa. Detta var tydligt på Toppskolans idrottsprofil. Normer och föreställningar om typ av idrott, idrottslig förmåga och kön fungerar som gränsvakter för tillhörighet, och idrotten tycks oftare få företräde före andra värden och förmågor i skolans läroplaner (Hedberg, 2014, s. 157–159; Skolverket, 2021b; 2022). Här syftar jag till att den individuella utvecklingen kommer i skymundan för den kollektiva jämförelsen, även om idrott ska

vara ett undervisningsämne. Tränarna på Toppskolan jämförde inte idrotts eleverna men eleverna jämförde varandra och det fick därmed stor betydelse i praktiken.

En rimlig fråga att ställa är varför det blev så viktigt att jämföra, värdera och rangordna för idrottseleverna? Varför blev kön så viktigt? Det behöver inte vara problematiskt med fler killar än tjejer på en idrottsprofilerad skola, eller att de undervisas tillsammans. Separat undervisning kan även vara det mest optimala. Det blir problematiskt när idrotter och färdigheter värderas och könas. Personal behöver uppmärksamma och arbeta med de spänningar som existerar mellan idrotter, tjejer och killar. Thorjussen (2020, s. 69) visar att skolämnet idrott och hälsa är format av majoritetskulturen snarare än av kursplanen. Toppskolans majoritetskultur bestod av duktiga idrottselever, starka idrottslogiker och maskulina värden. Föreställningar om idrott, prestation, rangordning och kön drog gränser mellan idrottselever, flera gånger högljutt och marginaliserande. Detta går på tvärs mot utbildningspolitiska riktlinjer om lika möjligheter (Skolverket, 2021b; 2022). För att undvika liknande attityder och handlingar kan skolor med idrottsprofil behöva organiseras annorlunda. Rektorn på Toppskolan var orolig för att ett idrottsspecialiserat fokus skulle släcka morgondagens idrottsstjärnor i stället för att tända dem, om det blev för stort fokus på *idrott* och vad den står för.

Idrottselevernas värdering av skillnader ledde till gränsdragning för inkludering och exkludering. Det är inte detsamma som att skillnader inte får nämnas, tvärtom. Gerdin mfl. (2021, s. 6) visar att social sammanhållning och inkludering *inte* nås genom att sträva efter likhet i en elevgrupp. Genom skillnader kan en grupp utvecklas och växa tillsammans, och värdera det som de har gemensamt. Det handlar om att tolerera och acceptera skillnader. Läraren behöver känna sina elever, förstå orsakerna bakom exkluderingspraktiker, och möta både dem som exkluderar och dem som blir exkluderade. Jag menar att personal på idrottsprofilerade utbildningar behöver mer kunskap om hur socialiserings-, inkluderings- och exkluderingsprocesser kan bli verktyg för maktordningar när idrott blir en del av utbildningen. Idrottseleverna hanterar inte den nya situation de kommer till på egen hand.

Skolor som organiserar idrottsprofil behöver beakta hur de ska följa uppdraget att aktivt och medvetet främja idrottselevernas lika rättigheter och möjligheter oavsett könstillhörighet, precis som läroplanen stipulerar (Skolverket, 2021b; 2022) och andra skillnader som idrottstillhörighet och

färdighetsnivåer. På de flesta skolor i Sverige som erbjuder idrottsprofil går även elever som väljer andra profiler. Då blir idrottsliga färdigheter och idrottsidentitet inte normen, det blir *en* färdighet, *en* identitet och *en* profil bland många andra färdigheter, identiteter och profiler. Gränsen mellan idrott i skolan och i föreningen kan bli tydligare om inte skolors idrottsprofiler blir en förlängning av idrottsföreningarnas verksamheter. Idrottslogiker och kön ska inte påverka om idrottseleverna känner sig inkluderade eller inte i det gemensamma idrottspräglade sammanhanget – varken i skolan eller i föreningsidrotten. Om elever väljer att gå en idrottsprofilerad utbildning har de rätt till en likvärdig utbildning utifrån sina egna förutsättningar, och inte utifrån föreställningar och förväntningar om kön, prestation och vem som bör vara bäst.

## Referenser

- Alsarve, D., Jakobsson, J. & Helgesson, J. (2017). Idrottsundervisning och maskulinitetens hegemoni. Genus och inflytande i gymnasieskolans ämne «Idrott och hälsa». *Scandinavian sport studies forum*, 8(2017), 197–219.
- Anderson, E. (2014). *21st century jock: Sportingmen and contemporary heterosexualities*. Palegrave Macmillan.
- Aspers, P. (2013). *Etnografiska metoder* (2. utg). Liber.
- Barne-, ungdoms-, og familiedirektoratet. (2021, 6. oktober). *Utdanningsvalg og kjønn*. Bufdir. [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/kjonnslikestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Utdanningsvalg/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/)
- Bjørndal, C.T. & Gjesdal, S. (2020). The role of sport school programmes in athlete development in Norwegian handball and football. *European Journal for Sport and Society*, 17(4), 374–396. <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1792131>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Eliasson, I., Ferry, M. & Olofsson, E. (2012). *Dörrarna öppnade för mera. En studie om idrottsprofilerad utbildning i grundskolan*. Umeå universitet.
- Engström, L-M. (2010). *Smak för motion: fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. Stockholms universitets förlag.
- Ferry, M. & Lund, S. (2016). Pupils in secondary school sports – Choices based on what?. *Sport, Education and Society*, 23(3), 270–282. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1179181>
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1997). *Samhället måste försvaras. Collège de france 1975–1976*. Tankekraft förlag.
- Gerdin, G., Philpot, R., Smith, W., Schenker, K., Moen, K. M., Larsson, L., Linnér, S. & Westlie, K. (2021). Teaching for student and societal wellbeing in HPE – nine pedagogies for social justice. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3(702922), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.702922>
- Hedberg, M. (2014). *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Hellborg, A.M. (2019). «Godispengar» eller «överdådig lyx» – Om elitidrott, ekonomi och jämställdhet (Doktorsavhandling). Malmö universitet.
- Holm, Ingemann, J. (2016). *Vetenskapsteori för samhällsvetare*. Gleerups Utbildning.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Kårhus, S. (2017). Pedagogization of elite sport in the school system – Vested interests and dominant discourses. *Sport, Education and Society*, 24(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1292233>
- Lagergren, L. & Fundberg, J. (2015). På väg mot eliten – Vad kan förväntas av kvinnliga idrottare? *Idrottsforum.org*. <https://idrottsforum.org/lagergren-fundberg151125/>

- Larneby, M. (2020). *Vi och de Andra. Om idrott, genus och normer på en idrottsprofilerad högstadieskola* (Doktorsavhandling). Malmö universitet.
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of gender*. Yale University.
- Lund, S. & Liljeholm, M. (2012). *Nationellt godkända idrottsutbildningar – Certifiering och talangidentifikation*. (FoU-Rapport 2012:4). Riksidrottsförbundet.
- Martinsson, L. (2020). Värdegrunder – Normeras till frigörelse. I: L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (3. utg, s. 115–150). Gleerups.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2020). Inledning. I: L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer* (3. utg, s. 115–150). Gleerups.
- Matthews, C.R. & Channon, A. (2019). The ‘male preserve’ thesis, sporting culture, and men’s power. I: L. Gottzén, U. Mellström & T. Shefer (Red.), *Routledge international handbook of masculinity studies* (s. 373–383). Routledge.
- McDonagh, E. & Pappano, L. (2008). *Playing with the boys. Why separate is not equal in sports*. Oxford University.
- Melkersson, M. (2017). *Identities and images in football. A case study of brands of the organizational settings in the development of Scandinavian women’s club football*. Diss.
- Nielsen, J.C., Skrubbeltrang, L.S., Stilling Olesen, K. & Karen, D. (2020). Cooperation between schools and elite sports. How are schools affected from engaging in athletic talent development? *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 325–346. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1847167>
- Persson, M., Stefansen, K., & Strandbu, Å. (2020). Fotball som kjønnnet mulighetsrom. Hvilken betydning har metafortellingen om kvinnefotball for unge jenters idrettsprosjekt? *Tidsskrift for kjønnsforskning. Idrett, kjønn og ulikhet*, 44(3), 231–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-03-05>
- Pickering, M. (2001). *Stereotyping. The politics of representation*. Palgrave.
- Puwar, N. (2004). *Space invaders. Race, gender and bodies out of place*. Berg.
- Riksidrottsförbundet. (2019, 24. juni). *Elitidrott på gymnasiet – RIG och NIU*. Riksidrottsförbundet. <https://www.rf.se/RFarbetarmed/Elitidrott/elitidrottpagymnasiet/>
- Sisjord, M.K., & Sørensen, M. (2018). «I would not be satisfied if I had not given it a try» – The expectations and experiences of students in a high school skiing program. *European Journal for Sport and Society*, 15(2), 118–133. <https://doi.org/10.1080/16138171.2018.1457283>
- Skolverket (2021a, 26. mars). *Anordna elevens val*. Skolverket. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-grundskoleniva/anordna-elevens-val>
- Skolverket (2021b). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr22. Grundskolan*. Hentet fra: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet--lgr22>

- Skrubbeltrang, L. (2018a). *Reproduction and opportunity in talent development. A sports sociological study of Danish sport classes*. (Doktorsavhandling). Aalborg universitet.
- Skrubbeltrang, L. (2018b). Marginalized gender, marginalized sports – An ethnographic study of SportsClass students' future aspirations in elite sports. *Sport in Society*, 22(12), 1990–2005. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1545760>
- Skrubbeltrang, L., Stilling Olesen, J. & Nielsen, J.C. (2016). How to stay becoming – Living up to the code of conduct in a sports class. *Ethnography and Education*, 11(3), 371–378. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1109467>
- Stambulova, N.B., Engström, C., Franck, A., Linnér, L. & Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance – Dual career experiences of Swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21(2015), 4-14. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.009>
- Team Danmark (2021, 24. september). *Uddannelse*. Hentet fra: <https://www.teamdanmark.dk/uddannelse/>
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Studentlitteratur.
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective*. (Doktorsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Trondman, M. (2011). *Ettidrottspolitiskt dilemma – Unga, föreningsidrotten och delaktigheten*. Holmbergs.
- Uebel, M. (2006). *Nya perspektiv på riksidsrottsgymnasierna – Vad flickor och pojkar värdesätter i RIG-verksamheten*. (FoU-rapport 2006:4). Riksidsrottsförbundet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wästerfors, D., Åkerström, M. & Jacobsson, K. (2014). Reanalysis of qualitative data. I: U. Flick (Red.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (s. 467–480). Sage.
- Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
- Åström, G. (2018). Ojämsliddhetens maktordning. I: *Resurser, representation och «riktig» idrott. Om jämställdhet inom idrotten*. TMG Tabergs.





Del 2

# Organisert idrett



Sandvik, M.R. & Solstad, G.M. (2023). Hva har Hartmut Rosa å si til idrettsforskningen? Betraktninger om inkludering i en eskalerende idrett. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 171–186). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230109>

## Kapittel 9

# Hva har Hartmut Rosa å si til idrettsforskningen?

## *Betraktninger om inkludering i en eskalerende idrett*

Morten Renslo Sandvik & Gerd Marie Solstad

## Innledning

Hva kjennetegner en inkluderende barne- og ungdomsidrett? Når er et barn inkludert i et idrettslag? Et vanlig svar på det første spørsmålet er at en inkluderende idrett er betinget av at alle har mulighet til å delta, uavhengig av kategorier som majoritet og minoritet, sosioøkonomisk status, kjønn eller funksjonsevne. Følgelig er svaret på det andre spørsmålet at et barn er

inkludert i et idrettslag når det deltar i idrettslaget. I Norges idrettsforbunds *Idretten vil! Langtidsplan for norsk idrett* finner vi et anslag til et annet svar. Her beskrives inkludering som betinget av visse kvaliteter ved relasjonen mellom idrettsorganisasjonen og deltakeren: «Inkluderende betyr en organisasjon som ser alle, skaper trygghet og tar vare på alle» (Norges idrettsforbund, 2019, s. 8). I det som følger, spinner vi videre på denne relasjonelle forståelsen av inkludering. Perspektivet vi anlegger, tilsier at en inkluderende barne- og ungdomsidrett ikke bare ser alle, men *snakker til* alle – i hvert fall alle dem som lytter.

Ideen om en talende idrett, og det teoretiske perspektivet vårt som sådan, er inspirert av den tyske sosiologen Hartmut Rosas teorier om samfunnseskalaasje og resonans. Rosas teori er et forsøk på å revitalisere innsiktene fra Frankfurterskolens modernitets- og kapitalismekritikk gjennom det han kaller *en sosiologi for vårt forhold til verden*. Hovedtesen er at prosesser som kjennetegner senmoderne, kapitalistiske samfunn, forringer dette forholdet. Perspektivet forutsetter et tydelig normativt utgangspunkt i en idé om hva som utgjør et godt forhold til verden, og i forlengelsen et godt liv. Rosa hevder at det er utilstrekkelig å vise til materiell velstand og ressurser som kriterier for det gode liv, og til like muligheter til å oppnå disse tingene som vitnesbyrd på et godt samfunn. Slike idealer, mener Rosa, leder helst til vekstbaserte og ressurskrevende løsninger som oversetter like muligheter til *flere muligheter* og, før eller siden, støter mot menneskets så vel som naturens tålegrenser.<sup>1</sup>

Rosa mener å ha funnet et mer nyttig ideal i begrepet *resonans*. Et godt liv kjennetegnes av at individets forhold til verden resonerer, om ikke alltid, så ofte. Resonans er et relasjonelt begrep og beskriver kvaliteter ved vårt forhold til verden, forstått som alt utenfor selvet<sup>2</sup>: andre mennesker, naturen,

- 
- 1 Vi holder oss her til den menneskelige krisen som ifølge Rosa følger av eskalasjon og som hefter ved normative idealer som vanskelig lar seg løsrive fra løfter om kontinuerlig vekst. Det er verdt å merke seg at Rosa også skriver om klima- og naturkrisen og sånn sett søker å forene en filosofisk idé om det gode menneskeliv med mer naturvitenskapelige holdepunkter for hva som er godt for livet rundt oss. Det økologiske aspektet er også relevant i en diskusjon om organisert barne- og ungdomsidrett, og vi nevner det kort ved noen anledninger. Plassen vi har til rådighet, tillater oss imidlertid ikke å gå i dybden.
  - 2 Distinksjonen mellom selvet og verden reiser spørsmål om dualisme og grenser. Rosa (2019, s. 31–37) tilbyr en løsning der verden forstås, i fenomenologisk tradisjon, som alt som er eller kan være «encountered» av selvet – alt som kan *erfares* som objekt. Forståelsen åpner for grenseoverskridelse og at det som noen ganger er verden, andre ganger kan være selvet.

ting, verden *i seg selv*, kroppen, en sosial praksis som idrett, eller en gruppe som et idrettslag. Et forhold resonerer, ifølge Rosa (2019, s. 167), når partene «mutually affect each other in such a way that they can be understood as *responding to each other*, at the same time each *speaking with its own voice*». Resonans er med andre ord når selvet og (en gitt enhet i) verden kommer sammen «i synk» og øver gjensidig påvirkning på hverandre. Fra individets perspektiv er resonans en opplevelse av at verden snakker til oss, men også av at vi snakker til verden.

I et vellykket samfunn har medlemmene tilgang til flere resonerende sfærer, være seg i familieliv, arbeidsliv, organisasjonsliv eller andre steder. Rosa (2019, s. 249–254) mener at idrett har spesielt gode forutsetninger for å være en slik sfære, der deltakeren både virker inn på omgivelsene og får respons. Mestring i idrett kan på sitt beste beskrives som en opplevelse av *dyp flyt* eller *dyp innlevelse* der utøveren er i ett med sin egen kropp, med sykkelen, racketen eller fotballen, med underlaget og med elementene. I og rundt idretten som sosial praksis kan slike individuelle helhetsopplevelser suppleres av like oppslukende fellesskapsopplevelser, der utøvere er i kontakt og samspill med hverandre gjennom felles oppmerksomhet og felles følelser. I Rosas språk er disse opplevelsene uttrykk for forskjellige former for resonans. I idrett kan verden snakke til oss – og vi til verden – gjennom oss selv, gjennom ting og gjennom andre mennesker.

For Rosa gjør dette idretten til et kjærkomment unntak – eller fristed – i moderne samfunn som har gjort seg avhengige av stadig eskalasjon, og der opplevelser av resonans som konsekvens blir sjeldnere og mer eksklusive. I det som følger stiller vi oss undrende til denne antatte frikoblingen av idrett fra samfunnseskaler. Istedenfor utforsker vi tegn til at også den organiserte barne- og ungdomsidretten preges av eskalasjon. Etter Rosas logikk vil en slik utvikling sannsynliggjøre at færre opplever den som en resonerende sfære. Vår utforsking er i hovedsak teoretisk, men vi trekker også på empiriske eksempler fra intervjuer med frivillige og ansatte trenere og ledere i 19 idrettslag, samt observasjoner av møtevirksomhet (styremøter og lignende) og fotball- og håndballaktivitet i fire idrettslag i Oslo.<sup>3</sup> Det

3 Oslo er et område preget av store ressursmessige forskjeller, som påvirker vekst- og konkurranse-dynamikken i og mellom byens idrettslag. Det gjør empiriske eksempler fra Oslo både særegne og velegnede for å diskutere tegn på eskalasjon i den organiserte idretten – som vil arte seg på ulikt vis og tempo avhengig av idrettsgren, sted og andre kontekstuelle forhold.

empiriske materialet er tilknyttet forskning ved NOVA og Norges idretts-høgskole om Oslo Idrettskrets' inkluderingsatsing «Idrett for Alle i Oslo» (Solstad mfl., 2022).

I neste del beskriver vi tegn på at barne- og ungdomsidretten er preget av eskalasjon. Videre ser vi på hvilke følger en slik eskalasjon kan ha for barn og unges idrettsdeltakelse. Her trekker vi forbindelseslinjer til kjente idretts-sosiologiske problemstillinger om deltakelsesbarrierer, sosiale forskjeller og frafall. I vår diskusjon blir ikke dette i første rekke spørsmål om like muligheter til deltakelse, men om idrettens rolle i det gode liv, som et sted der barn og unge opplever seg selv i et gjensidig talende og lyttende forhold til verden. Til sist vil vi skissere konturene av det vi kaller en moderat barne- og ungdomsidrett, som oppspill til en revitalisert diskusjon om hvordan organisert idrett kan bli bedre rustet for å være – og forbli – en resonerende sfære for barn og unge.

## Barne- og ungdomsidrettens eskalasjon

Ifølge Rosa har senmoderne samfunn på så godt som alle områder gjort seg avhengige av kontinuerlig eskalasjon. De er, skriver Rosa (2019, s. 405), «characterized by the fact that they can only stabilize and reproduce their subdivisions and their social structures dynamically, (...) through *escalatory movement*». For å opprettholde den sosioøkonomiske og institusjonelle nåsituasjonen må samfunnet hele tiden være i utvikling *mot mer*. Kapitalismens konkurranse- og vekstlogikker er viktige bakenforliggende faktorer, men det er ikke bare økonomien som avhenger av vekst, innovasjon og sosial akselerasjon, ifølge Rosa. Utviklingen kan observeres innenfor akademien, politikk, kunst og muligens også, som vi skal forfølge her, organisert barne- og ungdomsidrett.

Vi kan skille mellom tre motorer som sammen driver eskalasjonen fremover på alle områder, men som nok har sine mest tydelige uttrykk i økonomiens krav til stadig økt forbruk og produksjon. Rosa (2017, s. 55) kaller det for eskalasjonens «tre A-er»: *appropriasjon*, akselerasjon og aktivering. Kan begrepene gjøre nytte for seg i en analyse av organisert barne- og ungdomsidrett i Norge?

## Appropriasjon

Appropriasjon beskriver opprinnelig hvordan økonomien stadig tar til seg arealer, ressurser og nye markeder, og flyter inn i nye og tidligere ikke-økonomiske aspekter av livene våre. I en bredere betydning handler begrepet om hvordan vekst og konkurransedyktighet på et område avhenger av appropriasjon av ulike ressurser. Den hurtige veksten i medlemmer i norske idrettslag på 1970- og 80-tallet berodde på en vel så hurtig vekst i antall idrettsanlegg (Goksøyr, 1996; Seippel, 2002). Flere idrettsaktive krevde (men ble også gjort mulig av) flere anlegg. Ikke minst gjorde anleggsutbyggingen krav på naturlige ressurser: arealer, materialer og energi. For at flere skulle drive med idrett trengtes også økonomiske og menneskelige ressurser: flere deltakere, flere foreldre på sidelinja, flere frivillige og flere ansatte – kort sagt mer av flere menneskers tid og oppmerksomhet.

At inkludering i idrett både driver og muliggjøres av appropriasjon, er noe vi ser tydelig i forskningen vår. For mange av idrettslederne vi har snakket med, dreier inkludering seg først og fremst om å *få plass* til flere, bokstavelig talt, ved å bygge anlegg. Menneskelige ressurser er også viktig, slik som foreldreengasjement, trenere og trenerkompetanse (Solstad & Bakken, 2020, s. 78). Ideer om at flere deltakere krever mer natur og flere mennesker som setter av mer tid, står sterkt.

Ved siden av inkludering og medlemsvekst kan idrettens konkurranselogikk være en driver. Jakten på prestasjoner og resultater stiller krav til anlegg, men også utøvernes tidsbruk og dedikasjon, og tar slik ressurser som kunne ha kommet til nytte på andre samfunnsområder (eller vært fritid). I dette bildet kan framveksten av toppidrettsgymnas og etter hvert idretts-ungdomsskoler forstås som idrettens appropriasjon av utdanningsressurser. Tolvåringen som «satser» og trener fem–seks ganger i uka bruker kanskje mindre tid på skolearbeid eller får for mye å gjøre. Cuper, konkurranser og treningsleirer i utlandet krever mye av utøverne i form av tid, innsats og oppmerksomhet – og av naturen i form av klimagassutslipp.

Appropriasjon, i denne sammenhengen, handler altså om hvordan idretten tar til seg nye ressurser. Men lignende prosesser kan også foregå internt i idretten. I tilfeller der det som skjer i idrettens yngre årsklasser blir sett på som mer eller mindre nyttig for toppidrett – og praksis for barn og ungdom bevisst eller ubevisst endres i henhold – kan det foregå en toppidrettens appropriasjon av barne- og ungdomsidrettens ressurser. Fra et topp-

idrettsperspektiv kan en slik utvikling være rasjonell, ut fra forestillingen om at verken toppidretten som helhet eller den enkelte toppidrettsnasjon, elitelag eller eliteutøver kan beholde posisjonen sin i det sportslige eller økonomiske resultathierarkiet uten sportslig fremgang. Fra et barne- og ungdomsidrettsperspektiv kan ressurser gå tapt for dem som ønsker å drive med idrett på andre måter og med andre siktemål enn «verdenstoppen».

I våre observasjoner av idrettsaktivitet kan toppidrettens innflytelse på barne- og ungdomsidrett skimtes i det vi kaller et fremtidsrettet idrettsalvor: Når det som gjøres og sies, ikke handler om hvordan barna har det eller hva de har lyst til å gjøre på treningen her og nå, men om hva treningen skal lede til (Solstad, mfl., 2022, s. 10). Fremtidsrettingen taler et instrumentelt språk som vi kjenner igjen fra toppidretten: Barna skal bli bedre, de skal *bli* fotball- eller håndballspillere, og de skal utvikle seg i tråd med utviklingstrappen som leder til toppen.

På samme måte som toppidretten kan spise av barne- og ungdomsidretten, kan appropriasjonsbegrepet belyse hvordan idretter spiser av hverandre. Idretter som fotball, som før var sesongbaserte, er i dag helårsidretter. Konkurransen fremstår som en viktig driver også her: Appropriasjonen må til for at det lokale fotballaget og «fotballnasjonen Norge» skal kunne beholde posisjonen sin i resultathierarkiet. Til sist kan en se for seg en utvikling der idretten gjør beslag på tiden og oppmerksomheten til stadig yngre barn. I forskningen vår ser vi mange eksempler på dette, blant annet med klubber som oppretter lag og treningsgrupper for yngre alderstrinn enn hva de har hatt tidligere. Fotball fra fem i stedet for seks års alder; all-idrett fra to års alder. Grunnene er flere. En oppfatning om at mange barn *ønsker* å begynne tidligere (og at deres foreldre også ønsker at de gjør det), er viktig. Det samme er en hypotese om at tidligere oppstart er inkluderende. Det handler om å «komme i gang med fotball» før fysiske, kulturelle eller sosioøkonomiske forskjeller for alvor gjør seg gjeldende og noen havner utenfor fra start av. Og så handler det om konkurranse mellom idrettslag. Når én klubb åpner opp for 5-åringer, må naboklubben gjøre det samme for å holde tritt (Solstad mfl., 2022, s. 101).



## Akselerasjon

Eskalasjonens andre motor er sosial akselerasjon. Rosa (2005, 2017) skiller mellom tre former for sosial akselerasjon som øver gjensidig påvirkning på hverandre. Først en intendert akselerasjon i teknologi og andre målrettede prosesser. I økonomien fordrer vekst- og konkurranselogikker at stadig mer effektive midler utvikles innen produksjon, transport og kommunikasjon. Denne *teknoteleologiske akselerasjonen* er et fysisk fenomen som kan måles i tid: Godstransport og pengetransaksjoner går fortere og fortere. Der nest skjer en uintentert og tilsynelatende formålsløs *akselerasjon av sosial og samfunnsmessig endring*. Sosiale strukturer endrer seg stadig fortere, mener Rosa. Individer skifter jobb, partner og politisk tilhørighet hyppigere. På jobb og i frivillige verv endrer rutiner og retningslinjer seg oftere. Nået krymper. Den ukjente fremtiden, som man ikke kan trekke slutninger om basert på nåtidens kunnskap og fortidens erfaringer, kommer stadig nærmere. Det samme gjør den ukjente fortiden, som ikke gjelder lenger som grunnlag for slutninger om nåtiden fordi verden har endret seg for mye. Til sist har vi en *akselerasjon av livstempoet* som drives av at individet må tilpasse seg de to øvrige formene for akselerasjon. Denne akselerasjonen er både objektiv og subjektiv, ifølge Rosa. Han viser til tidsbruksundersøkelser som forteller at vi utfører stadig flere oppgaver per tidsenhet, og hevder at vi samtidig får en sterkere opplevelse av dårlig tid. Vi må gjøre mer for å henge med i timen, og vi opplever oftere at tiden løper fra oss.

Akselererer barne- og ungdomsidretten? Kanskje finnes tegn til dette i måten toppidrettens vekst- og konkurranselogikk kan skimtes i idrettsaktivitet langt ned i barneårene. Særlig i fotball er det vanlige med sportsplaner som beskriver en utviklingstrapp bestående av kunnskapsbaserte prinsipper, øvelser og forventninger til sportslig utvikling på ulike alderstrinn, ofte helt ned i seksårsalderen. Med ny kunnskap kan opplegg endres og nye øvelser komme til, med nye krav til barna og oppdaterte kurs for trenerne deres (Solstad mfl., 2022, s. 33). Hvis denne trenden er økende, må både trenere og spillere raskere skifte fokus fra det de kan *nå* til det neste de må lære seg for å henge med videre. Nået krymper. Pasningen som var god nok på høsten, er for langsam eller for upresis til våren. For å møte akselererende mestringskrav må deltakerne trene mer. Idretten bidrar i så fall til at livstempoet akselererer: Objektivt, hvis barn og unge bruker mer tid i idretten; og subjektivt, dersom de opplever at de har dårlig tid til å bli så gode at de henger med i utviklingen.

På samme måte som både barn og voksne må orientere seg i et om-skiftelig kunnskapsterreng, skaper ny teknologi nye forestillinger om hvilke produkter utøvere og lag må ta i bruk for å mestre og prestere. I forskningen vår har vi eksempelvis sett bruk av videoanalyse som et verktøy for å effektivisere læring i fotball for trettenåringer. Dette kan leses som et eksempel på hvordan akselerasjon kan drive eskalasjon. *Mer effektiv* teknologi er gjerne synonymt med *mer* teknologi og økt ressursbruk. Kanskje får Jevons paradoks<sup>4</sup> sitt spesielle uttrykk i idretten, for eksempel når videoanalyse ikke brukes i stedet for, men i tillegg til andre metoder for refleksiv læring.

## Aktivering

Til sist fordrer eskalasjon aktivering. Noen må gjøre jobben, for å si det enkelt, og dette skjer mest effektivt ved at appropriasjon og akselerasjon gjennom sosialisering blir til et individuelt ansvar. Vi er for eksempel aktivert i kapitalismens ærend, mener Rosa, når vi sitter lange kvelder på jobb på grunn av ansvarsfølelse for og egeninteresse i firmaets bunnlinje, eller når vi heier på og begunstiges av stigende boligpriser. Rosa peker på fremveksten av sofistikerte former for privatisering av ansvar. Særlig er høyere utdanning velegnet til å sosialisere studenter inn i de rådende eskalasjonslogikker i deres fremtidige virke.

Idretten er også avhengig av aktivering. Det kan synes som at den er spesielt god på det. Både barn, unge og foreldrene deres aktiveres på vegne av lag og klubber, nasjonale toppidrettssystemer og idretten som helhet – som deltakere, supportere, frivillige og ansatte. Spor av idrettsaktivering kan leses fra forskning om foreldreskap i Norge. Foreldre til idrettsaktiv ungdom betrakter idretten som en viktig fritidsarena, innenfor både middelklasse- og arbeiderklassekultur, og mange er sterkt involvert i egne barns idrettsliv (Eriksen & Stefansen, 2022; Stefansen mfl., 2018). Veksten i idrettsrettede studieløp, toppidrettsgymnas og idrettsungdomsskoler kan leses som sofistikerte former for aktivering i idrettens, og særlig toppidrettens, vekst- og konkurranselogikk (se Kårhus, 2016). Men det er mange tegn til at den sofis-

---

4 Jevons paradoks beskriver tendensen til at teknologiske fremskritt som øker effektiviteten i bruken av en ressurs øker, ikke reduserer, forbruket av ressursen.

tikerte aktiveringen opptrer tidligere, for eksempel i de detaljerte og alders-tilpassede sportsplanene i fotball hos idrettslagene vi har studert. Disse angir kunnskapsbaserte og effektive veier ikke bare til læring av ferdigheter, men til aktivering. Én plan det vises til i et fotballmøte, beskriver hvordan barn skal «lære å elske» fotball, før de trinnvis lærer seg å ta det mer og mer seriøst – fra lek til alvor. Idrettsglede får en instrumentell rolle i å forebygge frafall og holde idrettsmaskineriet gående. Etablerte praksiser der deltakerne blir belønnet for å prioritere idretten høyt, i form av goder eller anerkjennelse, er å anse som et ledd i aktiveringen (Solstad mfl., 2022, s. 34). Ved å bli glad i aktiviteten og etter hvert ta til seg verdier som profesjonalitet, seriøsitet og dedikasjon, privatiserer barna sin del av ansvaret for sportslig fremgang. Det samme gjør voksne i roller som trenere og ledere. Idrettsprestasjoner blir raskere, høyere og sterkere når ønsket om å løpe raskere, hoppe høyere og løfte tyngre privatiseres av stadig flere utøvere i stadig yngre alder.

## Innsnevring av resonans som konsekvens?

Rosa maler med bred pensel, men hevder ikke at de tre A-ene er lineære prosesser uten unntak og uten nyanser. Bedrifter kan gå konkurs, tusenvis av hoppbakker kan spises opp av naturen som sporten en gang tok til eie, og generasjoner av toppidrettsutøvere kan gå tapt til andre kulturelle impulser. I de brede sveipene ligger det analytiske fokuset på de store trendene mer enn de isolerte eksemplene. Slik blir perspektivet vanskeligere å falsifisere, og i dette ligger en utfordring for idrettsforskning inspirert av Rosa: å operasjonalisere eskalering på en måte som muliggjør mer håndfaste analyser av nettopp de store trendene i idretten. Vi håper at denne teksten kan være et verdifullt bidrag til slike arbeider.

Her tillater vi oss imidlertid å reflektere videre rundt Rosas relevans for studier av barne- og ungdomsidrett i Norge. Kanskje har han inspirert en tilstandsbeskrivelse, men hva er egentlig problemet? Og kan en problembeskrivelse inspirert av Rosa åpne opp for nye måter å betrakte idrett som en arena for inkludering?

Dersom idretten preges av en eskalerende dynamikk, kan det ved første øyekast leses som et tegn på fremskritt, både for inkludering og for sportslig utvikling. Flere tar del i idretten og flere opplever kanskje å mestre og pres-

tere på et høyere nivå. For mange av disse blir idretten et sted som resonerer. Hva er da problemet? Fra Rosas sosiologi er det nærliggende å låne en hypotese om at eskalasjon både har i seg og leder til det vi kan kalle en innsnevring av resonans: Dersom barne- og ungdomsidretten blir mer og mer, vil den paradoksalt nok resonere for stadig færre.

Ifølge denne hypotesen er innsnevringen trinnvis. Først gjør eskalasjonen at tidsvinduet for å begynne med idrett minskes. Når forskjeller i sportslige ferdigheter – og i aktivisering – mellom de utenfor og de innenfor idretten vokser raskt, kan tidlig oppstart bli en forutsetning for mestring, og kanskje for å delta overhodet. En ivrig tiåring som har spilt fotball i friminuttene eller gått på ski med familien, kan kanskje komme seg å jour med kompisene som startet fem år før, men en fjortenåring? Med en slik utvikling vil idretten minne mer og mer om skolen, der femteklasse for de fleste vil være vanskelig og fremmed uten erfaring fra første til fjerde. Tanken om at det ikke er enkelt å begynne med idrett i ungdomsalder ble uttrykt av flere trenere og idrettsledere vi har snakket med (Solstad mfl., 2022, s. 106). Dersom barne- og ungdomsidretten eskalerer, kan vi forvente at vippepunktet som får ballen til å rulle så fort at det blir vanskelig for nye deltakere å holde tritt, inntreffer tidligere enn før.

Dernest, når idretten blir *mer*, snevres den som resonerende sfære inn til de som har tid, ferdigheter, ressurser og ikke minst *lyst* til å være med på mer. Visst nok handler eskalasjonen blant annet om at flere blir med, men i samme vending blir idretten et sted som først og fremst resonerer for de som vil og kan «satse» på idrett (jf. Eriksen, 2022; Persson mfl., 2020). Når barne- og ungdomsidretten preges av toppidrettens instrumentelle tilnærming til aktivitet, blir mestring relativt og avhengig av ens egen posisjon i et ferdighetshierarki. Mestring og idrettsglede blir prestasjonsbaserte og ressursbaserte goder, tilgjengelig for barna som har tilstrekkelige sportslige ferdigheter og kulturelle og økonomiske ressurser til å tilpasse seg økende krav. Innsnevringen øker med alderen når kravene tilspisses ytterligere. I dette systemet er flertallets frafall et forventet utfall. Her ser vi at innsnevringen av resonans også henger sammen med ulikhet. En idrett som krever mer ressurser, blir naturlig nok mer tilgjengelig for de som har ressurser å avsette. Det gjenspeiles i at familiens idrettskultur, eller idrettshabitus, har klar sammenheng med deltakelse i organisert idrett blant norsk ungdom (Strandbu, Bakken & Stefansen, 2020).

Idrettens utvikling mot *mer* støter også mot helsemessige begrensninger. Vi kan kalle dette innsnevringens tredje trinn. Rosa og kolleger (2017) skriver at vekstens og fremgangens stadig økende energikrav høyner risikoen for kriser eller patologier i systemer som ikke *kan* approprieres, aktiveres eller akselereres videre uten at de tar skade av det. Menneskekroppen er et godt eksempel på et slikt system. For en del barn og unge – kanskje aller mest for de som lenge opplever resonans i idretten – innebærer eskalasjonen en betydelig risiko for overbelastning. Økende krav til treningsmengde, intensitet og innsats fører med seg en tilsvarende økning i omfanget av barn og unge som ikke tåler belastningen. Konsekvensene kan spores i skader og i stress (Bjørndal mfl., 2021; Kristiansen & Stensrud, 2016; Moseid mfl., 2018). Her beveger vi oss inn på eskalasjonskonsekvenser som kan ha alvorlige følger for unges liv i form av forspilte yrkesmuligheter, tapt inntektssikkerhet og redusert tilgang til resonerende sfærer også *utenfor* idretten.

## Fra en idrett som eskalerer til en idrett som resonerer

Barn og unge som enten aldri deltar, gir seg «tidlig» eller ikke tåler mer, kan altså forstås som forventede utfall av en eskalerende barne- og ungdomsidrett. Mot dette har vårt utgangspunkt vært at barne- og ungdomsidretten på sitt beste kan være et sted som resonerer – et sted barn og unge *elsker* å være og der de opplever å ha en levende forbindelse til verden. For mange deltakere er idretten allerede et slikt sted, men, som vi har sett, når idretten tar mer og mer plass, går fortene og blir mer instrumentell, er det å forvente at dette potensialet minker. Eskalasjonsdynamikken gjør at de gode opplevelsene i idrett i økende grad blir forbeholdt de som har tilstrekkelig med ferdigheter, ambisjoner og ressurser.

I dette bildet vil tradisjonelle inkluderingsidealer, som handler om å sikre like muligheter til å henge med i eskalasjonen, risikere å operere som en ytterligere driver for utviklingen mot *mer*. Og det er i dette bildet resonans kan forstås som et alternativt og kanskje mer fruktbart inkluderingsideal. Hva kan dette bety i praksis? Rosas egen prognose for det eskalerende samfunnet beskriver en kursendring, der de tre A-ene «pasifiseres», der appropriasjon, akselerasjon og aktivering ikke lenger er strukturelle nød-

vendigheter. I vår kontekst kan en slik dreining i hvert fall delvis handle om forholdet mellom barne- og ungdomsidrett på den ene siden og toppidrett på den andre. Som vi har vist, synes idrettens appropriasjon, akselerasjon og aktivisering især å drives av toppidrettens instrumentelle vekst- og konkurranselogikk. Der barne- og ungdomsidretten eskalerer, gjør den det først og fremst fordi toppidrettshensyn gjør det nødvendig – eller i det minste ønskelig. Resonans som ideal kan derfor fordre at barne- og ungdomsidrett for alvor finner *sin egen livsberettigelse*, står på egne ben, frikoblet fra toppidretten og ideer om nytteverdi for fremtidige prestasjoner og resultater.<sup>5</sup>

Vi skal se nærmere på hva en slik kursendring kan innebære ved å gå inn på hva det kan bety å «pasifisere» de tre eskalasjonsmotorene. Pasifisering av den første motoren, appropriasjon, innebærer at idrettens utfordringer som hovedregel løses innenfor gjeldende ressursrammer. Visst nok kan ekskludering fra idrett motarbeides med ressurskrevende inkluderingsarbeid, på samme måte som overbelastning et stykke på vei kan forebygges eller minimeres gjennom mer, men riktigere trening. Flere trenere og flere kurs kan gjøre idretten til et sted som resonerer for flere lenger. Slike ressurskrevende «mer-løsninger» kan imidlertid bare fungere til en viss grad, dersom de som bivirkning gir vann på mølla til videre eskalasjon og større problemer i fremtiden. Over tid kan ikke eskalasjonsproblemer løses med mer av det samme. Fra perspektivet vi introduserer, er *mindre* belastning det åpenbare tiltaket mot overbelastning. Å legge til rette for at barn og unge kan begynne med idrett når som helst – ikke å få med enda flere fra starten av – blir løsningen på at de som i dag begynner noen år etter de andre, blir hengende etter. Dersom problemet er at ikke alle henger med i fotballens utviklingstrapp, vil ikke løsningen være flere trenere med mer tidskrevende trenerkurs, flere øvelsesbanker og flere kostbare forskningsprosjekter om ferdighetsutvikling. Løsningen vil være å dempe fokuset på inkrementelle sportslige utviklingsmål, og erstatte det med en større aksept for at *god idrett* kan drives på ulike ferdighetsnivåer og med ulike ambisjoner – uansett alder.

---

5 Perspektivet innebærer ikke en kritikk av konkurranse *per se*. Det perspektivet er kritisk til, er når toppidrettens *instrumentelle* konkurranselogikk setter sitt tydelige preg på idretten langt ned i barneårene. Der konkurransen i seg selv kan ha egenverdi og fostre levende koblinger til verden både i seier og tap, er toppidrettens konkurranselogikk først og fremst instrumentell og handler om å tilegne seg goder på bekostning av motstanderen.

Pasifisering av den andre motoren innebærer at barne- og ungdomsidretten ikke fortsetter med å akselerere. Toppidrettens prestasjonsteknologi vil i så fall ikke lenger flyte nedover i årsklassene og gjøres til forutsetning for barns idrettsdeltakelse. Forventningen om at trenere, lag og forbund orienterer seg etter stadig fornyet kunnskap om ferdighetsutvikling dempes, slik at neste kurs (eller forrige!) noen ganger faktisk kan bli det siste. Tendensen i retning flere treninger og flere konkurranser mot flere andre barn fra større geografiske områder, vil erstattes med en tilfredshet med at nok er nok. I en idrett som har sakkett farten, vil flere kunne få mulighet til å skape varige og levende forbindelser til verden slik den kommer til uttrykk på idrettsarenaen gjennom kroppen, omgivelsene eller andre mennesker. Mestringsøyeblikk og gode opplevelser med venner blir nok i seg selv, løsrevet fra en instrumentell tanke om at prestasjoner og opplevelser i nået utgjør et trinn på en stige mot bedre prestasjoner og opplevelser i fremtiden.

Pasifisering av den tredje motoren, aktivering, innebærer at barne- og ungdomsidretten ikke lenger formes av toppidrettens aktivering av barn og foreldre i sin særegne vekst- og konkurranselogikk. Å forberede barn til en mulig framtid som eliteutøvere blir i så fall ikke et oppdrag for barne- og ungdomsidretten. Når de frivillige ikke lenger er aktivert som ansvarlige for barns mulige toppidrettsframtid, forsvinner mye av behovet for avanserte sportsplaner, utviklingstrapper og kursopplegg. Kompliserte øvelser kan vike for mer spill på trening. Forhåndsdefinerte treningsopplegg kan skiftes ut med et større innslag av medbestemmelse. Når idrett for barn og unge løsrives fra toppidretten blir det som teller at barna har det bra på trening og i konkurranse her og nå. Idrettsglede blir en erfaring som i seg selv skaper lyst til å fortsette, og baner vei for at idretten kan forbli en resonerende sfære livet ut. Som holdningsendring i organisasjonene er dette forskjellen mellom å tenke at barn spiller håndball fordi de *vil bli håndballspillere* og at de gjør det fordi de *liker å spille håndball*, eller mellom å tenke at barn bør bli igjen på banen etter treningen fordi det er *nødvendig for å bli god i idretten* og at de gjør det fordi de *har lyst* og det er *for morsomt til å gi seg*.

## Inkludering og tålegrenser

I dette kapittelet har vi utforsket et kritisk perspektiv på barne- og ungdomsidretten i Norge, inspirert av Hartmut Rosas teorier om eskaleringssamfunnet. I dette perspektivet står resonans som et nyttig ideal for barne- og ungdomsidrett, og eskalasjon som en trussel mot dette idealet. Videre har vi skissert konturene av en idrett som, hvis perspektivets normative premisser har noe for seg, resonerer for flere. Vi vil avslutte med å knytte refleksjonene våre mer eksplisitt an til forskningen om inkludering og ulikhet i idretten. Hva bringer perspektivet vi har lagt frem på banen? Vi har vært inne på at denne teoretiske tilnærmingen hviler på et annet normativt grunnlag enn hva som er vanlig i inkluderings- og ulikhetsforskningen. Vi har tatt utgangspunkt i Rosa, som mener at idealer om like muligheter for enkelt lar seg koble på løfter om kontinuerlig vekst i ressursbruk til å stå på egne ben. Det hjelper ikke å få med alle, eller at alle trener like mye med like sofistikerte teknologiske hjelpemidler, dersom idretten ikke resonerer. Med andre ord kommer resonans først, mens like muligheter kommer etterpå og med en presisering: Det som søkes likhet i er ikke ressurser i seg selv, men tilgang til ulike sfærer der verden svarer på tiltale.

Samtidig har vi vært inne på at idretten er et godt eksempel på at materielle og menneskelige ressurser gir gode forutsetninger for å få tilgang til slike resonerende sfærer. I en idrett som krever mer og mer ressurser, er en innsnevring av resonans til de mest ressurssterke et forventet utfall. Eskalasjonen leder med andre ord til ulikheter i idrettsdeltakelse som i det store og det hele speiler fysiske, sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller. Med inkluderingsarbeidets *mer-løsninger* kan målbare forskjeller i idrettsdeltakelse utjevnes, men, dersom idretten eskalerer, forsterkes en tendens der den resonerer mest for barn med foreldre som har mye penger, mye tid, nyttige sosiale nettverk og velutviklet idrettshabitus. Videre har idrettssosiologiske ulikhetsperspektiver i utilstrekkelig grad fanget opp problemene knyttet til barn og unge som forlater idretten på grunn av overbelastning, skader og negativt prestasjonspress. I lys av slike problemer kan en eskalerende idrett framstå som uforenlig med ideen om en inkluderende idrett som byr på idrettsglede for alle. Både idrettsforskning og praksis kan dermed synes å trenge perspektiver som leder vekk fra vekstbaserte og mulighetsoptimaliserende løsninger, og som tar menneskets og miljøets tålegrenser på alvor. Denne teksten er ment som inspirasjon til å tenke i slike baner.



## Referanser

- Bjørndal, C.T., Bache-Mathiesen, L.K., Gjesdal, S., Moseid, C.H., Myklebust, G. & Luteberget, L.S. (2021). An examination of training load, match activities, and health problems in Norwegian youth elite handball players over one competitive season. *Front Sports Act Living*, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.635103>
- Eriksen, I.M. (2022). Teens' dreams of becoming professional athletes – The gender gap in youths' sports ambitions. *Sport in Society*. 25(10), 1909–1923. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/17430437.2021.1891044>
- Eriksen, I.M. & Stefansen, K. (2022). What are youth sports for? Youth sports parenting in working-class communities. *Sport, Education and Society*, 27(5), 592–603. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/13573322.2021.1894114>
- Goksøyr, M. (1996). *Kropp, kultur og tippekamp. Statens idrettskontor, STUI og Idrettsavdelingen 1946–1996*. Universitetsforlaget.
- Kristiansen, E. & Stensrud, T. (2016). Young female handball players and sport specialisation – How do they cope with the transition from primary school into a secondary sport school? *British Journal of Sports Medicine*. 51(1), 58–63. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2016-096435>
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 37–48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05>
- Moseid, C.H., Myklebust, G., Fagerland, M.W., Clarsen, B. & Bahr, R. (2018). The prevalence and severity of health problems in youth elite sports – A 6-month prospective cohort study of 320 athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(4), 1412–1423. <https://doi.org/10.1111/sms.13047>
- Norges idrettsforbund (2019). *Idretten vil! Langtidsplan for norsk idrett 2019–2023*. <https://www.idrettsforbundet.no/om-nif/langtidsplan-for-norsk-idrett/>
- Persson, M., Stefansen, K. & Strandbu, Å. (2020). Fotball som kjønnet mulighetsrom: Hvilken betydning har metafortellingen om kvinnefotball for unge jenters idrettsprosjekt? *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(3), 231–45. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-03-05>
- Rosa, H. (2005). *Social Acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity.
- Rosa, H., Dorre, K. & Lessenich, S. (2017). Appropriation, activation and acceleration – The escalatory logics of capitalist modernity and the crises of dynamic stabilization. *Theory Culture & Society*, 34(1), 53–73. <https://doi.org/10.1177/0263276416657600>
- Seippel, Ø. (2002). *Idrett og sosial integrasjon* (Rapport 2002:9). Institutt for samfunnsforskning. [https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/177631/R\\_2002\\_9.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/177631/R_2002_9.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Solstad, G.M. & Bakken, A. (2020). *Evalueringsrapport 2020 (NOVA-rapport 8/20)*. NOVA.

- Solstad, G.M., Sandvik, M.R. & Sletten, M.A. (2022). *Deltakelse, inkludering og trivsel i barne- og ungdomsidretten. Delrapport fra forskningen om Idrett for alle i Oslo*. (NOVA-rapport 1/22). NOVA.
- Stefansen, K., Smette, I. & Strandbu, Å. (2018). Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports. *Sport, Education and Society*, 23(2), 162–172. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1150834>
- Strandbu, Å., Bakken, A. & Stefansen, K. (2020). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. *Sport, Education and Society*, 25(8), 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>

Sørensen, M. & Kahrs, N. (2023). Den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse: Et historisk perspektiv. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 187–206). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230110>

## Kapittel 10

# Den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse

## *Et historisk perspektiv*

Marit Sørensen & Nina Kahrs

## Innledning

Kapittelet er inspirert av utsagnet «Hvis du ikke kjenner fortiden, kan du ikke forstå nåtiden, og er heller ikke i stand til å forme framtiden» (Weil, 2006, s. 1). Den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse ivaretas i dagens Norge av Norges olympiske og paralympiske komité og Norges idrettsforbund (NIF). NIF ønsker å bruke begrepet paraidrett for denne virksomheten, og at paraidrett skal være et begrep for idrett som utøves parallelt

og likeverdig med annen idrett (NIF, 2019). I NIF blir paraidretten primært ivaretatt av de 54 særforbund og ordinære regionale og lokale organisasjonsledd. Dette er en unik organisasjonsmodell i internasjonal sammenheng. NIF definerer parautøvere som «mennesker med bevegelses-, syns-, hørsels- og eller utviklingshemming» (NIF 2022a, s. 4). En ny strategiplan bærer mottoet «En idrett – like muligheter for alle» (NIF, 2022a). I dette kapittelet ønsker vi å gi svar på problemstillingene: Hva er den historiske utviklingen av organisert idrett for personer med funksjonsnedsettelse i Norge, og hvilke erfaringer er gjort med dagens organisasjonsmodell i et inkluderingsperspektiv? Med et inkluderingsperspektiv mener vi i hvilken grad denne organisasjonsmodellen oppfyller at den organiserte idretten inkluderer og gir like muligheter for alle.

Framstillingen i kapittelet baseres på relevant litteratur søkt opp gjennom arkiver i NIF fra ulike organisasjonsledd inklusive bøker, rapporter, referater etc. Videre er det søkt i historiske beretninger og offentlige dokumenter som stortingsmeldinger og rapporter. Litteratursøk er foretatt gjennom søkemotoren ORIA, men dette er ikke en systematisk reviewstudie. Vi har utelatt studentarbeider og internasjonal litteratur med mindre de har direkte relevans for utviklingen av paraidretten i Norge. I tillegg foretok forfatterne høsten 2020 intervjuer av et panel bestående av 4 fagkonsulenter og 6 tidligere og nåværende aktive paraidrettsutøvere med bred organisasjons erfaring fra NIF (Parapanelet, personlig kommunikasjon, 2020, høst).

Andreforfatter var aktiv i den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse allerede på 70-tallet. Begge forfatterne har utviklet studier, undervist og forsket innen feltet fysisk aktivitet og funksjonsnedsettelse (internasjonalt kalt Adapted Physical Activity) ved Norges idrettshøgskole. I perioden 1996–2003 var de ansvarlige for evaluering av integreringsprosessen i NIF.

Kapittelet starter med en kronologisk gjennomgang av utviklingen av organisert idrett for ulike grupper med funksjonsnedsettelse fram til dagens organisasjonsmodell. Deretter følger en gjennomgang av erfaringer fra prosessen, før vi prøver å besvare om idretten er inkluderende med like muligheter for alle i dag.

## Forløperne

### Idrett for personer med hørselsnedsettelse

Det første idrettslag for døve i Europa ble dannet i Berlin i 1888. Også i Norge var døveidretten først ute med egen idrettsorganisasjon. I 1892 ble Oslo døves sportsklubb organisert under navnet Døves skiklubb (NIF, Norges døve-idrettsutvalg, 2021). Internasjonalt ble «The silent games» avholdt i Paris i 1924, sponset av Comité International des Sport de Sourds (CISS). Norges Døveidrettsforbund ble etablert 8. august 1925. 1928 ble Deaflympics arrangert i Amsterdam. Etter noen vansker i starten var det god aktivitet i døveidretten i trettiåra, fram til annen verdenskrig (NIF, Norges døve-idrettsutvalg, 2021). Fra 1924 og til 1940 var det to hovedidrettsorganisasjoner i Norge, Norges Landsforbund for idræt (NLF) og Arbeidernes Idrettsforbund (AIF). Disse forberedte en sammenslåing da Norge ble okkupert i 1940, men all idrettsvirksomhet ble lagt ned etter «idrettsstreiken» i november samme år (Nordahl & Tyrihjel, 1961; Goksøyr, 2011). Døveidretten gjorde det samme (NIF, Norges døve-idrettsutvalg, 2021). Etter krigen tok idretten opp aktiviteten igjen, sammenslåingen av NLF og AIF ble fullført og Norges idrettsforbund (NIF) ble dannet i februar 1946. Samme år ble Statens idrettskontor opprettet under Kirke- og kulturdepartementet, men byttet navn til Statens Ungdoms- og Idrettskontor (STUI) i 1950 (Goksøyr, 2011). Døveidrettsforbundet søkte om opptak i NIF. Etter å ha mottatt kr. 2000 i statsstøtte i 1947, ble de tatt opp som assosiert medlem (NIF, Norges døve-idrettsutvalg, 2021). 50-årene var en aktiv periode for døveidretten. Døveskolene spilte en stor rolle med store ungdomskull som bidro til god rekruttering. I 1953 arrangerte forbundet vinterleker i Oslo. I 1987 ble Døveidrettsforbundet tildelt Døves Vinterleker av det internasjonale døveidrettsforbundet (CISS). Vinterlekene ble en suksess med 220 deltakere fra 15 land (NIF, Norges døve-idrettsutvalg, 2021). Døveidretten forble assosiert med NIF fram til 1997 da Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund ble dannet.

### Idretten for personer med synsnedsettelse

Spesialskolene var først ute med idrett for de synshemmede. I 1861 ble Christiania Blindeinstitutt etablert. Timefordelingen det første skoleåret viste at «legemsøvelser» fikk 4 timer, dette var flere timer enn andre fag (Kahrs,

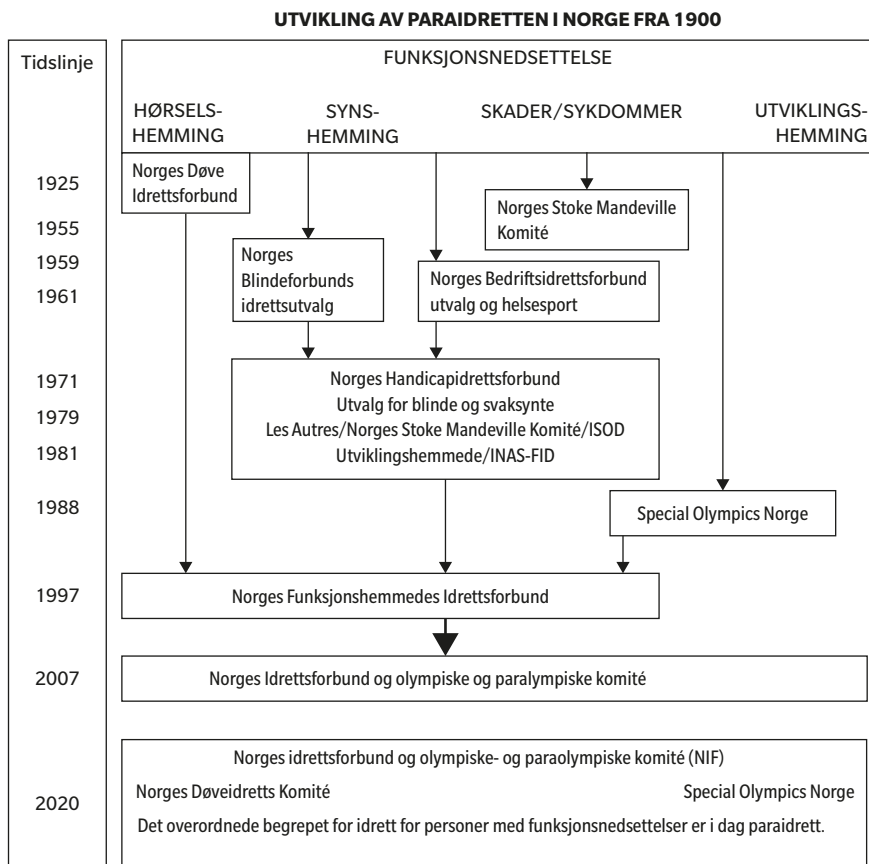
2002). I 1912 ble Dale offentlige Skole for blinde bygget i Strinda, med en av landets første svømmehaller. Skolen fikk også gymnastikksal. Begge var populære tilholdssteder for aktiv lek, alltid med ledere til stede (Kahrs, 2002). Organisert idrett for synshemmede kan følges fra 1933 da det første svømmestevne for synshemmede ble arrangert i Torggaten bad i Oslo. H.M. Kong Haakon overvar stevnet som også ble referert i radio. I 1943 ble det dannet sportsklubber for personer med synsnedsettelse i Oslo og Bergen. Klubbene drev med forskjellige idretter og ofte i samarbeid med vanlige idrettsklubber. Oslolaget hadde et godt samarbeid med idrettslaget HERO (Mathisen, 1972, s.32).

### Idrett for personer med amputasjoner

I 1932 ble «British Society of One-Armed Golfers» dannet, en fremdeles aktiv organisasjon med rundt 180 medlemmer fra hele verden, men hovedmengden er fra Storbritannia. De senere år har det vært en utvikling av underavdelinger i USA og Sør-Afrika (Onearmgolf.org., 2021).

### Idrett for personer med ryggmargsskader og polio

1944 ble The Spinal Injuries Center etablert ved Stoke Mandeville Hospital i Aylesbury, England. Legen der, Sir Ludwig Guttmann, brukte idrettsaktiviteter i rehabiliteringen av krigsskadede (Stoke Mandeville Stadium, 2021). Etter andre verdenskrig skjøt utviklingen av handikapidretten fart. Tyskland og England var pådrivere i Europa (Mathisen, 1972). I 1948, på åpningsdagen for de olympiske sommerleker i London (29. juli), ble den første organiserte idrettskonkurransen for rullestolutøvere gjennomført. I 1952 ble International Stoke Mandeville Games etablert. Det regnes som forløperen til den paralympiske bevegelsen (Stoke Mandeville Stadium, 2021; Scruton, 1998). I 1955 ble det dannet en Stoke Mandeville-komité i Norge, og deltakere ble sendt til lekene i England. Etter denne første deltakelsen ble treningen av ryggmargsskade knyttet opp mot Attføringsinstituttene i Oslo, Bergen og Trondheim (Bjørklund mfl., 2008). I 1953 startet en svømmeklubb for personer med poliorammede i Oslo Svømmekrets/Varg. Sportsklubben Vidar tilbød bueskyting, og i 1955 startet også sittevolleyball trening på Sagene Brannstasjon (Bjørklund mfl., 2008).



**Figur 10.1** Oversikt over utviklingen av paraiddretten i Norge fra 1925.

## Utviklingen fra 1960

Leder for Statens Ungdoms og Idrettskontor (STUI) lanserte i 1958 begrepet Helsesport. Etter avtale med STUI opprettet Bedriftsidrettsforbundet et utvalg for helsesport (Ellingsen, 1969). I 1960 ble Oslo Helsesportslag (OHIL) etablert. På 60-tallet foregikk en landsomfattende organisering av idrett for personer med funksjonsnedsettelse i Helsesportslag. Det ble startet egne grupper for personer med synshemming (SIG). I 1961 ble det dannet et eget idrettsutvalg i Norges Blindeforbund. Det ble også introdusert

skikurs for blinde på Beitostølen i 1962. I 1969 ble HODR idrettslag for synshemmede etablert knyttet til Bedriftsidrettsforbundet (Gåsemyr, Johnsen & Halbo, 2019). Klubben eksisterer ennå, nå som en del av Norges skiforbund og Oslo Idrettskrets.

Virksomheten i Stoke Mandeville-komiteen fortsatte. Internasjonalt ble de første paralympiske sommerleker arrangert i Roma i 1960, Norge deltok. En idrettsorganisasjon for alle typer funksjonsnedsettelse ble dannet i 1964, International Sports Organisation for the Disabled (ISOD). Personer med cerebral parese og synshemminger var imidlertid ikke fornøyd med ISODs arbeid. Derfor ble Cerebral Palsy International Sport and Recreation Association (CP-ISRA) dannet og sponset de første idrettslekene for personer med cerebral parese i Frankrike 1968 (De Paw & Gavron, 2005). I Norge ble det første kurset i svømmeopplæring med Halliwick-metoden holdt på Centralinstituttet for Cerebral Parese i 1969 (Kahrs, 1974).

## Idrettsarbeid for personer med utviklingshemming

Parallelt med dette startet arbeidet med å bygge opp idrettsaktivitet i institusjoner for personer med utviklingshemming. I 1961 startet institusjonen Bakkebø et prosjekt sammen med STUI for å vurdere nytten av idrettslige aktiviteter (Mathiesen, 1980). På bakgrunn av erfaringene startet STUI oppbygging av idretts- og svømmehaller ved Sentralinstitusjonene. De utviklet en trenerutdanning, og det ble arrangert skikurs og håndball- og fotballturneringer. Også svømming stod på programmet. Ansvaret ble fordelt mellom STUI som skulle ha ansvaret for fysisk aktivitet i institusjonene, og Norges Handicapidrettsforbund (NHIF) med ansvar for idretten utenfor institusjonene (St.meld., 1977–1978). Det ble derfor laget et utvalg for idrett for utviklingshemmede i NHIF (Hongset, 1980), og lag som Vivil ble etablert.

Special Olympic International (SOI) ble grunnlagt av Eunice Kennedy Shriver i 1968. De første SOI sommerleker ble organisert i Amerika. De første sommerlekene Norge deltok i var i Baton Rouge, USA, i 1983. SOI har vunnet stor internasjonal utbredelse, men først i 2007 ble Special Olympics Norge opprettet (Halvorsen & Kahrs, 2008).



## 1971: Etableringen av Norges Handicapidrettsforbund

Det ble misnøye med bedriftsidrettsforbundet blant idrettsutøverne med funksjonsnedsettelser. De ønsket mer kontroll over egen idrett, og dannet i 1968 et idrettsforbund i opposisjon, Handikapidrettsforbundet (Ellingsen, 1969). Forbundet lå utenfor Norges idrettsforbund. Til slutt ble det megling. I 1971 ble Handikapidrettsforbundet (med k) og Idrettsutvalget for funksjonshemmede i Bedriftsidrettsforbundet nedlagt. I stedet ble det opprettet et nytt eget særforbund i NIF, Norges Handicapidrettsforbund (NHIF, med c). 1971 ble derfor et betydningsfullt år for dagens paraidrett. Hovedgruppen av medlemmer var fra starten utøvere med bevegelsesnedsettelser og synsnedsettelser, selv om Idrettsutvalget i Norges Blindeforbund først ble oppløst i 1979. Da ble en komité for idrett for personer med synsnedsettelser dannet i NHIF.

Som særforbund fikk NHIF egne idrettskretser og egne representanter i alle aktuelle organisasjonsledd, også til Idrettstinget. NHIF hadde sitt eget ting med landsdelsrepresentasjon. Det ble etablert et utdanningsutvalg som utarbeidet det første B-kurs Handicapidrett i 1972. Barne- og Ungdomsutvalget hadde første seminar i 1976, om Fysisk Aktivitet og Idrettsleik for funksjonshemmede barn (NHIF, 1976). Det ble etablert klassifiseringsutvalg som holdt klassifiseringskurs. *Boka Nye Mål, handicapidretten i Norge* (Lunde, 1988) ble utgitt for å inspirere personer med funksjonsnedsettelser til aktivitet. Det ble etablert forskjellige idrettsutvalg som holdt kurs i sine idretter. Utvalget for ski ga ut informasjonsmateriell om ledsaging av synshemmede og om løypelegging. Ridderrennet var et populært møtested (Bergenholt & Wang, 1996). Det ble etablert landsomfattende stevner og norgesmesterskap i enkelte idretter. Det var spesielt godt samarbeid med bueskytterforbundet, bordtennisforbundet og svømmeforbundet de første årene. Flere lag skiftet navn fra Helsesportslag til Handicapidrettslag. Man arbeidet godt i kretsene for å etablere lag og nye aktiviteter. Forbundet hadde også sitt eget medlemsblad «Handicapidrett» (NHIF, 1996).

I 1972 ble de 4. International Paralympic Games arrangert i Heidelberg. Dette var de første lekene hvor utøvere med høye ryggmargsskader fikk delta. Vinteridrettsleker for personer med funksjonsnedsettelser ble for første gang arrangert av den internasjonale organisasjonen ISOD i Sverige i 1976. Sommerlekene i Toronto (1976) var første gang personer med ampu-

tasjoner og synshemmede fikk delta i tillegg til personer med ryggmargsskader og poliomyelitt (De Pauw & Gavron, 2005). De norske deltakerne med amputasjoner tok fire medaljer, de synshemmede ni, og personer med andre funksjonshemminger (ryggmargsskader/polio) seks (NHIF, 1996).

## Åtti- og nittiårene

Videre utvidelser av hvilke utøvere som kunne delta, kom med *Olympics for Disabled* i Arnheim, Nederland, i 1980. Her ble personer med cerebral parese som kunne gå, for første gang med. Vinterlekene ble arrangert på Geilo, Norge. Her ble det første internasjonale mesterskapet i rullestoldans arrangert. Parallelt ble den første internasjonale medisinske kongress om handikapidrett avholdt på Ustaoset (Natvig, 1980). Betegnelsen «handikapidrett» ble generelt akseptert, og for første gang ble Ekebergs Ærespris tildelt en «handikapidrettsutøver», Cato Zahl Pedersen, i 1980 (Bergenholt & Wang, 1996).

FN-året for personer med funksjonsnedsettelse i 1981 hadde mottoet «Full deltaking og likestilling!». Det gjensto ennå mye for å få med alle bevegelseshemmede i internasjonale konkurranser. Norge inviterte til handikapidrettsstevne, og for første gang fikk de såkalte «Les Autres» («de andre») delta. En av lederne i NHIF stod bak etableringen av et regelverk for denne gruppen. Blant andre fikk da kortvokste og personer med reumatiske lidelser også delta (Halvorsen & Kahrs, 2008). Det var paradoksalt nok, dette året Den internasjonale olympiske komité (IOC) bestemte at begrepet «Olympics» bare kunne brukes av Special Olympics International (SOI), og ikke om idrettsleker for personer med andre funksjonsnedsettelse. I 1981 ble International Blind Sport Association (IBSA) stiftet i Paris. NHIF var involvert i prosessen.

I 1984 ble vinterolympiaden arrangert i Sarajevo. Dette året aksepterte IOC betegnelsen Paralympic Games, og Winter Paralympic Games ble arrangert i Innsbruck i Østerrike. I 1986 ble The International Sport Federation for Persons With Mental Handicap (INAS-FID) dannet i Paris, i tillegg til SOI. I Norge var 1988 året for den store reformen innen omsorgen for personer med utviklingshemming (HVPU-reformen). De store institusjonene ble lagt ned, og det skulle satses på integrering. Etter diskusjoner om hvem som skulle ta ansvaret for denne gruppen i NIF, ble IPU-utvalget dannet. Utvalget ble lagt til avdeling for utvikling sentralt i NIF. IOC aksepterte samarbeid med SOI dette året.

1988 var også det første året betegnelsen paralympics offisielt ble brukt, og lekene avholdt i samme by etter de ordinære sommerlekene (Seoul, Sør-Korea). Winter Paralympics ble arrangert i Innsbruck, Østerrike. Ved de ordinære vinterlekene i Calgary, Canada, ble det avholdt demonstrasjonsøvelser. De olympiske ringene fikk International Paralympic Committee (IPC) fremdeles ikke bruke. Norges idrettsforbund og Norges olympiske komité ble slått sammen dette året, men forkortelsen NIF ble fremdeles brukt.

De 9. paralympiske sommerlekene ble holdt i Barcelona, Spania, i 1992, mens lekene for de med utviklingshemminger (INAS-FID) ble arrangert i Madrid. Det var spesielt svømmeforbundet og skiforbundet som sendte deltagere til lekene. Blant annet grunnet et svært komplisert klassifiseringssystem opphørte etter hvert deltakelsen i INAS-FID. I 1994 ble de paralympiske vinterlekene arrangert etter den ordinære vinterolympiaden på Lillehammer. Der forsøkte man å bruke fem dråper i de samme fargene som de olympiske ringene, men heller ikke det ble godtatt. Resultatet ble tre dråper i grønt, rødt og blått, men dette ble ikke endelig vedtatt før i 2003.

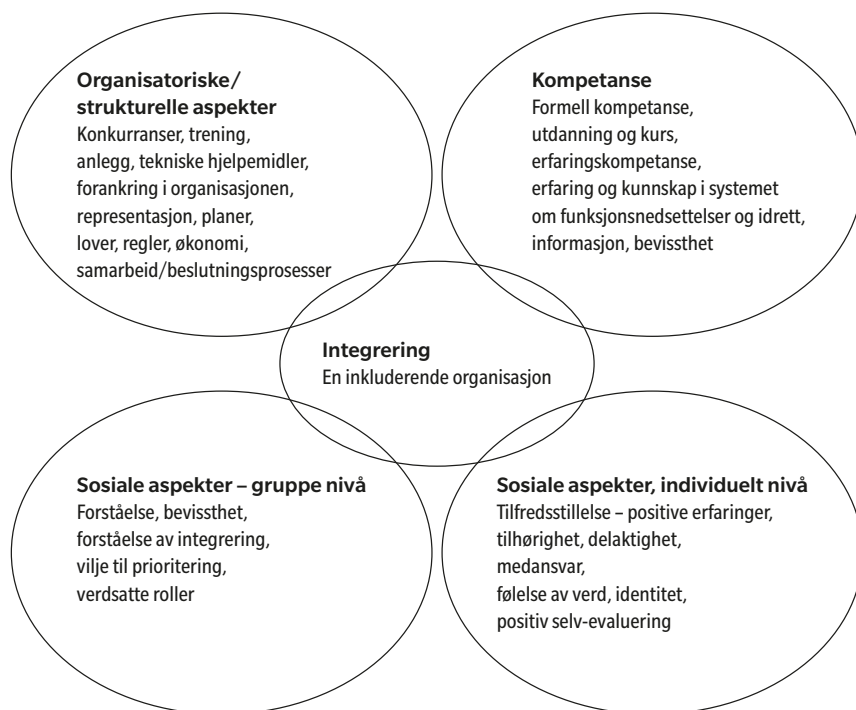
## Forberedelser til en inkluderende modell i Norge

Alt fra dannelsen av Norges Handicapidrettsforbund (NHIF) ble integrering i NIF sett som et mål (Norges Handicapidrettsforbund øst, 2006). På NHIFs ting i 1991 ble dette diskutert med referanse til den samfunnsmessige utvikling (S. Bergenholt, personlig kommunikasjon, 2022; Aadland, 2000). I 1996 ble en ad hoc-komité nedsatt for å forberede inkludering av organisasjonene for idrett for personer med funksjonsnedsettelse i de ordinære idrettsforbundene og idrettskretsene. I 1997 ble Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund (NFI) dannet ved å slå sammen Handicapidrettsforbundet, Norges Døveidrettsforbund og utvalget for idrett for utviklingshemmede (IPU) (Skår, 2008). Planen var å forberede sær-idrettsforbundene og idrettskretsene til å håndtere et ansvar for idretten for de med funksjonsnedsettelse. En forskergruppe fra Norges idrettshøgskole fikk i oppdrag å evaluere denne prosessen (Sørensen & Kahrs, 2011). I 2006 inkluderte Norges idrettsforbund og olympiske komité den paralympiske komiteen, og navnet ble Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komite, men man beholdt fremdeles forkortelsen NIF.

## Evalueringer og erfaringer tidlig i prosessen

Integreringsprosessen ble evaluert, og flere rapporter er utgitt (Sørensen mfl., 1999, 2003; Oslo Economics, 2020). Tidlig i prosessen, i 1999, ble evalueringen oppsummert med: «Det var tydelig at vedtaket hadde skapt uro og usikkerhet i organisasjonen, med mange ulike og til dels private og lokale ideer om hva integreringsprosessen egentlig innebar» (Sørensen mfl., 1999).

NFI var gitt en tosidig rolle i de ti årene det eksisterte; dels skulle forbundet håndtere toppidretten for personer med funksjonsnedsettelse, og dels skulle det være en kompetanseorganisasjon for særforbundene og kretsene i deres arbeid med integrering. Samtidig betød den nye organisasjonen store endringer og samarbeidsutfordringer for de tre partene i NFI. Til å evaluere de organisatoriske og strukturelle aspektene ved integreringsprosessen utarbeidet vi en modell for hva som ideelt burde være på plass i organisasjonen for å kunne si at den var inkluderende.



**Figur 10.2** Modell for hva som ideelt burde være på plass i en inkluderende organisasjon (Sørensen mfl., 1999).

I de tidlige fasene av integreringsprosessen var det svært ulikt hvor langt man hadde kommet med de organisatoriske og strukturelle forholdene, og hvor godt forankret integreringsarbeidet var i arbeidsformene. Videre var det utfordringer knyttet til flyt av informasjon innad i organisasjonen (Sørensen mfl., 1999).

Noen aktive parautøvere rapporterte at det kunne føles psykisk belastende og ensomt å ofte være den eneste utøveren med funksjonsnedsettelse, og at man ikke alltid følte seg velkommen. De mente at det var færre paraiddrettsstevner å delta i, at paraiddretten mistet sitt særpreg i tillegg til at deres prestasjoner ikke ble verdsatt og forstått i forhold til klassifiseringssystemet. De uttrykte bekymring for de med behov for store tilpasninger og mye støtte (Sørensen & Kahrs, 2011). På den andre siden trakk idrettsutøvere fram flere positive sider ved den nye organisasjonsformen. Det ble sett som et positivt signal at personer med funksjonsnedsettelser var medlemmer på lik linje med alle andre, at det ble flere tilbud, flere idretter å velge blant, og at særforbundene økte sin kunnskap om paraiddrett. Støtten til toppidretten ble opplevd som bedre, og at det ble stilt større krav til idrettsarrangementer på vegne av paraiddretten (Sørensen & Kahrs, 2011).

I 2003 rådet fremdeles en forståelse av integrering som felles aktivitet for alle, i motsetning til den tidligere organisering. Det å lage spesielle tilbud til grupper med funksjonsnedsettelser ble sett på som segregering. Men det kunne registreres en økt forståelse for at det i en prosess måtte være rom for segregerte mellomløsninger som en vei til mer integrering på lengre sikt.

Alle ledd i organisasjonen rapporterte at kompetansesituasjonen var lite tilfredsstillende. Arbeidet med integreringsprosessen hvilte ofte på få personer og ildsjeler. Ansvarsfordeling ble oppgitt som en utfordring. Integreringskonsulenter var krumtapper i kretsene, men de savnet klarere resultatmål og fant målsettingene urealistiske. I en del idrettskretser ble NFI-kretsene nedlagt og skulle erstattes av utvalg der medlemmene ble utnevnt, ikke valgt. Medlemmer mistet representasjonsrett i organisasjonen der NFI-kretser var lagt ned (Sørensen mfl., 2003).

I 2005 samlet Norges Handikapforbund Øst erfaringer fra tre store idrettskretser: Akershus, Oslo og Østfold. De pekte på følgende: Idrett for funksjonshemmede må i større grad defineres og synliggjøres. Det er viktig med dokumentasjon fra særforbund om oppfølging av ansvaret, og idrettskretsene må trekkes langt sterkere med. De anså integreringskonsulenter

som viktige med hensyn til tiltak og kompetanseoverføring. Et annet forhold gjaldt tapte muligheter for representasjon av personer med funksjonsnedsettelse. Det ble ansett som nødvendig med utvalg eller lignende for å sikre at gruppen ble hørt. De pekte på at helsesportslag/fleridrettslag var viktige miljøskapere, og at det måtte gis ressursgrunnlag for videre utvikling. Til sist ble videre systematisk evaluering etterlyst (Norges Handikapforbund Øst, 2006).

I 2008 leverte Likestillingsombudet en rapport om likestilling og mangfold i norsk idrett. Rapporten konkluderte med: «De tre utfordringene som ble skissert allerede i evalueringsrapporten i 2003 er fremdeles aktuelle. Ikke minst gjelder dette at det må utvikles bedre organisatoriske løsninger og begrunnede veivalg, dvs. om integreringsprosessen skal baseres på systematisk kompetanseoppbygging eller tilfeldig frivillig kompetanse» (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2008, s. 103).

## Dagens organisasjonsmodell

I 2007 ble Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund (NFI) oppløst, og NIF overtok ansvaret for idretten for personer med funksjonsnedsettelse. Ved dette ønsket norsk idrett å være i front med inkludering. Alle organisasjonsledd for personer med funksjonsnedsettelse ble oppløst, og alle ordinære særforbund og idrettskretser påtok seg ansvar for disse gruppene i sine virksomheter. For å ivareta idretter som ikke naturlig hadde tilknytning til et eksisterende særforbund (f.eks. boccia, teppecurling og Friskis og Svettis), opprettet man Norges Fleridrettsforbund. Denne organisasjonsformen for idretten er spesiell i internasjonal sammenheng og har vakt oppsikt, og noen av våre naboland arbeider mot en lignende modell.

I 2010 stod det på NIFs hjemmesider: «Norsk idrett har gjennom sine 54 særforbund ansvaret for å organisere idrett for funksjonshemmede. I praksis betyr dette at alle som spiller fotball gjør dette gjennom Norges Fotballforbund. Alle som spiller el-innebandy gjør dette gjennom Norges Bandyforbund osv. Særforbundene har ansvar for å organisere både bredde- og toppidrett. Sammen med særforbundene har Olympiatoppen et ansvar for toppidrett generelt for personer med funksjonsnedsettelse. Dette er en organisering som er unik i verdenssammenheng» (NIF, 2010).

## Nyere trender og erfaringer

Fra 2017 besluttet NIF å erstatte de mange termer brukt om idretten for personer med funksjonsnedsettelser med et overordnet begrep, «paraidrett». De forklarer at det ikke innebærer en begrensning til paralympisk idrett, men betyr parallelle former for idrett som er tilpasset til ulike funksjonsnedsettelser, men med samme verdi (NIF, 2019).

Fordi kunnskap og kompetanse hele veien har blitt ansett som viktig, beholdt NIF en enhet for paraidrett i sin sentrale administrasjon, i 2022 var det to stillinger der. I tillegg til arbeidet i særforbundene er det nå ti fagkonsulenter for paraidrett i idrettskretsene (NIF, 2022b) (tidligere kalt integreringskonsulenter). Disse har vært ansett som viktige for å bygge opp kompetanse på krets- og lokalt nivå. Arbeidsgiveransvaret for fagkonsulentene ble flyttet fra sentralenheten til de regionale enhetene, noe som har gitt positive resultater i de regionale og lokale organisasjonsledd (Dale, 2019). Sentralenheten følger opp økonomiske midler til paraidrett, leder nettverket av fagkonsulenter, koordinerer komiteene for døveidrett og Special Olympics, og koordinerer klassifiseringsarbeid. Videre støtter de særforbundene og arbeider med utvikling av kompetanse samt med innflytelse på generell policy. Med hensyn til kompetanse er paraidrett ment å innlemmes i særforbundenes trenerutdanninger, men det later til å variere hvor langt de ulike forbundene har kommet med dette. Noen fullstendig oversikt finnes ikke så langt, men ville være nyttig å utvikle. I tillegg til årsstudiet *fysisk aktivitet og funksjonshemming* tilbød Norges idrettshøgskole noen år en egen spesialisering i paraidrett i sin bachelorgrad kalt *trenerstudiet*. Denne spesialiseringen er blitt erstattet med at paraidrett skal inngå i all trenerutdanning ved NIH (NIH, 2017). Olympiatoppens Toppidrettssenter arbeider også for å utvikle utdanning av trenere i paraidrett. De har etablert et nettverk, et trenerakademi, som er gjennomført som et prosjekt (Zahl Pedersen, personlig kommunikasjon, juni 2022).

## Hva er gevinstene ved den integrerte organisasjonen?

Dale (2019) hevder at integreringsprosessen i det store og hele har vært vellykket og oppfylt intensjonene. Utviklingen av flere aktivitetsmuligheter i flere idretter har vært positiv, flere variasjoner og mange løsninger for å etablere passende aktiviteter er utviklet. En oversikt over antallet parautøvere i de ulike særforbundene kan tyde på dette (Dale, 2019). Allerede tidlig i prosessen lot det til å være positive holdninger og vilje til å inkludere personer med funksjonsnedsettelse i organisasjonen (Sørensen mfl., 2003). Dette har fortsatt med en positiv utvikling (Dale, 2019). Toppidretten har fått økt økonomisk støtte. Særforbundet for fleridrett har vært vellykket og har en høy prosent av medlemmer med funksjonsnedsettelse (NIF, 2020).

I intervjuer av fagkonsulenter og parautøvere med organisasjonserfaring høsten 2020 kommer noen av de samme momentene fram: Totalt sett oppleves det at norsk idrett har tatt mer ansvar og utviklet et mer aktivt forhold til paraidretten. Det er ulikheter regionalt og lokalt, men generelt later det til å være større engasjement fra flere aktører i samfunnet, f.eks. Stiftelsen Gjensidige og VI, og offentlige instanser som NAV har økt mulighetene for støtte til aktivitetshjelpemidler til personer over 26 år. Det er et større mangfold av idretter tilgjengelig for personer med funksjonsnedsettelse, og blant disse er «nye» idretter som tiltrekker ungdom, og som kan gjøres sammen med venner uten funksjonsnedsettelse, som f.eks. klatring eller snowboard. Det er noen forskjeller mellom ulike typer funksjonsnedsettelse, og særlig personer med utviklingshemming ser ut til å ha profittert på utviklingen (Parapanelet, personlig kommunikasjon høsten 2020).

Det har blitt vanligere at paraidrett er en del av større idrettsarrangementer som f.eks. norgesmesterskap. Olympiatoppen har et prosjekt med bl.a. regionale «smaksprøvetilbud» hvor nybegynnere kan prøve ut idretter sammen med eliteutøvere, noe som blir vurdert som svært positivt (Eyde, 2021). I Trøndelag har Trøndelag idrettskrets og Ranheim idrettslag nylig etablert Norges første paraidrettssenter, som skal fokusere på bredde- og lagidrett og tjene som et kompetansesenter overfor lag, klubber og skoler (Trøndelag idrettskrets, 2022).



## Utfordringer for paraidretten

Rekruttering regnes som den største utfordringen (Oslo Economics, 2020; Dale, 2019). Dette har med ulike forhold å gjøre. Paradoksalt nok gjør den generelle og økende inkluderingen av personer med funksjonsnedsettelser i skole og samfunn at mange miljøer med gode rollemodeller ikke lenger fins. Dette gjør de regionale fagkonsulentene enda viktigere for nettverksbygging, kompetanse og informasjon om hva som er mulig og tilgjengelig (Dale, 2019; Sørensen & Kahrs, 2011). Det ser ut til å mangle generelle offentlige strategier og initiativ for å formidle informasjon og kontakt rettet mot foreldre med barn med funksjonsnedsettelser, voksne og skoler/institusjoner. Det arbeides med bedre registrering av parautøvere, men det er fremdeles hindre i forhold til personvern (NIF, 2022a). Det ser likevel ut til å være flere idrettslag som har en eller flere parautøvere, men data er ikke fullstendig verifiserbare. For eksempel blir enkelte lokale lavterskeltilbud med allidrett ikke registrert.

En nylig undersøkelse av 187 parautøvere og foreldre viste at det fremdeles er behov for mer og bedre tilrettelegging og tilpasninger og at deltakelse for enkelte fremdeles blir hindret av mangel på transport, hjelpemidler og ledsagere/assistenter, og at det er ulikheter mellom kommunene hvor godt støtteordninger og hjelp fungerer (Oslo Economics, 2020).

Personer med funksjonsnedsettelser har redusert formell representasjon og synlighet som gruppe (Sørensen & Kahrs, 2011). Det var en ambisjon om at dette skulle sikres gjennom idrettsrådene, men det ser ikke ut til å fungere etter intensjonen. Dette fins det ikke konkrete data på, noe som bør framskaffes. Det er fremdeles utfordringer med hensyn til kunnskap og kompetanse om paraidrett. Særforbund som har tilsatte fagkonsulenter, håndterer ansvaret for paraidretten og støtter sine klubber bedre enn særforbund som ikke har det (Dale, 2019).

NIFs organisasjonsmodell skapte problemer for utøverne med hørselshemninger med hensyn til internasjonal representasjon. Den internasjonale komiteen for idrett for døve (ICSD, tidligere CISS) krevde at de som skulle representere Norge i deres organisasjon, må ha en hørselshemming. Om dette ikke ble fulgt opp, kunne norske utøvere med hørselshemninger utestenges fra internasjonale konkurranser. For å løse dette er det etablert en egen komité for døveidretten, og det er nå åtte egne klubber for personer med hørselshemninger i Norge (NIF, 2020).

De nyeste rapportene (Dale, 2019; Oslo Economics, 2020) og intervjuene fra 2020 (Parapanelet, personlig kommunikasjon, høsten 2020) viser at personene med funksjonsnedsettelse er mer spredt og alene, hvilket kan gjøre det vanskeligere å starte med idrett. Det kan late til at de som ikke ønsker å konkurrere, men vil delta for mosjonens eller det sosiales skyld, har tapt noen aktivitetsmuligheter. Selv om det fins eksempler på at elite parautøvere kombinerer sin karriere med arbeid i organisasjonen, og at enkeltpersoner med funksjonsnedsettelse jobber på ulike nivå i organisasjonen, så er det ikke lenger systematisk representasjon på gruppenivå.

Til slutt synes det å råde enighet om at personer med store hjelpebehov og tilpasninger har vunnet mindre på denne organiseringen enn de som trenger mindre tilpasninger og støtte. Det er mindre krevende, både økonomisk og kompetansemessig for klubber å gi tilbud til de som er mer selvhjulpne. I distriktene kan det være vanskelig å arrangere lagidretter på grunn av geografisk spredning. Det er derfor store variasjoner, både lokalt, regionalt og mellom de ulike idrettene, i hvor godt ansvaret for paraidretten blir håndtert. Dette er også et område som trenger forskning og systematiske oversikter.

Skal man inspirere personer med funksjonsnedsettelse til å delta i idrett, trengs det synlige rollemodeller man kan identifisere seg med. Et lokalt, vellykket og inkluderende idrettslag har ikke nødvendigvis slike å by på. Derfor blir andre former for å synliggjøre rollemodeller viktig, f.eks. inspirasjonssamlinger etc. Her er det rom for kreativitet, og noen av våre para-toppøtøvere gjør en formidabel innsats for alminneliggjøring av nedsett funksjonsevne.

## Har vi en idrett med like muligheter for alle i dag?

Allerede på 1970-tallet vedtok NIF slagordet «Idrett for alle» (Goksøyr, 2011). I dag er NIFs visjon «Idrettsglede for alle», og den nye strategiplan for paraidretten for 2022–2027 har tittelen «En idrett – like muligheter» (NIF, 2022a). At selv toppidretten har et stykke igjen til full forståelse av hva paraidretten krever, ble synliggjort under forberedelsene til Tokyo-OL og paralympiske leker. Stiftelsen VI hadde gått inn med flere millioner kroner for å styrke paraidretten. Siden paraidretten hadde disse midlene til rådighet, valgte NIF

å bruke alle de offentlig bevilgede midlene til de ordinære OL-forberedelsene. Da dette ble kjent, trakk Stiftelsen VI midlene tilbake. Begrunnelsen var at NIF ikke hadde forstått at de midlene de ville gi, var nettopp for å dekke opp for *ekstraomkostningene* man har som utøver av paraidrett (ledsagere, spesialutstyr etc.). Det er i dag dialog mellom Stiftelsen VI og NIF, og den etterspurte nye strategiplan for paraidretten har kommet (NIF, 2022a), men hendelsen viser at vi kanskje ikke er helt i mål.

Idretten ønsker å inkludere alle personer med funksjonsnedsettelser, men hittil har tilbudene vært rettet mot personer med sansenedsettelser, personer med bevegelsesnedsettelser og utviklingshemninger samt noen andre fysiske funksjonsnedsettelser. Konkurransedrett har dominert, og det er grupper som har manglet tilbud. For eksempel har personer med psykiske lidelser ikke vært en målgruppe for NIF. I 1999–2002 gjennomførte NIF og Norges idrettshøgskole et prosjekt for å utvikle idrett innen psykisk helsevern. Prosjektet ble ikke fulgt opp (Vanebo, 2002). Golf forbundet henvender seg til personer med psykiske lidelser med prosjektet «Golf – grønn glede» (Skår, 2008). Det fins tiltak for denne gruppen i noen idrettskretser gjennom «Aktiv på dagtid» og andre prosjekter. Andre grupper av befolkningen representerer også noen klare utfordringer i utviklingen mot idrettsglede for alle. Dette behandles i andre deler av denne boka (se for eksempel kapittel 11 og 12).

Norge er fortsatt det eneste landet i verden som har en organisatorisk fullt integrert modell for paraidretten. Andre land har ulike organisasjonsmåter, men ingen har tatt skrittet fullt ut som Norge. Måten paraidretten er organisert internasjonalt, kan være en del av forklaringen på dette. Norge har måttet gjøre tilpasninger for å få til sin modell. Men som figur 10.2 i dette kapitlet peker på, er organisatorisk integrering alene ikke nok til å sikre inkludering, flere forhold må være på plass før målet «én idrett – like muligheter for alle» er nådd. Internasjonalt opereres det med et inkluderingspektrum (Misener & Darcy, 2014). Det advares også mot ukritisk å overføre kunnskap om inkludering i kroppøvfingsfaget til idretten. Frivilligheten i idretten gjør konteksten annerledes, men mest forskning kommer fra skolen. Det trengs mye mer forskning om dette i idretten (Kiuppis, 2018; Elnan, 2010). Vi støtter dette og bifaller visjonen om at norsk idrett skal være et tilgjengelig gode for alle, og ønsker alle tiltak for å oppnå dette velkommen.

## Referanser

- Bergenholt, S. & Wang, C.E. (1996). *Norges Handicapidrettsforbund gjennom 25 år – Fra helsesport til handikapidrett*. Norges Handicapidrettsforbund.
- Bjørklund, U.H., Bjørholt, P.G., Gokstad, A.C., Moi, H. & Staff, P.H. (Red.) (2008). «Er du halt, kan du ride» *Fysikalsk medisin og rehabilitering – Et fag tar form*. (s. 158–161). Høyskoleforlaget.
- Dale, Ø. (2019). *Paraidretten. Situasjonsbeskrivelse av norsk idretts tilrettelegging av idrett for mennesker med nedsatt funksjonsevne* (Rapport). Norges idrettsforbund.
- De Pauw, K. & Gavron, S.J. (2005). *Disability Sport* (2. utg). Human Kinetics.
- Ellingsen, F. (Red.) (1969). *Utredning om handikappidretten i Norge*. Interimsstyret Norges Handicapidrettsforbund.
- Elnan, I. (2010). *Idrett for alle?* (Rapport 2010). NTNU.
- Eyde, E. (2021, 28. oktober). *Olympiatoppens utviklingsprosjekt*. Presentasjon på FAF-seminaret på Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Goksøyr, M. (2011) *Idrett for alle. Norges idrettsforbund 150 år*. Aschehoug.
- Gåsemyr, J., Johnsen, J. & Halbo, L. (2019). *Idrett og friluftsliv for synshemmede 1969–2019: Hodr Idrettslag gjennom 50 år*. Hodr Idrettslag.
- Halvorsen, T. & Kahrs, N. (2008). *Fra lek i vann til svømming. Om svømmeopplæring og funksjonsnedsettelse* (s. 11). Bodoni Forlag.
- Hongset, T. (1980). Sports for the mentally retarded outside the institution. I: H. Natvig (Red.), *The first international medical congress* (s. 178–183). State office for Youth and Sports (STUI).
- International Paralympic Committee. (2021, 29. september). *IPC history*. Hentet fra: <https://www.paralympic.org/ipc/history-29-september-2021>.
- Kahrs, N. (1974). *Svømmeopplæring for funksjonshemmede. Om «Halliwick-metoden med særlig vekt på tilvenningsprosessen i vann for fysisk funksjonshemmede*. State office for Youth and Sports (STUI).
- Kahrs, N. (2002). *Ledsaging av synshemmede i idrett og fysisk aktivitet*. Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund.
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2008). *Rapport om likestilling og mangfold i norsk idrett*. Likestillings- og diskrimineringsombudet.
- Lunde, J.V. (1988). *Nye mål – Handicapidrett i Norge*. Norges Handicapidrettsforbund.
- Mathisen, G. (1972). *Idrett for bevegelses- og synshemmede. En historisk oversikt*. NIF.
- Mathisen, G. (1980). Sport and Physical Activities for Mentally Handicapped in Institutions. I: H. Natvig (Red.), *The First International Medical Congress, Ustaoset* (s. 113–119). State office for Youth and Sports (STUI).
- Misener, L. & Darcy, S. (2014). Managing disability sport – From athletes with disabilities to inclusive organisational perspectives. *Sport Management Review*, 17(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2013.12.003>.

- Natvig, H. (Red.) (1980). *The First International Medical Congress, Ustaaset*. State office for Youth and Sports (STUI).
- Nok Norge (2021, 25. oktober). *Veileder for personer med funksjonsnedsettelse*. <https://noknorge.no/wp-content/uploads/sites/6/2021/03/Veilder-personer-med-funk.nedsettelser-nytt-navn.pdf>
- Nordahl, G. & Tyrihjell, O. (1961). *Norsk idrett gjennom hundre år – 1861–1961*. Aschehoug.
- Norges Handicapidrettsforbund. (1976). *Fysisk aktivitet og idrettslek for funksjonshemmede barn* (Seminar 3–4. april 1976). NHIF.
- Norges Handicapidrettsforbund. (1996). *Norges Handicapidrett gjennom 25 år; Fra Helsesport til Handicapidrett*. NHIF.
- Norges idrettsforbund. (2010). Hentet fra <https://www.idrettsforbundet.no-2010>.
- Norges idrettsforbund. (2019). *Om NIF*. <https://www.idrettsforbundet.no/om-nif-12.-september-2019>.
- Norges idrettsforbund. (2021). *Historie*. <https://www.doveidrett.no/norges-doveidrettsutvalg/historie/2021>.
- Norges idrettsforbund. (2022a, 11. februar). *En idrett – like muligheter. Parastrategi for norsk idrett 2022–2027*. <https://www.paraidrett.no/en-idrett--like-muligheter/>
- Norges idrettsforbund. (2022b, 6. desember). <https://www.paraidrett.no/om-idrett/kontakt-oss/kontaktpersoner/>
- Norges idrettshøgskole. (2017). *Studiehåndboka. Bachelor i idrettsvitenskap 2. og 3. årretning trening, coaching og idrettspsykologi*. Norges idrettshøgskole.
- Onearmgolf.org. (2021). *History of one armed golf organisation*. Hentet 30. oktober 2021 fra: <https://onearmgolf.org/about/history>
- Oslo Economics. (2020). *Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelser*. (OE-rapport 2020-57). Oslo Economics.
- Scruton, J. (1998) *Stoke Mandeville–Road to Paralympics*. Peterhouse.
- Skår, A. (Red.) (2008). *Det beste ligger foran oss. Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund gjennom 10 år 1997 – 2007*. Akilles.
- St.meld. nr. 23 (1977–78). *Om funksjonshemmede i samfunnet*. Sosialdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1977-78&paid=3&wid=b&psid=DIVL1556>
- Stoke Mandeville Stadium (2021). *History*. Hentet 29. september 2021 fra: <https://www.stokemandevillestadium.co.uk/history>
- Strategiutvalget for idrett (2016). *Statlig idrettspolitik inn i en ny tid*. (Rapport avlevert 8. juni 2016 til Kulturdepartementet). Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-statlig-idrettspolitik-inn-i-en-ny-tid/id2503382/>
- Sørensen, M. & Kahrs, N. (2006). Integration of Disability Sport in the Norwegian Sport Organizations – Lessons learned. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(2), 184–202. <https://doi.org/10.1123/apaq.23.2.184>
- Sørensen, M. & Kahrs, N. (2011). En idrett for alle? I: D.V. Hanstad. (Red.). *Norsk idrett – indre spenning og ytre press*. Akilles.

- Sørensen, M., Kahrs, N., Aadland, H., Bjelland, L.A., Garden, J.H., Johnsen, J., Moors, D. & Pensgaard, A.M. (1999). *Evaluering av integreringsprosessen i norsk idrett*. (Rapport 1). Norges idrettshøgskole.
- Sørensen, M., Kahrs, N., Aamodt, I.L. & Strand, G.H. (2003). *Evaluering av integreringsprosessen i norsk idrett* (Rapport 2). Norges idrettshøgskole.
- Trøndelag idrettskrets (2022, 5. november). *Paraidrettssenteret*. Hentet fra: <https://www.idrettsforbundet.no/idrettskrets/trondelag/paraidrett/paraidrettssenteret-i-trondelag/>
- Vanebo, K. (2002). *Rapport fra prosjektet «Økt fysisk aktivitet i psykiatrien»*. NIF.
- Weil, S. (2006). *Drøm eller virkelighet?* (Rapport). Norges Handikapforbund Øst.
- Aadland, H. (2000). *Integrering av funksjonshemma i norsk idrett*. Norges idrettshøgskole.

Nesse, M. (2023). En må liksom ha en grunn til å snakke med nordmenn: Enslige mindreårige flyktningers møte med norske idrettslag. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 207–224). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230111>

## Kapittel 11

# En må liksom ha en grunn til å snakke med nordmenn

## *Enslige mindreårige flyktningers møte med norske idrettslag*

Martin Nesse

## Innledning

Etter den såkalte flyktningkrisen i 2015 opplevde Europa en historisk høy tilstrømning av asylsøkere og andre migranter. Ifølge OECD (2016, s. 39) ble det registrert i overkant av 1,6 millioner asylsøknader til deres medlemsland. Flere av disse søkte asyl i Norge (NOU 2017:2). Etter Russlands invasjon av Ukraina er det igjen ventet en oppblomstring av flyktninger til Europa og Norge (UDI, 2022; UNHCR, 2022). Slike internasjonale kriser har gjort inte-

grering til et viktig og omdiskutert politisk felt i Norge. I etterkant av «krisen» i 2015 kom således stortingsmeldingen «Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk» (Meld. St. 30 (2015–2016)). Her kommer det frem at målet med norsk integreringspolitikk er å legge til rette for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (s. 10) ved å sikre flyktninger gode oppvekstvilkår og en plass i fellesskapet (s. 13). I en slik hverdagsintegrering trekkes lokale idrettslag frem som «et av sivilsamfunnets viktigste bidrag til en aktiv og trygg oppvekst» (s. 73).

Lokale idrettslags evne til å fremme integrering, og være et sted hvor barn, ungdom og voksne med forskjellig etnisk bakgrunn kan møtes og bygge nettverk, tillit og lære språk virker slik å ha bred støtte politisk (Meld. St. 20 (2020–2021); Meld. St. 26 (2011–2012)). Idrettslagenes integreringsansvar kommer også frem i Norges idrettsforbunds (2019) styringsdokument «Idretten vil! Langtidsplan for 2019–2023», hvor en inkluderende idrett fremheves som «å ta vare på mangfoldet i samfunnet inn i idretten, slik at norsk idrett speiler det samfunnet vi er en del av og der ingen skal ekskluderes» (s. 8). Som et virkemiddel for mangfold har NIF blant annet tilskuddsordningen «Inkludering i idrettslag», hvor formålet er å «tilrettelegge for at barn og ungdom som står overfor økonomiske og/eller kulturelle barrierer for deltakelse kan delta i idrett/fysisk aktivitet i et idrettslag» (NIF, 2022).

På tross av politisk støtte og en tilhørende optimisme knyttet til lokale idrettslags integrasjonspotensial sår allikevel stadig flere studier tvil om idrettslagenes evne til å fremme integrering. Sjöblom og Fahlén (2010) uttrykker en slik tvil på bakgrunn av idrettens prestasjonsorienterte logikk, som ikke nødvendigvis sammenfaller med idrettens visjon om «idrett for alle». Dette er i tråd med studier av Bjerregaard og kolleger (2009), Dowling (2019) og Flensner, Korp og Lindgren (2021), som viser hvordan lokale idrettslag nedprioriterer sitt integreringsansvar da de opplever integrering som noe utenfor deres kjernevirksomhet – konkurranseidretten.

Idrettslagenes nedprioritering av integrering reflekteres også i Friberg og Gautuns (2007) studie «Inkludering av etniske minoriteter i frivillige organisasjoner og fotballag for barn og ungdom i Oslo», som viste at det var få organisasjoner som hadde satt i verk konkrete tiltak for å nå ut til minoritetsungdom, og enda færre som kunne vise til noen resultater av slike tiltak. Disse studiene underbygger funn fra kartleggingsstudier (Myrli & Mehus, 2015; Ødegård mfl., 2016) av idrettsdeltakelse blant majoritets- og minori-



tetsungdom, som viser at barn og ungdom med minoritetsbakgrunn ikke deltar i idrettslag i samme omfang som majoritetsbefolkningen. I sum tyder dette på at idretten har store utfordringer med å legge til rette for integrering av minoritetsbarn- og ungdom.

En av utfordringene er ifølge Agergaard (2018, s. 2) forestillingen om at tradisjonell idrettsdeltakelse alene er integrerende, og følgelig at barn og ungdom med minoritetsbakgrunn som deltar i idrettslag, vil oppleve å bli integrert. En slik forestilling er problematisk da den bygger på en antakelse om at alle barn og unge med minoritetsbakgrunn har samme forutsetninger for å delta i idrettslag. At dette ikke er tilfellet, er godt belyst i forskningslitteraturen, blant annet av Østerlund og Seippels (2013) studie om sosial integrasjon i idrettslag og Walseths (2006) beskrivelse av muslimske jenters utfordringer med å utvikle vennskap med norske medspillere. I den stadig voksende forskningslitteraturen om idrett og integrering er det allikevel få som løfter frem stemmen til en særlig utsatt gruppe, enslige mindreårige flyktninger.

Enslige mindreårige flyktninger viser i dette kapittelet til barn under 18 år som har flyktet til Norge fra krig, forfølgelse og vanskelige leveforhold i Afghanistan uten foreldre eller andre med foreldreansvar. I møte med et fremmed land, språk og kultur mangler enslige mindreårige foreldrenes omsorg, veiledning og beskyttelse, og må slik anses som en gruppe med særskilte hjelpe- og omsorgsbehov (Berg & Tronstad, 2015, s. 135). Blant de mest fremtredende utfordringene for disse ungdommene er ifølge Svendsen og Berg (2017) manglende møteplasser hvor de kan komme i kontakt med norske jevnaldrende og føle seg som «vanlige ungdommer» – en utfordring norske idrettslag er gitt et særlig ansvar for å imøtekomme.

I dette kapittelet vil jeg derfor besvare følgende problemstilling: Hvordan erfarer enslige mindreårige flyktninger verdien av å delta i idrettsaktivitet, og hvordan opplever de møte med norske idrettslags fellesskap? Datamaterialet er basert på seks intervjuer med unge voksne menn (18–23 år) fra Afghanistan som kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere. I analysen av deres erfaringer med norske idrettslag lener jeg meg på arbeidet til Norbert Elias (1982; Elias & Dunning, 1986; Elias & Scotson, 1994) og hans sivilisasjonsteori. Først vil jeg imidlertid gi en introduksjon til integreringsbegrepet, før jeg presenterer tidligere forskning om enslige mindreårige flyktnings deltakelse i idrettslag og fritidsaktiviteter.

## Integreringsbegrepet

I fremstillingen av idrettslagenes integreringsansvar blir vi introdusert til to viktige begreper: «inkludering» og «integrering». Av den foregående politiske fremstillingen av disse begrepene kan inkludering og integrering fremstå som entydig og overlappende, i den forstand at begge omhandler prosesser med formål om å gjøre minoritetsbefolkningen til en del av det norske samfunnet. Som vi skal se er dette en problematisk fremstilling da inkludering og integrering blir en paraplybetegnelse på en rekke ulike politiske strategier, inkludert strategier om assimilering og segregering (Agergaard, 2018). Her vil jeg derfor gjøre et skille mellom assimilering, segregering, integrering og inkludering.

Strategier om *assimilering* innebærer at minoritetsgrupper må oppgi eget særpreg og tilpasse seg majoritetsbefolkningens praksiser og verdier (Strandbu, 2002). Ifølge Dowling (2019) og Andersson (2008) er norske idrettslag bygget på ideer om assimilasjon og stereotypiske fremstillinger av minoriteter, hvor minoritetsbarn og ungdom må tilpasse seg etablerte normer og samværsformer for å delta. Til forskjell fra assimilering innebærer *segregering* at minoritetsgrupper utgjør relativt separate grupper, som f.eks. et fotballag bestående av menn fra Afghanistan. I idrettsfeltet har slike etniske lag vært omstridte, og det har vært stilt spørsmål ved hvorvidt de virker integrerende (Strandbu, 2002). Enkelte studier viser imidlertid at deltagelse i slike lag kan være integrerende, blant annet ved at idrettslaget og særlig garderoben blir et sted hvor en kan diskutere felles utfordringer i møte med et nytt land og kultur (Janssens & Verweel, 2014).

I motsetning til assimilering og segregering viser *integrering* til samordningsprosesser hvor ulike grupper og individer deltar og slutter opp om felles institusjoner. Slik handler integrering om utviklingen av nye vennskap og utveksling av kulturelle normer og verdier på tvers av etnisitet og bakgrunn (Strandbu, 2002). En vanlig forståelse av integrering gjennom idrettsdeltakelse vektlegger hvordan idrettslagene gir sine medlemmer muligheten til å tilegne seg ressurser som gjør dem i stand til å ta del i andre samfunnsarenaer, som høyere utdanning og arbeidsmarkedet (Agergaard, 2018; Elling mfl., 2001). Slike ressurser kan være konkrete, som språkferdigheter eller et utvidet sosialt nettverk, eller mer abstrakte, som en følelse av å være en del av et lokalsamfunn.

Da det kommer til *inkludering* finnes det ulike forståelser og anvendelser av begrepet. I denne boka løfter blant annet Sandvik og Solstad (se kapittel 9) frem NIFs (2019, s. 8) beskrivelse av inkludering, og hvordan NIF skal være en organisasjon som «ser alle, skaper trygghet og tar vare på alle». En annen tilnærming finner vi hos Flensner og kolleger (2021, s. 67), som viser hvordan inkludering og «idrettsglede for alle» kan forstås som et uttrykk for det generelle og egalitære prinsippet om at alle skal ha muligheten til å ta del i idrettsaktivitet. NIFs (2022) tilskuddsordning «Inkludering i idrettslag», som har som mål å tilrettelegge for at barn og ungdom som står overfor økonomiske og/eller kulturelle utfordringer kan delta i idrett, er et godt eksempel på dette. At inkluderingsstrategier ofte viser til slike praktiske løsninger ved idrettsdeltakelse, medfører at et idrettslag kan være inkluderende samtidig som deres praksis er bygget på ideer om assimilasjon, segregering eller integrering.

## Enslige mindreårige flyktninger og betydningen av fritidsaktiviteter

Få studier har undersøkt enslige mindreårige flyktningers deltakelse i et integreringsperspektiv, men det finnes noen, som jeg vil trekke frem her. Ifølge Seland og Lidén (2011) er idrettsaktiviteter det mest utbredte fritidstilbudet for barn og unge på asylmottak, hvor fotball og andre former for ballspill er særlig populære. Dette er også aktiviteter barn og ungdom på mottak ønsker å utøve sammen med norske jevnaldrende (Lidén mfl., 2013). Slik oppfordrer og tilrettelegger også flere asylmottak sine beboere til å delta i idrettsaktiviteter i nærmiljøet. Erfaringene fra ansatte ved slike mottak tyder på at idrettsdeltakelse har ført til at beboerne lettere har fått venner, lært språket og erfart betydningen av å ta ansvar for egen fritid. Idrettsdeltakelse kan dermed virke å være integrerende (Seland & Lidén, 2011).

Likevel påpeker Lidén (2016, s. 222–225) at det ikke er noen garanti for at fritidsaktiviteter som idrett gir slike muligheter, fordi mange opplever stereotypiske fremstillinger i møte med idrettslagene. Dette kan bidra til segregerte vennemiljø og styrking av allerede etablerte vennskap (Walseth, 2008). Mange enslige mindreårige opplever også barrierer for deltakelse i form av krav til prestasjon (Lidén mfl., 2013, s. 162) eller høye kostnader og prak-

tiske hindringer som transportbehov (Seland & Lidén, 2011, s. 39–40). Slike barrierer fører til at enslige mindreårige ikke føler seg inkludert i aktivitetene i nærmiljøet. Ansatte ved asylmottak for medfølgende barn og ungdom rapporterer også om flere negative erfaringer som gjør at deres beboere slutter etter kort tid, som språkvansker og at deltakelse krever mye planlegging (Seland & Lidén, 2011). Allikevel hevder Lidén (2016) at å delta i fritidsaktiviteter og idrettslag kan være et viktig steg inn i et lokalsamfunn fordi det gir innsikt i bruddstykker av et lokalt ungdomsliv.

Ved å utforske hvordan enslige mindreårige flyktninger opplever møtet med norske idrettslag vil dette kapittelet være et bidrag til det empiriske forskningsgapet om nylig ankomne flyktningers opplevelser av idrett og fritidsaktiviteter. For å skape en større forståelse for deres møte med det etablerte idrettsfellesskap vil jeg lene meg på Elias' (1982; Elias & Dunning, 1986; Elias & Scotson, 1994) arbeid om idrett som en mimetisk samfunnsarena.

## Teoretisk blikk: Idrettslag som en kreativ lekeplass, sterke fellesskap og utenforskap

Som en av få klassiske sosiologer vektlegger Norbert Elias i sin figurasjons-sosiologi hvordan en kan forstå idrettens engasjement og samfunnsmessige funksjon i det moderne samfunnet (Thing, 2016). I sitt arbeid beskriver Elias (1982; Elias & Dunning, 1986) idrettslagene og deres aktiviteter som en sivilisert modernitetskultur: en kreativ lekeplass og et symbolsk og rituelt rom hvor hverdagens trivialiteter og bekymringer frakobles. Slik kan idrettsaktivitet fungere som en avlastningsstruktur hvor individet kan få leve ut følelser og impulser som aggresjon og glede, som ikke tillates på andre arenaer. Idrettsaktivitet blir med andre ord en aktivitet hvor individet kan få utløp for sin spontanitet og leke med «det forbudte» på måter som kompenserer for og gir en time-out fra både tidligere opplevelser og den kontroll og begrensninger som de er utsatt for på andre samfunnsområder (Elias & Dunning, 1986).

Elias og Dunning (1986) trekker også frem idrettslagenes evne til å skape sterke fellesskap, og slik være en viktig kilde til mening i menneskers liv. Dette kommer også frem i Thing (1999) og Strandbu og kolleger (2021), som viser hvordan idrettsutøvere som trener og konkurrerer sammen, vir-

ker å utvikle en sterk gruppeidentitet. Allikevel viser Dowling (2019) hvordan norske idrettslag konstruerer flyktninger som mangelfulle utøvere som er «ute av kontroll», og som må læres de «riktige» ferdighetene. I kombinasjon med at idrettslagene er en konkurransearena som tydelig skiller mellom gode og dårlige prestasjoner, kan mange derfor oppleve idrettslag som en svært krevende arena preget av høye forventninger og innsats, men også som en arena for utstøting og marginalisering. Enkeltindividets idrettsdeltakelse kan dermed ses som resultatet av en stadig pågående forhandling om hvorvidt innsatsen og engasjementet for aktiviteten er verdt prisen (Tjønnedal, 2019).

Ifølge Elias og Scotson (1994) oppstår stereotypiske konstruksjoner som «ute av kontroll» som et resultat av at etablerte grupper med makt skaper en opplevelse av seg selv som bedre og overlegne. Denne opplevelsen, eller konstruksjonen, har som konsekvens at de dominerende grupper identifiseres med positive egenskaper, karaktertrekk og verdier, mens de som representerer andre væremåter og en annen kulturbakgrunn, utsettes for utenforskap. Slike tilskrivelser eller stereotypiske representasjoner er dypt forankret i den dominerende gruppens felles historie og kollektive minne, hvilket gjør det utfordrende for de utenforstående å få tilgang til og endre disse. Resultatet blir, ifølge Haugaa Engh og kolleger (2013, s. 783–784), at de negative tilskrivelsene internaliseres eller møtes med fiendtlighet av de som bryter med de dominerende gruppers væremåter.

For å eksemplifisere hvordan slike maktforhold kommer til syne i idretten, vil jeg vise til Lidéns (2016, s. 222–226) beskrivelse av det fleretniske fotballaget Fremad. Fremad skulle være et lavterskeltilbud tilpasset lokalmiljøet – med en høy innvandrerandel. Laget tiltrakk seg raskt spillere med minoritetsbakgrunn som hadde spilt fotball i årevis, men som ikke opplevde å passe inn i andre klubbers strenge krav til bestemte ferdigheter og prestasjon. For dem ble Fremad raskt en trygg arena hvor de kunne prøve og feile uten å være redd for å bli kritisert eller ikke få spille. Som et fleretnisk lag opplevde Fremad imidlertid raskt å bli møtt med fordommer av motspillere og deres foreldre. Blant annet når laget ankom bortekamper med kollektiv transport, ble de beskyldt for å være høylytte og fremstå som en udisiplinert guttegjeng, som strødde sakene sine rundt omkring. Gjennom sosiale nettverk spredte det seg en oppfatning om Fremad som et annerledeslag, hvilket førte til at laget opplevde hverdagsrasisme fra andre trenere og foreldre.

I analysen vil jeg belyse hvordan enslige mindreårige flyktninger erfarer verdien av å delta i idrettsaktivitet samt undersøke hvordan de opplever sitt møte med norske idrettslags fellesskap. Med utgangspunkt i Elias' perspektiv kan vi spørre: Opplever informantene idrettslagene som en time-out fra tidligere opplevelser? Hvilke tilskrivelser opplever de, og hvilken betydning har tilskrivelsene for deres idrettsdeltakelse?

## Empirisk grunnlag

Det empiriske materialet er knyttet til mitt doktorgradsprosjekt «Den organiserte idretten som omsorgs- og velferdsaktør i sivilsamfunnet». I dette kapittelet trekker jeg på seks individuelle intervjuer med unge menn i alderen 18–23 år. Samtlige informanter er fra Afghanistan, og kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere. Etter å ha fått innvilget sin asylsøknad har alle bodd i ulike bofellesskap for enslige mindreårige. I dag bor informantene med slektninger eller med en tildelt norsk familie. Ved gjennomføring av intervjuene hadde informantene bodd i Norge fra to til syv år.

Informantene ble rekruttert gjennom et samarbeid med barne- og familietjenesten i en norsk kommune. Kriteriene for utvelgelse var at informantene kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere, og at de hadde erfaring med idrettsdeltakelse i Norge. I rekrutteringsprosessen samarbeidet jeg med barne- og familietjenesten og én miljøterapeut ved et bofellesskap i den aktuelle kommunen. Miljøterapeuten tok kontakt med mulige informanter, og spurte om de ønsket å stille til intervju. For å sikre at mulige informanter var kjent med prosjektets formål og egne rettigheter ble et informasjonsskriv utviklet og sendt barne- og familietjenesten samt miljøterapeuten. Her ble det også informert om at deltakere ble tildelt et gavekort til en verdi av 200 kroner ved deltagelse. Totalt viste ni flyktninger interesse for prosjektet hvor seks ønsket å la seg intervju.

Som nevnt er alle informantene menn fra Afghanistan, som er den største gruppen av enslige mindreårige i Norge (Kirkeberg & Lunde, 2020). Ingen av informantene hadde erfaring med deltagelse i idrettslag fra Afghanistan, men fem hadde erfaring med egenorganisert idrettsaktivitet. Etter å ha kommet til Norge har fire av informantene spilt i ulike fotballklubber, to har tatt del i ulike former for kampsport og én i volleyball. Da intervjuene

ble gjennomført, var tre informanter fortsatt aktive i sine idrettslag, to i breddefotballen og en i kampsport på høyt nivå. Tre spilte egenorganisert fotball og volleyball samt var aktive på treningsstudio.

I analysen av datamaterialet har jeg tatt i bruk en narrativ analysestrategi, hvor formålet er å skape en fortolkning av informantenes opplevelser og erfaringer ved deltakelse i norske idrettslag. Jeg valgte denne tilnærmingen da narrativ analyse åpner for en rekonstruksjon av historiene til informantene, i form av en «typisk» fortelling som er mer rikholdig, mer fortettet og sammenhengende enn spredte historier i et enkeltintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 251). Dette var nødvendig da språkutfordringer førte til flere enkle og usammenhengende beskrivelser samt flere tilfeller hvor informantene bekreftet eller avkreftet min gjenfortelling av deres opplevelser. Slike eksempler viste seg særlig på spørsmål om informantenes tid i Afghanistan og flukten til Norge. Analysen er videre delt inn i to deler. Den første vil belyse informantenes erfaring med idrettsaktivitet i Afghanistan og hvordan idrettsaktivitet har blitt en måte å bearbeide traumatiske opplevelser. Den andre delen vil rette søkelyset mot informantenes første møte med norske idrettslag, og deres opplevelser av å ta del i et etablert idrettsfellesskap.

## Idrettsaktivitet som en time-out fra hverdagslivets bekymringer

Ingen av informantene hadde erfaring med idrettslag slik de fremstår i Norge fra barndommen i Afghanistan. Allikevel fortalte fem av seks informanter om deltakelse i egenorganisert idrettsaktivitet som fotball, volleyball og kampsport. Informantene var samstemte i sine beskrivelser av disse aktivitetene, hvor fotball og volleyball ble beskrevet som aktiviteter på «løkka», mens kampsport var mer strukturert og styrt av voksne personer med kjennskap til blant annet bryting.

*I Afghanistan spilte jeg fotball med kompiser, ofte på sand og betong og sånn. Jeg hadde verken fotballsko eller ball. Ofte laget vi en ball av sokker. Når de rike ungdommene var med, hadde vi en ordentlig ball. Da var det de som bestemte. Masse gateregler. Tjukken i mål og de beste spiller spiss. Vinneren står, alltid. Vi spilte nesten hver dag.*

*Kampsport var annerledes. Da jeg var 12–13 år trente jeg og andre barn sammen med en gruppe eldre menn. Men for at de skulle lære oss ulike teknikker måtte vi hjelpe dem å bygge en hytte i fjellet. Jeg bar stein hver dag. Når hytten var ferdig, kunne vi trene bryting.*

At informantene nærmest daglig har deltatt i ulike idrettsaktiviteter i oppveksten tyder på at idrettsaktivitet har vært en viktig arena for fysisk aktivitet og fellesskap i oppveksten. Tilgangen på dette fellesskapet forsvant imidlertid brått da informantene etter hvert måtte flykte fra Afghanistan. Den første tiden på flukt beskrev informantene som en tid preget av stor usikkerhet om hvordan det gikk med familien i Afghanistan, hvilket land de selv skulle flykte til og hvordan de ville bli mottatt i sitt nye hjemland. Blant annet beskrev flere voldelige møter med lokalt politi og en reise til flere land og kulturer før de fikk asyl i Norge.

Etter å ha fått innvilget asyl ble informantene plassert på asylmottak og etter hvert bofellesskap for enslige mindreårige flyktninger. I bofellesskapene mottok informantene støtte og veiledning for hvordan de kunne etablere seg i Norge samt hjelp til å komme i gang med bearbeidelsen av tidligere hendelser og traumer. Som et ledd i sistnevnte ble informantene oppmuntret til å ta del i ulike idrettsaktiviteter. Informantene beskrev bofellesskapets støtte som svært betydningsfull, og påpekte at idrettsaktivitetene ble et sted hvor de hadde det gøy og fikk muligheten til å tenke på andre ting enn familien sin i hjemlandet og flukten til Norge. En av dem snakket om det slik:

*Norge er veldig fint. Ingen våpen, slåssing eller raketter. Jeg opplevde mye rart før jeg kom til Norge. Det var veldig tungt for meg. Derfor ville jeg ikke sitte og tenke og føle på alt mulig rart. Jeg ville holde meg opptatt. Det vil jeg fortsatt. Så når jeg tenker for mye er det fint å spille fotball. Være Messi eller Ronaldo. Det er veldig gøy, og jeg slipper å tenke så mye på alt mulig.*

At informantene ble oppfordret til å ta del i idrettsaktivitet, viser hvordan ansatte ved bofellesskap anser idrettsaktivitet som en viktig fritidsaktivitet, og som noe de ønsker å legge til rette for i informantenes første tid i Norge (Seland & Lidén, 2011). Samtidig viser informantene hvordan det å ha det gøy og gå inn i rollen som en av verdens beste fotballspillere blir en måte



å leve seg inn i aktiviteten, og fullt og helt være til stede i fotballens verden. Å «være Messi eller Ronaldo» fungerer dermed som en avlastningsstruktur hvor informantene får utløp for vanskelige følelser og en time-out fra bekymringer og tidligere traumatiske opplevelser (Elias & Dunning, 1986). Opplevelsen av idrettsaktivitet som en kreativ lekeplass og rituelt rom virker imidlertid å være begrenset da informantene i møte med norske idrettslag opplevde at deres måte å utøve idrett ikke nødvendigvis gikk overens med det etablerte idrettsfellesskapets krav og forventninger.

## Idrettslaget – et betinget fellesskap?

I forkant av informantenes første møte med norske idrettslag var forhåpningene store til at idrettslaget kunne være et sted å møte norske jevnaldrende og lære seg norsk. Informantenes første tid i sine respektive idrettslag ble beskrevet som inkluderende og i tråd med disse forventningene: samtlige fortalte at de ble tatt godt imot av trenere og utøvere, at de fikk utdelt nødvendig treningsutstyr og dekket treningsavgift og at idrettslaget eller bofellesskapet bistod med transport for de med lang reisevei.

Etter hvert som følelsen av å være ny forsvant, og informantene møtte «hverdagen» i idrettslagene, opplevde imidlertid de som spilte fotball det utfordrende å finne sin plass. Hovedutfordringen skyldtes et opplevd press om å spille fotball på «den norske måten», hvilket var veldig ulik den måten informantene spilte fotball på i Afghanistan.

*Fotball i Afghanistan og Norge er veldig forskjellig. Her er de veldig opptatt av én måte å spille på. Det er veldig fysisk og taktisk. Jeg har ikke så god fotballforståelse, og liker å drible. Det er vanskelig. Som ny på laget sa de, «du må spille som oss». Måtte ikke føre ballen så mye. Det tar lang tid å lære. Jeg og flere kompiser fra bofellesskapet sluttet ganske raskt.*

Denne opplevelsen illustrerer hvordan informantene opplevde at fotballferdighetene deres ble sett på som mangelfulle, og som må formes i tråd med idrettslagets etablerte forståelse av hvordan fotball spilles (Dowling, 2019). Å være god virker dermed ikke å være nok for å ta del i idrettslaget, en må

også være god på «riktig» måte. Informantenes idrettsdeltakelse kan dermed gi inntrykk av å være betinget av den enkelte utøvers evne og vilje til å tilpasse seg treneren og lagets forventninger, hvilket antyder hvordan norske idrettslag kan være bygget på ideer om assimilering (Andersson, 2008; Strandbu, 2002). Denne opplevelsen virket imidlertid ikke å være like til stede i kampsportidrettene. Snarere tvert imot ble deres erfaringer med ulike former for kampsport og teknikker ansett som et spennende tilskudd i klubben, og informantene ble oppfordret til å satse og gå «all in» for å nå deres ambisjoner.

*Jeg har trent mye kampsport fra barndommen. På første trening spurte treneren om jeg ville prøve noen teknikker, og jeg latet som jeg ikke kunne noen ting. Så jeg lurte han litt. Plutselig kastet jeg en annen utøver i matten, og treneren ble paff. Jeg viste noen kaste-teknikker, og han spurte om jeg hadde erfaring med kampsport. Jeg svarte at jeg hadde trent mye i Afghanistan. Så da fikk jeg bli med, og det har gått veldig bra.*

Informantenes opplevelse av å bli møtt med nysgjerrighet og entusiasme antyder at idrettslagenes krav om tilpasning kan justeres, så lenge prestasjonen er god nok. At nettopp kampsportutøverne opplevde å lykkes i å tilpasse seg idrettslagets forventninger kan ses i sammenheng med at de i barndommen ble trent av voksne i en kontekst som minner om norske idrettslag. Slik fikk de i større grad enn informantene som spilte egenorganisert fotball erfaring med å trene målrettet og å tilpasse seg en treners forventninger. Samlet viser dette hvor avgjørende tidligere idrettserfaringer kan være for flyktningers mulighet til å trene og konkurrere med norske ungdommer. Disse utøverne opplevde det allikevel utfordrende å finne seg til rette sosialt i idrettslaget, hvilket tyder på at prestasjoner alene ikke er nok for å ta del i det sterke fellesskapet idrettslaget kan være.

*I elitegruppen er vi 8–9 utøvere. Jeg er den eneste utlendingen. Vi har det gøy. Tuller mye før og etter trening. Også trener vi seriøst. Men etter trening? Vi henger på trening, men jeg har aldri prøvd å være med gutta utenfor trening. Vi chatter litt på Messenger, men ikke noe mer. Men det er ikke så viktig heller. Målet mitt er å bli en «pro*

*fighter», så det viktigste er at de kan hjelpe meg på veien. Også syns jeg nordmenn er litt kalde. De vil ikke være sosiale, en må liksom ha en grunn til å snakke med nordmenn. Jeg tror det er fordi vi ikke har samme oppvekst. Vi har ikke gått på samme skole. Vi er ikke enige om alt. Jeg tror det er derfor nordmenn helst vil henge med nordmenn også. Og gjerne nordmenn de har kjent lenge.*

Fortellingen illustrerer hvordan informantene som hadde tilpasset seg de sportslige forventningene i sine idrettslag, fortsatt opplevde det utfordrende å knytte sosiale bånd og vennskap med norske ungdommer. At en manglende felles oppvekst og skolegang fremstår som avgjørende for tilgang til idrettslagenes sterke samhold og identitet, antyder hvordan utøvere med fremmede væremåter og kulturbakgrunn kan bli utsatt for utenforskap (Elias & Scotson, 1994). For enslige mindreårige flyktninger med relativ kort botid og skolegang i Norge kan en slik barriere være utfordrende å overkomme. Slik peker informantenes opplevelser og erfaringer på hvordan idrettslagenes assimilerende tilnærminger kan strekke seg ut over selve aktiviteten. Informantenes forhandlinger om hvorvidt innsatsen og engasjementet ved idrettsdeltakelse er verdt prisen, virker allikevel å være ulik da fotballspillerne snakker om kravet om å tilpasse seg den «riktige» måten å spille fotball på som en barriere for deltakelse, mens kampsportutøverne i større grad vurderte ekskluderingen fra det sosiale fellesskapet som en pris de var villige til å betale i jakten på å bli best mulig.

## Avslutning

Utgangspunktet for kapittelet har vært å undersøke hvordan enslige mindreårige flyktninger erfarer verdien av å delta i idrettsaktivitet, og hvordan de opplever sitt møte med norske idrettslag. Informantenes fortellinger viste hvordan deres positive erfaringer med idrettsaktivitet i hjemlandet gjorde at de hadde store forventninger til å delta i idrettslag i Norge. Den første tiden i idrettslagene er i tråd med forventningene, og idrettsdeltakelse opplevdes som gøy og som en viktig avlastningsstruktur og time-out fra tidligere traumatiske opplevelser. Etter hvert opplevde imidlertid informantene å bli møtt med forventninger om gode og «riktige» ferdigheter samt kjennskap

til norske normer og verdier. Slik ble informantenes ønske og behov for en arena hvor de kan slippe seg løs og være kreative møtt med holdninger som antyder at de ikke er i stand til å tilpasse seg spillestiler som handler mer om kontroll enn kreativitet. Informantene opplevde slik en forventning om å tilpasse seg det etablerte fellesskapet må å utøve idrett på. Særlig fotballspillerne opplevde det svært utfordrende å etterleve disse forventningene, og flere omtalte det som årsaken til at de sluttet. Til sammenligning vurderte kampsportutøverne at deres manglende følelse av å være en del av det sosiale fellesskapet var en pris de var villige til å betale i jakten på å bli profesjonelle utøvere.

De ulike vurderingene viser hvordan idrettens fellesskap er flertydig, og hvordan opplevelsen av å utgjøre et lag ikke nødvendigvis er avhengig av at alle legger samme mening i idretten (Strandbu mfl., 2021). Samtidig viser særlig fotballklubbenes assimilerende tilnærminger hvordan idrettsfellesskapet slår sprekker idet ulike oppfatninger om hva idrett skal være blir gjort eksplisitte. «Du må spille som oss» er et godt eksempel på dette da det innebærer at idrett skal utøves på en bestemt måte, og hvordan andre tilnærminger og spillestiler oppleves som annerledes og ødeleggende. For informantene virker denne rigiditeten å fungere som en sperre for deres ønske om å uttrykke seg og få utløp for spontanitet og følelser gjennom idrettsdeltakelse. I denne oppfordringen gjøres det også eksplisitt overfor informantene hvordan deres ferdigheter og karaktertrekk tilskrives negative representasjoner, hvorpå majoritetsungdommen fremstilles som bedre og overlegne (Elias & Scotson, 1994). Denne sammenligningen og konstruksjonen av informantene som noe helt annerledes enn deres norske medspillere indikerer at idrettslaget blir en arena for andregjøring og utenforskap heller enn et verdifullt fellesskap for integrering.

Hva sier så funnene om idrettslagenes integreringsansvar, og følgelig den organiserte idrettens integreringspotensial? Først og fremst gir informantenes fortellinger oss en pekepinn på hvordan idrettslagene har legitimert en *sportokratisk* tilnærming (Tangen, 2009), hvilket innebærer at «alt som skjer i klubber og forbund relateres, forankres og legitimeres i det organisasjonene oppfatter som idrettslig virksomhet» (s. 7). Da idrettslig virksomhet først og fremst virker å innebære konkurranseidretten (Sjöblom & Fahlén, 2010), vitner dette om en praksis som vektlegger seleksjon fremfor integrering (se kapittel 9 i denne boken). At idrettslagenes eneste tiltak for

å fremme idrettsdeltakelse blant informantene var å dekke utgifter knyttet til utstyr og trening illustrerer også hvordan deres integreringsansvar ikke forstås som å legge til rette for samordningsprosesser, utveksling av kulturelle normer og tilegnelse av nye ressurser, men heller som en instrumentell tilnærming hvor alle skal ha muligheten til å starte med idrett. Idrettslagenes praksis er slik i tråd med en egalitær forståelse av inkludering heller enn integrering. En slik prioritering av inkludering er problematisk da det medfører en praksis som bygger på en forestilling om at tradisjonell idrettsdeltakelse alene er integrerende, og en antakelse om at alle barn og unge med minoritetsbakgrunn har samme forutsetninger for å ta del i et idrettsfellesskap (Agergaard, 2018).

Oppsummert gir dette grunn til å granske det som fremstår som idylliske forestillinger om idrett som en arena for integrering, og utfordre tanken om at idrettens fellesskap er bygget på enkle forventninger. Da jeg har valgt å sette søkelyset på enslige mindreårige flyktninger, og seks unge menns erfaringer med to idrettsgrener og et knippe idrettslag, representerer funnene en liten gruppe med særskilte hjelpe- og omsorgsbehov (Berg & Tronstad, 2015). Informantenes forutsetninger og fortellinger er med andre ord situasjonsbestemt. Mitt formål har først og fremst vært å peke på noen av konfliktene og spenningene som kan oppstå i unge flyktningers møte med norske idrettslag. Kapittelet er et bidrag til den stadig økende litteraturen som utforsker og sår tvil om idrettens rolle som integreringsarena.

## Referanser

- Agergaard, S. (2018). *Rethinking sports and integration – Developing a transnational perspective on migrants and descendants in sports*. Routledge.
- Andersson, M. (2008). *Flerfarget idrett: Nasjonalitet, migrasjon og minoritet*. Fagbokforlaget.
- Berg, B. & Tronstad, K.R. (2015). *Levekår for barn i asylsøkerfasen* (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.
- Bjerregaard, J., Nielsen, G. & Ottesen, L. (2009). *Trænere i den frivillige idræt – Personlig projekter og velfærdsopgaver*. Københavns Universitet: Institut for Idræt.
- Dowling, F. (2019). A critical discourse analysis of a local enactment of sport for integration policy – Helping young refugees or self-help for voluntary sports clubs? *International Review for the Sociology of Sport*, 55(8), 1152–1166. <https://doi.org/10.1177/101269021987443>
- Elias, N. (1982). *The Civilizing Process: State formation and civilization*. Blackwell.
- Elias, N. & Dunning, E. (1986). *Quest for Excitement. Sport and Leisure in the Civilizing process*. Basil Blackwell.
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1994). *The Established and the Outsiders*. Sage.
- Elling, A., de Knop, P. & Knoppers, A. (2001). The Social Integrative Meaning of Sport – A Critical Comparative Analysis of Policy and Practice in the Netherlands. *Sociology of Sport Journal*, 18(4), 414–434. <https://doi.org/10.1123/ssj.18.4.414>
- Flensner, K.K., Korp, P. & Lindgren, E.-C. (2021). Integration into and through sports? Sport-activities for migrant children and youths. *European Journal for Sport and Society*, 18(1), 64–81. <https://doi.org/10.1080/16138171.2020.1823689>
- Friberg, J.H. & Gautun, H. (2007). *Inkludering av etniske minoriteter i frivillige organisasjoner og fotballag for barn og ungdom i Oslo* (Rapport 2007:16). FAFO.
- Haugaa Engh, M., Agergaard, S. & Maguire, J. (2013). Established – Outsider relations in youth football tournaments – An exploration of transnational power figurations between Scandinavian organizers and African teams. *Soccer and Society*, 14(6), 781–798. <https://doi.org/10.1080/14660970.2013.843907>
- Janssens, J. & Verweel, P. (2014). The significance of sports clubs within multicultural society. On the accumulation of social capital by migrants in culturally «mixed» and «separate» sports clubs. *European Journal for Sport and Society*, 11(1), 35–58. <https://doi.org/10.1080/16138171.2014.11687932>
- Kirkeberg, M.I. & Lunde, H. (2020). *Enslige mindreårige flyktninger 1996–2018* (Rapport 2020:13). Statistisk sentralbyrå.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lidén, H. (2016). «Det er bare moro å spille her, rett og slett.» Fotball som integreringsarena. I: Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 213–231). Cappelen Damm Akademisk.

- Lidén, H., Eide, K., Hidle, K., Christin, A., Nilsen, E. & Wærdahl, R. (2013). *Levekår i mottak for enslige mindreårige asylsøkere* (Rapport 2013:3). Institutt for Samfunnsforskning.
- Myrli, T. & Mehus, I. (2015). Ulikhet i rekruttering og frafall i den organiserte idretten i Trondheim. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 15(1), 51–77.
- Norges idrettsforbund (2019). *Idretten vil! Langtidsplan for norsk idrett 2019–2023*. <https://www.idrettsforbundet.no/om-nif/langtidsplan-for-norsk-idrett/>
- Norges idrettsforbund (2022). *Om tilskuddsordningen Inkludering i idrettslag*. <https://www.idrettsforbundet.no/tema/inkludering/politisk-arbeid/>
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit – Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Integrasjon og tillit. Justis- og beredskapsdepartementet.
- OECD (2016). *OECD Yearbook 2016 – Productive Economies, Inclusive Societies* (Red. R. Clarke & B. Keeley). OECD.
- Seland, I. & Lidén, H. (2011). *Fritidsaktiviteter for barn på asylmottak* (Rapport 2011:2). Institutt for Samfunnsforskning.
- Sjöblom, P. & Fahlén, J. (2010). The survival of the fittest – Intensification, totalization and homogenization in Swedish competitive sport. *Sport in Society*, 13(4), 704–717. <https://doi.org/10.1080/17430431003616514>
- St.Meld. nr. 26 (2011–2012). *Den norske idrettsmodellen*. Det Kongelige Kulturdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-26-20112012/id684356/>
- St.Meld. nr. 30 (2015–2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Det Kongelige Justis- og beredskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20152016/id2499847/>
- St.Meld. nr. 20 (2020–2021). *Nasjonale minoriteter i Norge. En helhetlig politikk*. Det Kongelige Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-20202021/id2814676/>
- Strandbu, Å. (2002). Idrettens betydning som flerkulturell integrasjonsarena. I: Ø. Seippel (Red.), *Idrettens bevegelser: sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn* (s. 123–153). Novus Forlag.
- Strandbu, Å., Stefansen, K., Smette, I. & Seippel, Ø. (2021). Ungdomsidrettens spenninger. I: G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *Ungdommen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, S. & Berg, B. (2017). *Enslige mindreårige – på vei mot Voksenlivet* (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.
- Tangen, J.O. (2009). *Forskning på demokrati og makt i den frivillige idretten i Norge – noen refleksjoner*. Høgskolen i Telemark. Hentet fra: <https://www.idrottsforum.org/articles/tangen/tangen091111.pdf>
- Thing, L.F. (1999). *Sport- en emotionel affære – Kvinder, holdsport og aggression* (Doktorgradsavhandling). København Universitet.
- Thing, L.F. (2016). Norbert Elias – Sport og civilisering. I: L.F. Thing & U. Wagner (Red.), *Grundbok i Idrætssociologi* (2. utg., s. 37–52). Munksgaard.

- Tjønndal, A. (2019). The implications of sport attire and culture on Muslim women's participation in elite boxing – A case of a female boxer. I: N. Barker-Ruchti (Red.), *Athlete learning in elite sport – A cultural framework*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315111025>
- UDI. (2022). Utlendingsdirektoratet planlegger ut fra et scenario om at det kan komme 30 000 ukrainere til Norge i 2022. UDI. Hentet fra: <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikknoter/utlendingsdirektoratet-planlegger-ut-fra-et-scenario-om-at-det-kan-komme-30-000-ukrainere-til-norge-i-2022/>
- UNHCR. (2022). *Ukraine Refugee Situation*. Hentet fra: <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- Walseth, K. (2006). *Sport and Integration – The experience of young Muslim women* (Doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in sport – Experiences of young women with an immigrant background. *Sport, Education and Society*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13573320701780498>
- Ødegård, G., Bakken, A. & Strandbu, Å. (2016). *Idrettsdeltakelse og trening blant ungdom i Oslo: Barrierer, frafall og endringer over tid* (Rapport 2016:7). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Østerlund, K. & Seippel, Ø. (2013). Does Membership in Civil Society Organizations Foster Social Integration? The Case of Danish Voluntary Sport Organizations. *Journal of Civil Society*, 9(4), 391–413. <https://doi.org/10.1080/17448689.2013.847548>



Espedalen, L.E. & Strandbu, Å. (2023). Fotball, vafler, kioskvakt og dopapir: Minoritetsforeldres møter med norsk barne- og ungdomsidrett.

I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 225–243). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230112>

## Kapittel 12

# Fotball, vafler, kioskvakt og dopapir

## *Minoritetsforeldres møter med norsk barne- og ungdomsidrett*

Lars Erik Espedalen & Åse Strandbu

## Innledning

Dette bokkapittelet utforsker minoritetsforeldres møter med den organiserte idretten i Norge. Den organiserte idretten har langt større plass som oppvekstinstitusjon i Norge enn i mange andre land, er i stor grad tuftet på frivillig foreldreinnsats og lanseres ofte som en mulig integrasjonsarena for minoriteter. Samtidig er minoritsbarn og minoritsungdom underrepre-

sentert i den organiserte idretten, noe forskningslitteraturen ofte forklarer med manglende engasjement fra minoritetsforeldre. I tillegg peker flere rapporter på at det kan være vanskelig å opprettholde idrettstilbud i områder med høy andel minoriteter grunnet utfordringer med å fylle frivillige verv i klubbene. Selv om minoritetsforeldres involvering i idretten får en del oppmerksomhet i det offentlige ordskifte, finnes få studier av hvordan minoritetsforeldre opplever den norske barne- og ungdomsidretten.

Studien vår bidrar derfor med kunnskap om inkludering av minoriteter i norsk barne- og ungdomsidrett gjennom utforskning av minoritetsforeldreskap i den organiserte idretten – en sosial kontekst sterkt preget av majoritetsbefolkningens normer for idrettsdeltakelse og foreldreinvolvering. Samtidig kan minoritetsforeldrenes syn på den norske organiseringen av barne- og ungdomsidretten gi et kritisk blikk på idrettens idealer om foreldreinvolvering. Gjennom 19 intervjuer med minoritetsforeldre som har barn i idretten, belyser vi utfordringer og muligheter med å følge opp barnas idrettsdeltakelse. Vi stiller to hovedspørsmål: Hvordan oppleves idrettens forventning om foreldredeltakelse? På hvilke måter opplever minoritetsforeldre seg selv som inkludert og ekskludert i idrettens sosiale fellesskap?

Vi presenterer først noen grunntrekk ved den organiserte barne- og ungdomsidretten i Norge, tidligere studier av foreldreinvolvering i idretten og noen forståelser av frivillig engasjement og inkludering i idretten. Deretter presenterer vi foreldrenes demografiske bakgrunn, gjennomføringen av intervjuene og analysemetode. I analysene retter vi blikket mot hvordan foreldre som deltar lite og mye i det frivillige arbeidet, forstår og begrunner frivillig arbeid samt deres opplevelse av inkludering i foreldrefellesskapet. I diskusjonen trekker vi frem hvorfor funnene våre er viktige for barn og ungdoms muligheter til å delta i den organiserte barne- og ungdomsidretten.

## Den organiserte barne- og ungdomsidretten i Norge

Fotball og håndball er de største barne- og ungdomsidrettene i Norge, etterfulgt av svømming og langrenn (NIF, 2022). Litt over halvparten av norske åttendeklassinger trener ukentlig i et idrettslag, og 93 prosent av ungdom

i alderen 13–18 år har vært med i et idrettslag i løpet av oppveksten (Bakken, 2019). Samtidig er barn og ungdom med minoritetsbakgrunn – spesielt minoritetsjenter – tydelig underrepresentert i norsk idrett (Bakken, 2019; Strandbu, Bakken & Sletten, 2019). Det samme gjelder barn og ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status (Andersen & Bakken, 2019; Strandbu mfl., 2017).

Den norske idrettsmodellen baserer seg i stor grad på frivillig foreldreinnsats – forstått som «ulønnet arbeid/innsats som en omsorgsperson gjør i forbindelse med barns deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter» (Saglie & Seggaard, 2013, s. 10) gjennom dugnader, transport/oppfølging på turer, og trener-/styreverv. Idretten som familieprosjekt har blitt enda tydeligere i Norge de siste tiårene (Johansen & Green, 2019; Stefansen, Smette & Strandbu, 2018). På grunn av den økende foreldreinvolveringen i barne- og ungdomsidretten blir inkludering av foreldre i idrettsfellesskapet også viktig for inkluderingen av barn og unge.

Å vokse opp med idrettsinteresserte foreldre øker sannsynligheten for å drive med idrett (Hayoz, Klostermann, Schmid, Schlesinger & Nagel, 2019). Foreldre har betydning for barnas idrettsinteresse som rollemodeller (Smoll, Cumming & Smith, 2011), ved å introdusere barna for idrett (Wheeler, 2012), oppmuntre til å ta del i idrettsaktivitet (Smoll mfl., 2011), sørge for utstyr og transport til trening og konkurranser (Wheeler & Green, 2019) og gjennom å interessere seg for barnas idrettshverdag (Stefansen mfl., 2018). Foreldreinvolveringen endrer seg fra barneidretten til ungdomsidretten. Lønnede trenere blir mer vanlig utover i ungdomsidretten, men fremdeles er foreldre viktige i andre funksjoner – og som trenere. Idrettskulturen i familien ser også ut til å ha betydning for ungdoms idrettsdeltakelse – også for de eldste tenåringene (Strandbu, Bakken & Stefansen, 2020).

Minoritetsforeldres involvering i idretten er lite studert. En mye referert rapport om *Foreldredeltakelse i flerkulturelle idrettslag* (Carlsson & Haaland, 2006) i Groruddalen i Oslo konkluderte med at når andelen barn og unge med minoritetsbakgrunn i et område nærmer seg to tredjedeler, blir det vanskelig å opprettholde aktivitet og lag fordi få minoritetsforeldre vil ta leder- eller treneransvar. En rapport fra Norges Fotballforbund noen år senere (NFF, 2012) pekte på noen av de samme utfordringene. 80 prosent av klubbene mente foreldrenes manglende kunnskap om organiseringen av

norske klubber er en barriere for rekruttering av foreldre med minoritetsbakgrunn (s. 22).

## Forståelser av frivillig arbeid og sosial inkludering

### Frivillig arbeid

Idretten står for en betydelig andel av den frivillige innsatsen på landsbasis: om lag 25 % av frivillige årsverk er tilknyttet idretten, og om lag 40 % av de som er frivillige, engasjerer seg i idretten på årlig basis (Fladmoe, Sivesind & Arnesen, 2018). Vi baserer oss primært på to kilder for å forstå frivillig arbeid i idretten: Lorentzens arbeider om sivilsamfunn, dugnad og frivillig arbeid (Lorentzen & Dugstad, 2011; Lorentzen, 2007) og Sørhaugs (1989) vektlegging av frivillige organisasjoners økonomiske og moralske maktstrukturer.

Idrettslagene driftes primært gjennom frivillig arbeid, også omtalt som dugnad. Dugnad er ubetalt, frivillig arbeid som blir gjort i fellesskap, for eksempel i en forening, et lag eller ei bygd (Lorentzen & Dugstad, 2011). Dugnad er både praktisk begrunnet og forankret i moralske normer. Lorentzen poengterer at dugnad kobler sammen handling og moral: Det kreves en innstilling der en tenker ut over egne snevre interesser, og gjennom arbeidet bekreftes denne innstillingen (Lorentzen, 2007). Lorentzen viser også til en egalitær tanke bak dugnadsfinansiert aktivitet:

Om foreldre skulle bære alle utgifter gjennom kontingentene, ville tilbudet bli for dyrt for noen. Inntekter gjennom dugnad er en måte å sikre kollektiv finansiering av aktivitetene på, og dermed hindre frafall på grunn av presset privatøkonomi (Lorentzen, 2007, s. 25).

Når foreldre med svært ulik økonomi bidrar i den samme dugnaden, formidles ifølge Lorentzen et prinsipp om likhet i sivile fellesskap: «Er du med oss har du nøyaktig de samme forpliktelsene som andre medlemmer» (Lorentzen, 2007, s. 26). Denne dugnadskulturen utfordres ifølge Lorentzen i flerkulturelle samfunn, der ikke alle er fortrolige med denne logikken (Lorentzen, 2007).

Sosialantropologen Sørhaug (1989) har en annen tilnærming: frivillige organisasjoner «har sin interne, egenartede økonomi, og sanksjoner» (s. 113). De produserer verdier og forvalter interesser som gir grunnlag for oppsamling og forvaltning av ulike former for symbolsk kapital. Musikkorps er eksempelet: Foreldre som gjør en stor frivillig innsats, får enorm kreditt i korpsets moralske fellesskap. Sørhaug kaller dette *moralsk kapital* og beskriver tre posisjoner. *Eliten* er de som investerer mest tid og engasjement i aktiviteten – sammenlignbart med de om lag 20 prosentene av foreldre som gjør frivillig arbeid flere ganger ukentlig tilknyttet barnas fritidsaktiviteter (Saglie & Segard, 2013). *Mellomsjiktet* er de fleste. «De vil gjøre opp for seg» siden barna deres deltar, men korpset er et mindre viktig sosialt fellesskap for dem. *Gratispassasjerene* er den tredje gruppen – de som ikke stiller opp på dugnader og i Sørhaugs logikk er «nærmest moralsk konkurs». Ubalansen i innsats skaper moralsk gjeld til den handlekraftige eliten.

Sørhaug åpner for at det kan ligge egeninteresse i bunn av frivillig engasjement. Det er et ønske om sosial innflytelse gjennom anerkjennelse, «sosial kreditt» og prestisje. «Egeninteressen skaper så å si et fellesskap som den uttrykker seg gjennom» (s. 116). Sørhaug trekker egeninteressen vel langt. For de fleste vil frivillig arbeid innebære anerkjennelse som én av flere begrunnelser for å bidra (Saglie & Segard, 2013).

Felles for Lorentzen og Sørhaug er betoningen av det moralske og normative. Det er moralen som holder aktiviteten i gang. Sørhaug legger til egeninteressen. Begge understreker at dugnad og frivillig arbeid dekker et bredt spekter av engasjement; fra det mest nødvendige som kiosk- eller hallvakt, til å delta i mer krevende verv som trener eller lagleder. Benevnelsen «frivillig arbeid» kan også oppleves litt misvisende: Barns idrettsdeltakelse kommer med foreldreforpliktelser. Opplevelsen av krav, normative og moralske forventninger til foreldreengasjement, samt muligheten og viligheten til å følge opp disse forventningene er derfor bakteppet når vi skal prøve å forstå idretten som et inkluderende og ekskluderende fellesskap for minoritetsforeldre.

## Sosial inkludering og ekskludering

Ifølge Elling og Claringbould (2005), som har studert inkludering og ekskludering i idretten, krever sosial inkludering i idrettsfellesskapet gjerne tilgang til økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser. Dette kommer også tydelig frem i en kunnskapsoppsummering om integrering av innvandrere i sivilsamfunnet: Barrierer for å delta i organisasjoner der majoritetskulturen dominerer (som den organiserte idretten) var dårlig økonomi, språkutfordringer, mangel på kunnskap om de frivillige organisasjonene og mangel på relevante sosiale nettverk (Eimhjellen, Espegren & Nærland, 2021).

For Elling og Claringbould (2005) handler sosiale ekskluderingsprosesser i idretten ofte om normer for atferd som er et resultat av ujevn maktbalanse og – spissformulert – favoriserer hvite menn med god økonomi og kunnskap om idrett. Inkludering og ekskludering er ikke statiske og gjensidig utelukkende prosesser. En forelder kan eksempelvis delta mye praktisk, men føle seg ekskludert, eller oppleve inkludering i idrettsfellesskapet på noen områder og ekskludering på andre områder. I de påfølgende analysene utforsker vi hvordan minoritetsforeldre opplever møtet med idrettens normer for «frivillig» foreldreinvolvering og hvordan de selv opplever seg som inkludert og ekskludert i idrettsfellesskapet.

## Metode

Datagrunnlaget er 19 intervjuer med minoritetsforeldre som har barn i den organiserte idretten. Intervjuene ble gjennomført 2019–2021 som del av prosjektet *Foreldreinvolvering i ungdomsidretten*.<sup>1</sup> Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Informantene er rekruttert gjennom idrettslag og nettverk. Utvalgskriteriene var at de 1) skulle ha minst ett barn mellom 10 og 18 år som drev med organisert idrett, 2) var født i et annet land og bodde i Norge og 3) snakket godt nok norsk til at intervjuet kunne foregå på norsk. Informantene ble rekruttert strategisk med mål om å dekke flere opprinnelsesland. Mer infor-

1 Se nettside for overordnet informasjon om prosjektet: <https://www.nih.no/forskning/prosjekter/forskningsprosjekter-ved-nih/foreldreinvolvering-i-ungdomsidretten/>

masjon om utvalg og metode finnes i rapporten *Minoritetsforeldre i idretten* (Espedalen, Grønkjær & Strandbu, 2021).

En vanlig utfordring i denne typen studier er at vi ikke vet hva de som av ulike årsaker ikke ville eller ikke kunne la seg intervju, ville svart (Tjora, 2017). Foreldre som ikke bryr seg nevneverdig om idretten eller er negative til den, er mest sannsynlig underrepresentert i vårt utvalg. Denne skjevheten har vi forsøkt å bøte på ved å spørre informantene om utfordringer andre minoritetsforeldre i informantenes sosiale nettverk opplever i møtet med idretten.

Intervjuene hadde en bred inngang. Vi spurte om arbeid, fritidsinteresser, skole-hjem-relasjon og sosiale nettverk – og hvordan de opplevde å følge opp barnas idrettsdeltakelse. Vi spurte også om hvordan de opplevde foreldremiljøet i idrettslaget, hvem de hadde kontakt med og om de følte seg inkludert av trenere og andre med verv i klubben. Intervjuene varte rundt én time. Som følge av koronapandemien er ti av intervjuene gjennomført med videokonferansetjenesten Zoom.

Intervjuene er analysert tematisk (Thagaard, 2002). Vi har lett etter gjennomgangstemaer i informantenes beretninger. Vi startet analysene med temaer fra tidligere forskning, og så også etter temaer vi mente var dårlig dekket i tidligere forskning.

## Foreldredeltakelse og frivillig arbeid

I denne delen presenterer vi resultatene fra intervjuanalysene. Vi har delt inn foreldrene vi har intervjuet i tre grupper: de som bidrar lite eller ingenting, de som deltar på vanlig dugnadsarbeid, og de som engasjerer seg ekstra i frivillige verv. Tredelingen er inspirert av lignende inndeling i andre studier om frivillig arbeid (Fladmoe mfl., 2018; Saglie & Seggaard, 2013; Sørhaug, 1989) som vi ser passer godt med de ulike involveringsgradene i frivillig arbeid blant minoritetsforeldrene vi har intervjuet. Avslutningsvis i analysedelen løfter vi frem opplevelser med sosial inkludering og ekskludering.

*Foreldre som deltar lite eller ikke i det hele tatt* begrunner dette med lite fleksibel arbeidstid, at de er aleneforsørgere og/eller har mange barn og at de var usikre på hva som var forventet av dem. Flere etterlyste mer informasjon fra klubbene. Enkelte nevner også helseutfordringer. Et eksempel er en mor

som forteller at hun ikke kan delta på dugnader på grunn av familie- og jobbsituasjon.

*Mor: Jeg må bli [kiosk]vakt [i idrettslaget] for eksempel. Noen gange jeg sa unnskyld, jeg kan ikke fordi jeg var på jobb så andre kan ta den fra meg. Så jeg var aldri på vakt nei. Og de ikke spør meg.*

*Intervjuer: Tror du det er greit eller har du en fornemmelse av at noen ikke liker det at du ikke gjør ...*

*Mor: Nei, de vet at jeg kan ikke.*

*Intervjuer: Så de aksepterer det?*

*Mor: Ja, (...) og de vet at mannen min er syk og kan ikke passe på barn og jeg har en liten barn jeg kan ikke ta med i vakten. Så de sier det går greit, de kan gjøre det (int. 40).*

Denne moren drar nytte av et sterkt sosialt nettverk i lokalmiljøet som kjenner til familiesituasjonen hennes. Hun forteller at hun får mye hjelp av andre foreldre i idrettslaget: «de er hjelpsom hvis for eksempel jeg har ikke bil de bare ringer meg: 'Hvis du vil ha [sønnen] med oss vi har en plass'. (...) De hjelper. Ja. Alle hjelper hverandre» (int. 40).

Et annet eksempel er en familie med langt mindre sosialt nettverk som har flyttet til et nytt sted. De forteller om lite informasjon om dugnadsarbeid fra klubben og at de ikke kjenner de andre foreldrene. Mor kunne ønske at hun var mer inkludert.

*Intervjuer: Ønsker du å være med på dugnadsaktiviteter?*

*Mor: Jeg kunne ha tatt noe, men ikke sånn trene barna. Bare litt sånn ekstra ved siden av. For eksempel hvis det er kamp vi kunne for eksempel lage noe kake eller komme med kaffe eller noe sånn, men da er det kanskje vanskelig.*

Hun forklarer videre at det vanskeligste er mangel på informasjon. Hun vet ikke helt hva hun skal gjøre. En annen mor har en lignende opplevelse:

*Det er litt dumt du vet fordi hvis man har god informasjon det er mye lettere å hjelpe ikke sant (int. 47).*



Sitatene fra disse to mødrene viser et viktig poeng som går igjen i flere intervjuer i denne gruppen: Dette er foreldre som ikke er så engasjert i idretten, de kan tenke seg å bidra litt, men de savner informasjon om dugnadsarbeidet fra klubben.

*Mellomsjiktet er foreldre som deltar på nødvendig dugnadsarbeid, men som ikke har verv i klubben. De deltar aktivt i typisk dugnadsarbeid som kioskvakter og salg av dopapir og sokker og har et pragmatisk forhold til dugnadsarbeidet: De ser gjerne perspektivene til både de svært ivrige foreldrene og de som ikke deltar og opplever selv at dugnad er nødvendig, men også slitsomt. Noen i denne gruppen er alenemødre med flere barn som har problemer med å komme fra ansvarsoppgaver hjemme. Flere i denne gruppen opplever salg av ulike produkter som unødvendig, fremmed, eller ubehagelig. En svært idrettsinteressert mor forteller:*

*Mor: Mannen min og jeg vi tar den ansvar og selger. Det er ikke stort da, det må vi gjøre: Hvis barna vil spille så må vi støtte det synes jeg. (...) Men på andre siden vi betaler jo treningsavgift og klubb og medlemskap og alt. Det er litt vanskelig med dugnadsoppgaver noen ganger. Vi kunne ikke selge så da måtte vi betale de penger: Så da tenker vi kan staten ikke støtte litte gran med treningsavgift? Det kan staten, kommune ta ansvar for (int. 46).*

En alenemor forteller:

*Mor: Dugnader var rart for meg det må jeg si (begge ler). Ikke med tanke på sånn okay du steker vafler eller. Mer sånn du skal selge toalettpapir og du må kjøpe det eller du må ikke, men man bør det og så må du finne kunder og så må du betale for det på forhånd. Og hvis du selger så er det greit fordi da mister du ikke penger, men hvis ikke så sitter du med (ler) mange doruller. Jeg tenkte dette er jo veldig rart (ler) Og ja, [nå] jeg er jo vant til det og kjenner jo okay sånn fungerer det. Greit jeg aksepterer det (int. 49).*

Å selge dopapir, eller andre former for salgsdugnad oppleves fremmed for en del minoritetsforeldre, spesielt for de med utfordrende økonomi. De kan ende opp med varer de verken trenger eller har økonomi til å betale uten at

det smerter. Det kan være lett å trekke seg unna når dugnadsarbeidet oppleves som ubehagelig, rart, tid- og kostnadskrevende, og unødvendig. En del av foreldrene beskriver også at de savner informasjon og dialog om dugnadsarbeid og noen mener også at stat og kommune kunne bidra mer.

Flere foreldre savner også en form for fleksibilitet. En alenemor forklarer.

*Mor: Føler meg veldig ansvarlig for å stille opp hvis jeg veit at andre også stiller opp, men jeg kunne jo ha tenkt meg at det å ha den komforten at hvis jeg faktisk ikke kan (...) Jeg er kun én og de [andre foreldrene] er to ikke sant. At man har den følelsen at det blir forstått og akseptert at jeg kan kanskje sette inn en annen gang. Altså, det går jo veldig mye på kommunikasjon. Det sies ikke så ofte at du har lov til å si at det ikke passer. Det er mer sånn forventning at dugnad det er vakt.*

*Intervjuer: Fordi det kommuniseres fra klubben at det forventes at man møter opp?*

*Mor: Ja og så sitter du med den appen der du leste hele tida «Vi mangler folk, og hvem som stiller opp?» Til slutt da stiller du opp så presser deg selv. Og etterpå så tenker du hvorfor jeg alltid stiller opp, hvorfor andre kan ikke gjøre det? (int. 49).*

Sitatet peker mot en utfordring vi ser i en del av intervjuene. Foreldrene opplever manglende forståelse fra – og dialog med – klubben rundt egen livssituasjon; enten de er alenemødre, har mange barn, eller lite fleksibel arbeidstid. Noen foreldre løser dette gjennom hjelp fra eget sosialt nettverk som kan ta trykket av dugnaden. Andre løser det ved å trekke seg unna. Få foreldre i vårt datamateriale sier at de tar disse utfordringene direkte opp med klubben.

*Foreldre som har verv som trenere eller lagledere* eller er spesielt mye involvert er den tredje gruppen. De er en del av det Fladmoe og kolleger (2018) kaller «den frivillige kjernetroppen» og Sørhaug (1996) kaller «eliten». En del av denne gruppen er idrettsengasjerte fedre som har hatt trenerroller i laget til barna sine. Én far er trener for datterens innebandylag (int. 42), og flere fedre har vært fotballtrenere. I tillegg har også foreldre – spesielt mødre – andre verv i klubbene. Mens fedrene i trenerrollen gjerne beskriver

et brennende sportslig engasjement, forteller mødrene om et sosialt ansvar de må ta fordi ingen andre gjør det.

En mor forklarer at hun i utgangspunktet var lite interessert i idrett, men opplever at idretten har verdi for barna. På spørsmål om hvorfor hun ble lagleder, svarer hun:

*Nei, jeg hadde ikke lyst, men det var ingen som ville bli, så jeg måtte bare ta det ansvaret. (...) Det er en grei rolle å ha. [Klubben] er jo en foreldredrevet klubb og det er en del av, hva kan jeg si, man må være villig til å gjøre en innsats så lenge ditt barn går der (int. 14).*

Denne moren forteller at hun har god dialog med foreldre som opplever dugnader som vanskelige og lar aleneforeldre slippe dugnad hvis det er utfordrende å kombinere med omsorgsoppgaver.

To av fedrene vi intervjuet hadde tidligere vært trenere for lagene til sønnene sine. De har begge et sterkt engasjement for fotball, bidrar med kjøring og henting og har sønner som er gode i fotball. Selv om de har sluttet som trenere, tar de gjerne med egne og andre barn uorganisert for å lære dem fotball. Én av fedrene forklarer at han har fått en viss avsmak etter å ha vært trener i den organiserte idretten.

*Far: Min tankegang på fotball var ikke den samme som de.*

*Intervjuer: Hvordan var det annerledes?*

*Far: Dem så litt ned på meg, tenkte kanskje når jeg får det til så kan alle få det til (...) Jeg hadde ikke papir og sånne ting. De tenkte kanskje jeg ikke er forberedt (...) Men jeg har alt her [peker på hodet sitt]. Jeg har trent med trenere som har høy utdannelse. (...) Så jeg kan fotball inn og ut og vanligvis jeg har ikke den norsk måte [penn og papir] (int. 45).*

I denne farens beskrivelser ligger «riktig» kompetanse og kursing som et relevant bakteppe. Med profesjonalisering av idretten, forventninger om kompetanse og idealer for hvordan treninger skal gjennomføres, opplever ikke denne faren at hans praksiskunnskap fra hjemlandet anerkjennes. Dette illustrerer at formelle og uformelle kompetansekrav for å ta på seg trenerverv kan være en barriere for innvandrere. Den andre faren sluttet fordi det ble

vanskelig å kombinere jobb og trenergjerning. Han forteller om svært positive opplevelser som trener.

Begge fedrene har i utgangspunktet et sterkt ønske om å bidra frivillig med fotballkunnskapene sine i en trenerrolle, men har en fotball- og trenerfilosofi som de opplever som noe ulik norsk fotball- og idrettstenking. Samtidig opplever de situasjonen sin forskjellig. Den førstnevnte faren opplever å utøve et «iakt tatt foreldreskap» (jf. Smette & Rosten, 2019). Han sier at andre foreldre «så litt ned på meg» og at de ikke anerkjente hans kompetanse. Den andre faren følte seg helt klart anerkjent.

*Sosial inkludering* forstått som både praktisk deltakelse i dugnadsfellesskapet og en følelse av å være del av foreldrefellesskapet var et viktig analytisk bakteppe i alle intervjuene. Sosial inkludering i foreldregruppen kan ha betydning for om foreldrene blir en integrert del av barnas idrettshverdag og blir sosiale og praktiske støttespillere i denne hverdagen. I intervjumaterialet vårt er det flere eksempler på foreldre som har opplevd barnas idrettsdeltakelse som en kilde til nye bekjenskaper:

*Mor: Jeg er veldig glad i [de andre voksenpersonene i idrettslaget]. Det er sånn som min familie. Det er ikke kontakt sånn familiebesøk og sånn. Kun på bane, men jeg er veldig glad i dem og trygg når jeg ser dem og sånn. (...) Så det er jo, det er jo sosialt. Så lager kaffe og dem kommer inn og tar kaffe og det blir litt prat. Ikke hele tiden, men det er jo godt. (...) Og siden det er ingen familie, ingen her. Når jeg ser en som er kjent i mange år, og det blir veldig nært og man blir glad i å se den personen (int. 36).*

Andre foreldre vi har intervjuet, føler seg utenfor foreldremiljøet. Et par av dem knytter dette direkte til at de ikke er del av majoritetsbefolkningen:

*Mor: Fleste var på en måte norsk og de var eh. Jeg vet ikke om de var litt redd de som er fra forskjellig bakgrunn eller ... De vil ikke hilse på oss heller så ... Ja, jeg ble dårlig av det (int. 39).*

Foreldrene som føler seg inkludert, er gjerne de som også deltar i dugnadsarbeid. Det er vanskelig å vite hva som kommer først; opplevd inkludering eller deltakelsen på dugnader. Et spørsmål er om foreldrene som blir involvert

i idretten som frivillige, i utgangspunktet er godt integrert, eller om idretten kan være en inngang til større samfunnsmessig integrasjon. Vi finner eksempler på begge deler i materialet vårt.

*Oppsummert* kan vi si at blant de som er i mellomsjiktet av dugnadsdeltakelse, er ikke manglende erfaring med frivillighetskulturen en uoverkommelig barriere for å delta i dugnads- og foreldrefellesskapet, selv om noen forteller at de syntes organiseringen av det frivillige arbeidet var fremmed og tidvis rart. De har tilegnet seg den nødvendige kjennskapen. Samtidig er det stor variasjon i denne foreldregruppen i hvor forstått de føler seg av idrettslaget og hvor tett knyttet de er til idrettslaget og foreldregruppen. Blant eliten, foreldre som har tatt på seg trener- eller laglederverv, gjør de det enten av sosial plikt eller på grunn av sterk idrettsinteresse. Her finnes både opplevelser av utenforskap og opplevelser av sterkere tilknytning til idrettslaget gjennom disse vervene. Blant de som ikke deltar, er det varierende forståelse for frivillighetskulturen, og en del står litt på siden av idrettsfellesskapet.

## Diskusjon

Innledningsvis introduserte vi en bekymring knyttet til liten deltakelse fra minoritetsforeldre i barne- og ungdomsidretten og begrensningene dette kan legge på minoritetsbarns muligheter til å delta på lik linje med barn fra majoritetsbefolkningen. Idretten som familieprosjekt har blitt viktigere i Norge de siste tiårene (Johansen & Green, 2019; Stefansen, Smette & Strandbu, 2018). Foreldre har betydning for barnas idrettsinteresse, både som rollemodeller og praktiske og sosiale støttespillere (Smoll mfl., 2011; Stefansen mfl., 2018; Wheeler & Green, 2019). Kombinert med sosioøkonomiske og kulturelle barrierer som begrenser minoritetsbarns deltakelse i idretten (Strandbu, Bakken & Sletten, 2020) er inkludering av minoritetsforeldre derfor et viktig premiss for å gi minoritetsbarn og ungdom like muligheter i idretten som majoritetsbefolkningen.

Vi stilte to spørsmål i innledningen: Hvordan oppleves idrettens forventning om foreldredeltakelse for minoritetsforeldre? På hvilke måter opplever minoritetsforeldre seg selv som inkludert og ekskludert i idrettens sosiale fellesskap? Vi fant det hensiktsmessig å dele inn foreldrene i tre grupper (jf. Fladmoe mfl., 2018; Saglie & Seggaard, 2013; Sørhaug 1989): En

kjernetropp bidrar mye, et mellomsjikt gjør det nødvendigste, og en tredje gruppe bidrar lite eller ikke i det hele tatt. For opprettholdelse av frivillige organisasjoner er det viktig at den siste gruppen ikke blir for stor, og at det finnes noen som kan ta rollen som kjernetropp.

Først vil vi minne om hva slags utvalg vi har. Vi prøvde å rekruttere bredt, men det er som i andre slike undersøkelser (f.eks. Saglie & Seggaard, 2013) vanskelig å rekruttere foreldre med lavinntekt eller begrensede sosio-kulturelle ressurser. I tillegg er det gjerne de mest interesserte som velger å delta. Vi minner om at det er foreldre som faktisk har barna med i organisert idrett vi har intervjuet – ikke foreldre som står helt utenfor den organiserte idretten.

Intervjuene viser at idrettslagene kan være viktige integrasjonsarenaer for minoritetsforeldre. De som bidrar mest i frivillig arbeid (kjernetroppen), er ofte de samme som har et sosialt nettverk i idretten og opplever tilhørighet til idrettslaget. Disse historiene om tilhørighet og assimilering til den norske dugnadskulturen er vårt første hovedfunn.

Historiene om utenforskap og fremmedgjøring er vårt andre hovedfunn. Mange savner mer informasjon om organiseringen av dugnadsarbeidet og organiseringen av barnas idrettsdeltakelse. Noen foreldre opplever at de sliter med å bidra inn i fellesskapet og knytter delvis dette selv til det de ser som skepsis fra majoritetsforeldrene – de opplever å utøve et «iakt-tatt foreldreskap» (jf. Smette & Rosten, 2019) i idretten. Dette understrekes også i en undersøkelse av unge fotballspillere med minoritetsbakgrunn: Når minoritetsforeldre bryter med forventningene til foreldreinvolvering, møter de andre reaksjoner enn når etnisk norske foreldre gjør det (Karpuz, 2021).

Et siste hovedfunn er at en del foreldre bidrar lite i det frivillige arbeidet på grunn av utfordrende strukturelle forhold: Omsorgsoppgaver i hjemmet, kronisk sykdom og lite fleksibel arbeidstid gjør det vanskelig for flere av foreldrene å følge opp normer for foreldreinvolvering i idretten.

Vi har skissert tre hovedtyper involvering i frivillig arbeid som trolig ikke bare er typisk for minoritetsforeldre (jf. Fladmoe mfl., 2018; Saglie & Seggaard, 2013). Vi har ikke et datamateriale som egner seg til å si noe om hvor utbredt de tre tilnærminger er i henholdsvis minoritets- og majoritetsbefolkning. En mer prinsipiell diskusjon handler om kategorien «minoritetsforeldre». Hvorfor er det interessant å diskutere minoritetsforeldre som en egen kategori? Som studien vår viser er det store variasjoner blant mino-

ritetsforeldre, også i det relativt lille utvalget vi har. Dette er et poeng som vi har prøvd å løfte fram. Et annet poeng er at kategorien minoritetsforeldre allerede finnes i det offentlige ordskiftet om idrett og drift av lokale idrettslag, både i form av idealiseringen av den lokale idretten som integrasjonsarena for minoritetsforeldre, og i fortellinger der minoritetsforeldres manglende fortrolighet med den norske idrettskulturen og dugnadstradisjonen gjør at den lokale idretten svekkes i områder med høy minoritetsandel.

Hva betyr funnene våre for arbeid med å inkludere minoritetsforeldre i idrettsfellesskapet, og i sin tur arbeid med å gi barn med minoritetsforeldre de samme mulighetene til å være inkludert i idrettsfellesskapet som barn med foreldre født i Norge? Minoritetsforeldrenes erfaringer peker mot at frivillige organisasjoner er komplekse systemer – i tråd med Lorentzen (2007) og Sørhaugs (1989) beskrivelser. Å forholde seg til idrettslagene kan være vanskeligere for en del minoritetsforeldre som har andre kulturelle erfaringer fra oppveksten enn foreldre født i Norge. Enkelte er også kritiske til måten det frivillige arbeidet i barne- og ungdomsidretten organiseres og med det gir et spørrende «utenfra»-blikk på vante måter å organisere idretten på.

En kritikk er bruken av salgsdugnader, eksempelvis salg av sokker eller dopapir, der ansvaret ligger på den enkelte familie for å kjøpe varene fra idrettslaget og selge dem for å dekke tapet. Kritikken mot salgsdugnader kan forstås i lys av Lorentzens (2007) dugnadsbegrep som dekker ubetalt, frivillig arbeid som blir gjort *i fellesskap*. Kjernen i dugnadsbegrepet er en egalitær tankegang som er spesielt viktig i idretts-, barne- og ungdomsorganisasjoner: Medlemskontingenter skal holdes lave gjennom felles frivillig arbeid slik at privatøkonomien ikke avgjør hvem som kan delta. Når både arbeidet (eksempelvis dorullsalg) og finansiering (dorullkjøp) blir et ansvar for den enkelte familie, blir arbeidet hverken frivillig eller uavhengig av privatøkonomi. Foreldre med små sosiale nettverk og dårlig økonomi vil oftere måtte betale selv samtidig som egenbetalingen gjør et større innhogg i privatøkonomien deres. I lys av en frivillighetsånd satt under press (Seippel, 2010) og økende sosioøkonomiske forskjeller (Halvorsen & Stjernø, 2021; Strandbu mfl, 2017) er det kanskje ekstra viktig å ta slik kritikk på alvor.

Minoritetsforeldres erfaringer peker også mot komplekse sammenhenger mellom frivillig arbeid og sosial inkludering. I vår studie er frivillig arbeid – enten det er kjøring og hjelp på turneringer, kioskvakt, laglederverv eller trenerverv – en inngang til sosiale fellesskap i idrettslagene. I dette komplek-

set peker studien vår på to strukturelle utfordringer for idrettslagene med å inkludere minoritetsbarn og minoritetsungdom.

For det første kommer de tydeligste historiene om sosialt utenforskap fra *frivillig engasjerte foreldre* i våre intervjuer: En far sluttet som trener fordi han ikke opplevde at hans trenerkompetanse ble verdsatt i Norge. En sportslig og frivillig involvert mor opplevde forskjellsbehandling mellom sin hardtsatsende sønn og andre barn av foreldre med «høyere status» i samfunnet. Selv om de er i mindretall peker slike historier på et integreringsparadoks (jf. Dalen, Flatø & Friberg, 2022) – de som orienterer seg mest mot storsamfunnet, har også flere muligheter til å oppleve ekskludering. Dette gjenspeiler et viktig teoretisk poeng (jf. Elling & Claringbould, 2005): Sosiale inkluderings- og ekskluderingsprosesser er ikke gjensidig utelukkende, de er dynamiske og samtidige. Å delta mye i praksis er ikke synonymt med å føle seg inkludert i fellesskapet.

Et faresignal er om man forenkler inkludering av minoriteter (både foreldre og barn) til å handle om praktisk inkludering (du deltar) og sosial tilhørighet (du føler deg som en del av miljøet). Det ser ut som et premiss for at foreldre skal føle seg hjemme i sentrale verv er at de assimileres til en sentralisert standard for hvordan norsk idrett organiseres. Dersom dette skjer mange steder i idretten, legger det til rette for en idrett som reproducerer seg selv i tråd med behovene til de som står sterkest i styre og stell: ressurssterke foreldre, fortrinnsvis menn, født i Norge. De kritiske røstene i våre intervjuer har også et sterkt ønske om å engasjere seg frivillig. Det er disse kritiske røstene som også har de tydeligste historiene om annerledeshet knyttet til sin minoritetsbakgrunn, selv om de engasjerer seg i det praktiske arbeidet. De som opplever seg som en integrert del av idrettsfellesskapet, er også de som har godtatt klubben slik den organiseres.

For det andre viser studien vår at de som ikke deltar i frivillig arbeid – «gratispassasjerene» i Sørhaugs terminologi – ofte har strukturelle begrunnelser for ikke å delta: Lite fleksibel arbeidstid og omsorgsansvar. Dette skaper en inkluderingsutfordring for idrettslag: Det er viktig for klubben å etablere gode relasjoner til foreldre med få ressurser slik at man kan lage tilpassede løsninger for oppfølging av barnas idrettsdeltakelse. Samtidig er foreldrene med få ressurser gjerne minst til stede. Som Elling og Claringbould (2005) poengterer vil ofte de mest involverte frivillige være en ganske ressurshomogen gruppe, noe som kan skape avstand til de som havner på



utsiden. Dette gjelder også blant de vi har intervjuet. Det er et behov for mer informasjon om den norske idrettsmodellen fra idrettslagene. Samtidig er det behov for å tenke gjennom hvor intensiv foreldreoppfølgingen bør være. Intervjuanalysene våre er en påminnelse om dette.

I dette kapittelet forstår vi frivillighet som del av et moralsk og normativt fellesskap. Dette fellesskapet hviler på et egalitært prinsipp om like muligheter. De ulike måtene minoritetsforeldrene opplever frivillighet og sosial inkludering i den organiserte idretten, gjør det verdt å spørre om idealene for foreldreinvolvering i idretten er for krevende, jamført med rapporten «Grenseløs frivillig innsats» (Saglie & Seggaard, 2013). Dersom kravene til foreldreinvolvering blir for omfattende, kan det også true idrettsinstitusjonen – både fordi ubalansen i det moralske dugnadsregnskapet blir for stor og fordi det ikke lar seg gjøre å opprettholde idrettstilbudet for barn og ungdommer.

## Referanser

- Andersen, P.L. & Bakken, A. (2019). Social class differences in youths' participation in organized sports – What are the mechanisms? *International Review for the Sociology of Sport*, 54(8), 921–937. <https://doi.org/10.1177/1012690218764626>
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten?* (Rapport 2/2019). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Carlsson, Y. & Haaland, T. (2006). *Foreldredeltakelse i flerkulturelle idrettslag – En kartlegging* (NOTAT 2006:132). Norsk institutt for by- og regionforskning. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2291/2006-132.pdf?sequence=1>
- Dalen, K., Flatø, H. & Friberg, J.H. (2022). *Hverdagsintegrering. En pilotundersøkelse om tillit, tilhørighet, deltakelse og diskriminering i innvandrerbefolkningen*. Forskningsstiftelsen Fafo. <https://fafo.no/images/pub/2022/20818.pdf>
- Eimhjellen, I., Espegren, A. & Nærland, T.U. (2021). *Sivilsamfunn og integrering. En kunnskapsoppsummering*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Elling, A. & Claringbould, I. (2005). Inclusionary and exclusionary mechanisms in the Dutch sports landscape – Who can and wants to belong? *Sociology of Sport Journal*, 22(4), 498–515. <https://doi.org/10.1123/ssj.22.4.498>
- Espedalen, L.E., Grønkvær, K.B. & Strandbu, Å. (2021). *Minoritetsforeldre i idretten*. Forskningscenter for barne- og ungdomsidrett (FOBU). <https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/scp-fobu/fobu/rapport-minoritetsforeldre-med-forside.pdf>
- Fladmoe, A., Sivesind, K.H. & Arnesen, D. (2018). *Oppdaterte tall om frivillig innsats i Norge, 1998–2017*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Halvorsen, K. & Stjernø, S. (2021). *Økonomisk og sosial ulikhet i Norge*. Universitetsforlaget.
- Hayoz, C., Klostermann, C., Schmid, J., Schlesinger, T. & Nagel, S. (2019). Intergenerational transfer of a sports-related lifestyle within the family. *International Review for the Sociology of Sport*, 54(2), 182–198. <https://doi.org/10.1177/1012690217702525>
- Johansen, P.F. & Green, K. (2019). «It's alpha omega for succeeding and thriving» – Parents, children and sporting cultivation in Norway. *Sport, Education and Society*, 24(4), 427–440. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1401991>
- Karpuz, E.R. (2021). *Fotball har vært min matematikk. Fotball har vært mitt naturfag. Min engelsk. Et språk og et fag jeg faktisk behersket. En kvalitativ studie der menn med innvandrerbakgrunn forteller om det å delta i norsk organisert fotball* (Masteroppgave). NTNU.
- Lorentzen, H. (2007). *Moraldannende kretsløp. Stat, samfunn og sivil engasjement*. Abstrakt forlag.
- Lorentzen, H. & Dugstad, L. (2011). *Den norske dugnaden – Historie, kultur fellesskap*. Høyskoleforlaget.

- NFF. (2012). *Fotball og frivillighet – foreldredeltagelse i Groruddalen fra Norges fotballforbund noen år senere*. Norges fotballforbund.  
[https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/tema/inkludering-i-idrettslag/foreldredeltagelse\\_groruddalen\\_2012.pdf](https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/tema/inkludering-i-idrettslag/foreldredeltagelse_groruddalen_2012.pdf)
- NIF. (2022). *Nøkkeltallsrapport 2021*. Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e3516813cbf54cd48ac7697df2b32d44/nokkeltallsrapport-2021.pdf>
- Saglie, J. & Seggaard, S.B. (2013). *Grenseløs frivillig foreldreinnsats? En dokumentasjonsrapport*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Hentet fra: <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2442817>
- Seippel, Ø. (2010). Professionals and volunteers – On the future of a Scandinavian sport model. *Sport in society*, 13(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/17430431003616266>
- Smette, I. & Rosten, M.G. (2019). *Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1305>
- Smoll, F.L., Cumming, S.P. & Smith, R.E. (2011). Enhancing Coach-Parent Relationships in Youth Sports: Increasing Harmony and Minimizing Hassle. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 13–26. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.13>
- Strandbu, Å., Bakken, A. & Sletten, M.A. (2019). Exploring the minority–majority gap in sport participation – Different patterns for boys and girls?. *Sport in Society*, 22(4), 606–624. <https://doi.org/10.1080/17430437.2017.1389056>
- Strandbu, Å., Bakken, A. & Stefansen, K. (2020). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. *Sport, Education and Society*, 25(8), 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>
- 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(2), 132–151. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-02-03>
- Sørhaug, H.C. (1989). Kake eller konfekt? Utkast til en teori om frivillige organisasjoners politiske økonomi. I: O. Brox & M. Gullestad (Red.), *På norsk grunn. Sosialantropologiske studier av Norge, nordmenn og det norske*. (s. 113–121). Ad Notam.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Wheeler, S. (2012). The significance of family culture for sports participation. *International Review for the Sociology of Sport*, 47(2), 235–252. <https://doi.org/10.1177/1012690211403196>
- Wheeler, S. & Green, K. (2019). «The helping, the fixtures, the kits, the gear, the gum shields, the food, the snacks, the waiting, the rain, the car rides ...» – Social class, parenting and children's organised activities. *Sport, Education and Society*, 24(8), 788–800. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1470087>

Massao, P.B. & Thorjussen, I.M. (2023). Barn, unge og rasisme: Kritisk raseteori som utgangspunkt for utvikling av antirasistisk kompetanse i utdanning og idrett. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 244–262). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230113>

## Kapittel 13

# Barn, unge og rasisme

## *Kritisk raseteori som utgangspunkt for utvikling av antirasistisk kompetanse i utdanning og idrett*

Prisca Bruno Massao & Ingfrid Mattingsdal Thorjussen

## Innledning

Mange barn og unges første møter med rasisme eller etnisk diskriminering skjer enten i utdannings- eller fritidssammenheng, som organisert idrett. Under Black Lives Matter-demonstrasjonene i Norge sommeren og høsten 2020 kunne vi høre om erfaringer fra unge norske voksne med etnisk minoritetsbakgrunn. Flere fortalte om sine opplevelser av rasisme og etnisk diskriminering i skolen (Mathisen & Dogani, 2020) og i den organiserte idretten

(Kristiansen & Sonne, 2021). Dette samsvarer med Fangen og Lynnebakkes (2014) undersøkelse som viser at noen skolebarn opplever ekskludering på grunn av deres synlige etniske minoritetsstatus som hudfarge, ansiktskjenetegn, eller klær og religiøse symboler. Selv om barn ikke alltid har tilegnet seg et språk til å fatte eller uttrykke sine opplevelser, viser forskning at de registrerer slike erfaringer i ganske ung alder og at disse erfaringene former og påvirker deres oppvekst (Wollscheid mfl., 2021; Zacheus mfl., 2019).

En måte å forebygge og motarbeide rasisme i skole og organisert idrett, i tillegg til å imøtekomme og støtte barn og unge som har erfaringer fra rasisme og diskriminering, er å sikre at lærere og ansvarspersoner i idrett får god kompetanse på dette området gjennom sin utdanning eller annen type opplæring. Forskning peker på at dette arbeidet ikke blir tilstrekkelig ivaretatt og at rasisme er blant de temaer som lærere og andre profesjoner og frivillige som jobber med barn og unge, stadig unngår å snakke om (Svendsen, 2014; Gregers, 2021; Osler & Lindquist, 2018). Årsaker til dette kan blant annet være at lærere er redd for selv å bli anklaget for å være rasister. I noen tilfeller blir minoritetselever gjort til rasismeeekspert for både lærere og medelever til tross for at de selv har behov for å lære om hva rasisme er eller kan være.

I dette kapittelet vil vi argumentere for at økt kompetanse om rasisme som fenomen kan gi profesjonsutøvere og andre som jobber med barn og unge, nyttige verktøy både for å identifisere og forhindre, og erfare at de har muligheter til å jobbe med mangfold og antirasisme. Vi tar utgangspunkt i to arenaer: skole, med særlig blick på kroppsøvningsfaget, og organisert idrett, fordi begge er viktige sosialisering- og læringsarenaer for barn og unge. Kapittelet er et teoretisk bidrag til forskningsfeltet. I kapittelet anvendes kritisk raseteori<sup>1</sup> (CRT) (se Delgado & Stefancic, 2016), herunder også nasjonal og internasjonal forskning innen utdanning og idrett som anvender CRT. Målet er å bidra til analytiske verktøy og faglig språk som gjør det mulig å snakke om rasisme. Forskningsspørsmålet som besvares er: *Hvordan kan ulike former for rasisme forstås i lys av kritisk raseteori, og hvordan kan disse forståelsene bidra til utvikling av fagspråk og antirasistisk kompetanse hos lærere og ansvarspersoner i organisert idrett?*

---

1 Opprinnelig kalles teorien Critical Race Theory (CRT). Vi velger å benytte forkortelsen fra engelsk, ettersom denne forkortelsen er etablert i norske forskningstekster.

Kapittelet er strukturert som følger: Først en redegjørelse og drøftelse av begrepet rasisme og ulike former for rasisme. Deretter presenteres det teoretiske rammeverket, CRT, i form av tre grunnsetninger med eksempler fra nasjonal og internasjonal forskning på idrett og kroppsøving. Til slutt drøftes betydningen av fagspråk og antirasismekompetanse for lærerne og ansvarspersoner i barne- og ungdomsidrett for å kunne møte barn og unge på en inkluderende og likeverdig måte.

## Rasisme – ideologi, biologi, kultur eller struktur?

Tradisjonelt har rasisme blitt definert som en ideologi der mennesker ble kategorisert i raser basert på synlige biologiske kjennetegn. Disse kjennetegnene antydde vanligvis den enkeltes kulturelle eller geografiske opprinnelse. Videre ble disse forskjellene forbundet med fastsatte hierarkiske forhold. Slik ble bestemte egenskaper knyttet til moral, intelligens og rasjonalitet verdsatt. Den europeiske «hvite rase» ble ansett som overlegen, en rase som andre raser skulle måles ut fra. Selv om denne ideen om «rase» omfattet mer enn biologiske forskjeller, karakteriseres denne formen for rasisme som biologisk rasisme (Massao, 2022). Da biologisk rasismeideologi ble forkastet etter andre verdenskrig, ble begrepet rase også tonet ned og til og med fjernet som begrep i noen samfunn. Begrepet ble erstattet med begreper som etnisitet, nasjonalitet og folkeslag (Grant, 1999, s. 35). Stereotyper og fordommer som var dannet under den biologiske rasismeperioden, fortsatte og forsetter likevel å operere i samfunnet. For eksempel viser analyser av idrettsmedia at utøvere med svart hudfarge beskrives som naturtalent, i kontrast til hvite utøvere som i større grad beskrives som hardtarbeidende og med taktiske ferdigheter (Hylton, 2015; van Sterkenburg, 2013; van Sterkenburg, Knoppers & De Leeuw, 2010).

Rasisme i nyere tid har tatt ulike former, følgelig finnes det også ulike definisjoner og forståelser av hva rasisme er. I forsøk på å bekjempe rasisme uten rase-begrepet har det blitt utviklet begreper som nyrasisme, moderne, unnnvikende, opplyst og kulturell rasisme. Felles for disse begrepene er at de beveger seg vekk fra åpne og direkte måter å omtale rasisme på til nye, mer sofistikerte og subtile former (Connolly, 2000; Gawronski mfl., 2008; Gullestad, 2006; Murji, 2007). I Norge definerer Bangstad og Døving (2015) rasisme som

en generalisering i form av at mennesker tillegges bestemte egenskaper på bakgrunn av sin tilhørighet til en bestemt gruppe, og at disse egenskapene defineres som så negative at de utgjør et argument for å holde medlemmer av gruppen på avstand, ekskludere dem og om mulig aktivt diskriminere dem (s. 16).

De argumenterer videre for at «en slik negativ generalisering og underordning av mennesker kan kalles rasisme, uavhengig av om den begrunnes med folks hudfarge, religion, språk eller kultur» (s. 16). Til tross for at definisjonen til Bangstad og Døving er dekkende, gir den lite grunnlag for å drøfte skillet mellom ulike former av rasisme og på ulike nivåer. I det følgende vil vi ta for oss fire ulike former for rasisme som kan sies å karakterisere nyere forståelser av begrepet.

### Intensjonell og u-intensjonell rasisme

Rasisme kan på den ene siden forstås som en intensjonell handling med motiv om å krenke, ekskludere eller diskriminere. På den andre siden kan rasisme også være u-intensjonelle handlinger som krenker, ekskluderer eller diskriminerer individer basert på deres tilhørighet til bestemte grupper. Det er vanlig å møte argumenter som «det var ikke meningen» eller «det var ikke vondt ment» når noen i skole eller idrett blir konfrontert med sine rasistiske handlinger. Dette kan være genuine svar basert på den kunnskapen disse barna eller voksne har fra før. Like fullt kan selv velmente handlinger likevel resultere i marginalisering og diskriminering av etniske minoriteter. I senere tid har derfor definisjoner av rasisme beveget seg fra intensjons- til konsekvensforklaring av rasisme (Gullestad, 2002a). Dette har betydning for hvilke handlinger som skal være i sentrum i definisjon av rasisme. I Storbritannia opererer man for eksempel med en definisjon av rasisme som omfatter enhver forekomst av begrepet som oppfattes som rasistisk av ofrene selv eller en annen person (Home Office, 2001; Woolley, 2010, s. 18). På denne måten får offeret definisjonsmakt basert på de negative konsekvenser handlinger forårsaker hos individer eller gruppers liv på kort og lang sikt.

## Direkte og indirekte rasisme

En studie av Massao og Fasting (2014) viste at svarte gutter og jenter møter og opplever rasisme og marginalisering på ulike måter. Mens den rasismen guttene ga uttrykk for at de møtte, kan karakteriseres som direkte og enkel å sette fingeren på, opplevde jentene mer indirekte rasisme i form av mikro-aggresjoner, og påstander som «jeg ser ikke deg som innvandrer» eller «du er ikke som de andre (innvandrerne)». Dette gjorde at jenter i større grad var i tvil om det de opplevde, kunne betegnes som rasisme, ettersom det ikke falt inn under kategorier av rasisme som medieres i skole og idrettssammenheng (Massao & Fasting, 2014). Samtidig viser en studie gjort av Azzarito og Harrison (2008) i USA at jenter i større grad enn gutter motsatte seg og aktivt utfordret rasistisk praksis i kroppsøvfingsfaget.

## Fornektelser og omvendt rasisme

Fornektelse er blitt identifisert som en form av rasisme i nyere tid (Nelson, 2013). Fornektelser skjer når rasisme er et faktum, og de involverte, som kan være lærerne, foreldrene og ledelsen på skolen eller i idretten, blir mer opptatt av å renvaske seg selv fra rasiststempling enn å prøve å forstå eller anerkjenne den rasistiske handlingen som har oppstått. I slike situasjoner blir det også lite oppmerksomhet på de barn og unge som er involvert i rasismesaken. Eksempel på fornektelse er den såkalte Lillesand-saken i 2020 og 2021, der to 14 og 15 år gamle flykningssøstre fra Kongo snakket ut om rasismen de hadde opplevd i skolen. Både skolen og kommunen ble mer opptatt å renvaske seg selv enn å følge opp de involverte barna. Saken endte med å bli så krevende for de som snakket ut om rasisme, at de ikke klarte å møte opp på skolen (Vaezi, 2021). I flere tilfeller er majoriteters «uvitenhet» om at handlingene var rasistiske sett på som viktigere enn ofrenes opplevelser. I slike situasjoner kan fravær av oppmerksomhet og manglende fokus på innholdet i en handling bidra til å gjøre de som utøver rasisme, til ofre for rasiststempling. De som er utsatt for rasisme, og som bærer konsekvensene av den, mottar ingen oppfølging, men snarere mer belastning. Liten institusjonell støtte kan svekke tilliten mellom skole/idrett og hjemmet, mellom lærere/trenere og elever/utøvere, men også mellom majoriteter og minoriteter mer generelt i samfunnet.



Fornektelse kan også lede til anklager om såkalt omvendt rasisme. Når rasisme oppstår i konfliktfulle omstendigheter, kan reaksjoner som «minoriteter er også rasister mot de hvite» bli brukt til å avlede oppmerksomheten fra den rasistiske handlingen. Fornektelser omfatter ofte både direkte fornektelse som «jeg er ikke rasist», «her har vi nulltoleranse for rasisme» eller gjennom avbøyning «Norge er den minst rasistiske nasjonen på planeten». Fornektelser gir til slutt oppmerksomhet til bortforklaringene, og til andre enn de som har erfart eller utøvd rasisme. Slik distraherer fornektelsen rasismen som er opplevd av den enkelte elev eller unge utøver i idrett. Omvendt rasisme kamuflerer samfunnsmessige og institusjonelle maktforhold mellom majoriteter og minoriteter i samfunn gjennom å nedtone eksisterende maktforhold. Dette maktforholdet kommer til uttrykk ved at rasisme fra minoriteter ofte har lite effekt for majoriteter, særlig på institusjonelle og strukturelle nivåer (Lentin & Titley, 2015). Gjennom å individualisere rasisme blir antirasismepolitikk i noen tilfeller også fortolket som en form for omvendt diskriminering eller rasisme og betraktet som urettferdig mot de hvite.

## Systemisk rasisme

Systemisk rasisme handler om hvordan rasisme er innebygd i strukturer og institusjoner. Dette er en form for rasisme som kan skje selv om institusjoner ikke har intensjon å diskriminere eller er iboende rasister (Gilborn, 2006; Svendsen, 2022). For eksempel kan vi med utgangspunkt i systemisk rasisme argumentere for at utdannings-, idrett- og opplæringssystemer ikke er så nøytrale som vi liker til å tro. Måten kunnskap er skapt, formidlet, men også vurdert, kan være med på å skape eller opprettholde ulikhet mellom ulike etniske grupper. På nasjonale prøver som anvendes i skolen, er det for eksempel fremdeles slik at de uten innvandrerbakgrunn presterer bedre enn innvandrergruppene (Instebøn mfl., 2021). Dette demonstrerer at skole- og utdanningssystemet opprettholder ulikhet gjennom vurderingskriterier som systematisk gir fordeler til majoritetselever.

Ifølge Osler og Lindquist (2018) ser det ut til at temaer knyttet til rasisme og antirasisme i større grad vektlegges når det er etniske minoriteter elever i klassen eller på skolen. Dette bunner i en hvithets- og norskhetsforestilling om at rasisme ikke er et viktig tema å lære for hvite eller majoriteter hvis ikke det er minoriteter til stede. Uttrykk som «her er det blendahvitt»

eller «vi har nesten ingen flerkulturelle (etniske minoriteter) i klassen/skolen» blir brukt som legitime argumenter fra lærere og lærerutdannere for hvorfor rasisme ikke betraktes som noe sentralt i egen undervisning (Dowling, 2017; Osler & Lindquist, 2018). I noen situasjoner ender minoritetselever selv opp med å ta «ekspertrollen» og lære de andre i klassen, inkludert læreren, om hva som er rasistisk og hvorfor (Bangstad mfl. 2022). Konsekvensen av slike holdninger og praksiser blir et utdanningssystem som individualiserer rasisme og som produserer borgere med svak kompetanse i møte med det kulturelle mangfoldet i samfunnet.

## Kritisk raseteori (CRT) som utgangspunkt for å forstå rasisme

Kritisk raseteori ble utviklet innenfor det juridiske fagfeltet i USA på 1970- og 80-tallet (Delgado & Stefancic, 2016). Teorien ble opprinnelig utviklet for å kunne belyse hvordan institusjoner som ble betraktet som nøytrale og rettferdige for alle, reproduserte og videreførte rasisme i samfunnet (Bell, 1992; Crenshaw mfl., 1995; Omi & Winant, 2014). CRT har siden spredt seg til de ulike verdensregioner og til andre fagfelt, som blant annet utdanning (Gillborn, 2006) og idrett (Hylton, 2009; Massao, 2016). I Norge har forskere drøftet og benyttet CRT til å analysere rase og rasisme i norske medier, samfunnsliv, utdanning og idrett (Massao, 2016; Svendsen, 2022).

Kritisk raseteori skrives ofte frem med utgangspunkt i grunnleggende prinsipper eller grunnsetninger. I det følgende utdypes og drøftes tre slike grunnsetninger med utgangspunkt i forskningsspørsmålet.

### Rasisme i samfunn er normalt, ikke avvikende

Den første grunnsetningen påpeker at for å bekjempe rasisme må vi snakke om den og alle fenomener knyttet til den, inkludert rasebegrepet. Rasisme er en del av vår hverdag og er ikke noe som bare «de uopplyste eller slemme» gjør (Gillborn, 2006). Når rasisme begrenses til den klassiske biologiske rasisme, utført av en liten minoritet på utkanten av samfunnet (f.eks. nazyzister), anser CRT dette som en illusorisk strategi for den hvite majoritets selvfrikjennelse.

For å kunne konseptualisere rasisme kan rasisme eksemplifiseres på ulike nivåer. Rasisme kan spores til ulike nivåer i utdanning, idrett og samfunnet generelt. Disse kan være på individnivå (mikro), institusjonelt (meso) og strukturelt nivå (makro). Individuell rasisme innebærer fordommer eller diskriminerende praksiser, som kan reduseres til enkeltpersoners handlinger og ansvar (Murji, 2007). I skolen og idretten er rasistiske skjellsord og hån fra medelever, medspillere eller andre typiske eksempler på individuell rasisme (se i Joof, 2018, s. 59; Massao & Fasting, 2010). I noen tilfeller kan disse handlingene kobles til individets intensjon med å fornærme eller skade motparten (intensjonell rasisme). Det er med andre ord mulig å identifisere «rasisten». Ofte er det også de individualiserte rasistiske handlingene som lærere, trenere eller foreldre reagerer på, fordi den assosieres med mobbing og kan lett bevises.

CRT mener likevel at det er trangsynt å tro at rasisme er begrenset til direkte handlinger på individnivå, som rasistiske skjellsord eller vold. Teorien utfordrer oss derfor til å spørre hvorvidt individuell rasisme egentlig er individuelt? Rasistiske individuelle handlinger bærer med seg spor fra et større univers av kolonial tenkning (Ramirez, 2022). Rasistiske handlinger har meningsbærende kraft som setter i gang historisk funderte referanser til et rasistisk menneskesyn. Grunnsetningen om at rasisme er normalt fordrer oss derfor til å granske rasisme også på meso- og makronivå, og til å se etter systemisk rasisme, altså hvordan rasisme kan være innbakt i institusjonell politikk og praksiser.

Et eksempel på hvordan rasisme kan være innbakt i institusjonell politikk og praksis, er ved å granske hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som blir utviklet, formidlet eller marginalisert i skole og idrett. Forskning fra kroppsøvingsfaget viser blant annet at innholdet i faget i stor grad gjenspeiler en vestlig hvit bevegelseskultur, noe som kan medføre at elever med andre bevegelseserfaringer ikke får sin kompetanse verdsatt i faget (Thorjusen & Sisjord, 2019). Videre viser forskning både i Norge og internasjonalt at kroppsøvingsfagets pedagogiske praksiser marginaliserer både jenter og fargede studenter. Denne marginaliseringen skjer blant annet på bakgrunn av vurderingskriterier og forventninger som reflekterer hvite maskuline evner og kropp i kroppsøvingsfaget (Aasland & Engelsruds, 2021; Flintoff & Dowling, 2019). Disse eksemplene kan forstås som en form for indirekte rasisme, en rasisme det er vanskelig å sette fingeren på.

Tradisjonelt har undervisning om rasisme i norske skoler blitt viet lite plass og vært tilfeldig og avhengig av læreplanene og lærernes kompetanse og interesser. En analyse av hvordan rasisme var omtalt i de tre siste læreplanene frem til Kunnskapsløftet 2020 (LK20), viser også at ordet rasisme blir nevnt mindre og mindre i senere læreplaner (Lysvik, 2021; Røthing, 2015). I studien «Rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen» (Lysvik, 2021) mener både læreplanutviklere og enkelte lærere at selv om rasisme ikke er eksplisitt nevnt, forventes det å være en naturlig del av undervisningen i skolen. Slike antakelser demonstrerer liten eller manglende forståelse av hvordan skjeve historiske maktforhold og diskriminering knyttet til rasisme, kan videreføres gjennom utdanning hvis ikke aktive og kontinuerlige tiltak settes i gang.

## Fargeunnnvikelse som en del av rasisme

I den andre setningen av CRT ligger det motstand mot farge-unnnvikelses-tilnærminger som fremstiller samfunn for å være i «post-rase»-fase. Dette innebærer samfunn hvor hudfarge og andre «raserelaterte» kjennetegn ikke antas å bety noe lenger. Kritiske raseteoretikere oppfordrer til å se rase som sosialt konstruert for å kunne identifisere og motarbeide rasistisk praksis, samt å kunne anerkjenne og ta på alvor individuelle erfaringer av rasisme. Dette er spesielt relevant basert på forskning som viser at norske lærerstudenter er ukomfortable med å snakke om rase og hudfarge til tross for at de vil jobbe mot rasisme (Thomassen & Munthe, 2020).

Grunnsetningen utfordrer dermed de normative diskurser og fortellingene, ofte hvite majoritetsfortellinger som blir betraktet som verdinøytrale, objektive og *fargeblinde*. Her symboliserer hvithet en antatt «ikke-rasialisert» normalisert posisjon som sjelden problematiseres (Frankenberg, 1993; Dowling, 2017). Ifølge McDonald (2009) fungerer en vedvarende hvithet gjennom farge- og maktunnnvikelse. I Norge blandes hvithet med den sterke koblingen til nasjons-/nasjonaldiskurs (Gullestad, 2002b) der man anser rase og rasisme som «illegitime» temaer å snakke om (s. 139).

Selv om flere barn og unge engasjerer seg og reflekterer kritisk over rase som sosial konstruksjon, etniske relasjoner og rasisme fra ung alder, viser en del studier i Norge at lærerne sjelden deltar i slike diskusjoner sammen med elevene. Et eksempel på dette er å finne i studien til Thorjussen og Sisjord (2019), hvor et innspill fra en elev i kroppsøving indikerer at rasisme kan

forekomme i idrett, ikke følges opp av lærer. Forskningen peker på at manglende oppfølging rundt denne tematikken kan skyldes at lærere er redde for å bli «satt ut» eller at de er redd for å «tråkke feil» (Bangstad mfl., 2022; Coles-Ritchie & Smith, 2017; Svendsen, 2013). I noen tilfeller, bevisst eller ubevisst, blir det overlatt til elever med minoritetsbakgrunn å konfrontere slike holdninger (Bangstad mfl., 2022). Svendsen (2013) fant også at temaer om rasisme var avledet eller dempet av lærere i undervisning. I stedet ble kulturforskjeller brukt som forklaring på opplevelser av forskjellsbehandling som minoritets elever prøvde å uttrykke i undervisning. På den måten bidrar lærere bare unntaksvis i å adressere rasisme i skolen. Ved å definere dette som en kulturell konflikt, unnviker man å ta opp rase og rasisme og å møte de eksisterende maktforhold (s. 16).

## Vi trenger kunnskap fra de rasialiserte

Den tredje grunnsetning vi trekker frem i dette kapittelet, understreker betydningen av å lytte til og bygge kunnskap basert på erfaringer fra de historisk rasialiserte grupper. Den norske antirasistgruppen Afryea Collective har tidligere uttrykt at det handler om å anerkjenne slike erfaringer som legitime, hensiktsmessige og kritiske for å forstå, analysere og lære mer om etniske og rasemessige forhold i utdanning (Solórzano & Yosso, 2002). Her vil vi trekke frem kapitlene til Nettet (kapittel 11), Espedalen og Strandbu (kapittel 12) og Thorjussen (kapittel 6) i denne antologien, som formidler kunnskap og innsikter fra utøvere, idrettsforeldre og elever med minoritetsbakgrunn.

Ifølge den kjente amerikanske pedagogen James Banks (2002) utvikler grupper med makt bevisst og ubevisst kunnskap som reflekterer og opprettholder deres makt. Dette bidrar til å gjøre kunnskap til en form for makt som opprettholder de eksisterende sosiale, økonomiske og politiske forhold i samfunnet. Samtidig er det nettopp på utdanningsarenaer at maktkamp skjer. For å rette opp maktskjevheter i samfunnet lærer minoritetsgrupper å utvikle en form for motkunnskap (oppositional knowledge) som Banks betegnet transformativ kunnskap. Denne formen for kunnskap er basert på minoritetsgruppers måter å se, forstå og forholde seg til eksisterende kunnskap og maktforhold. Innenfor kroppsøving finner vi et konkret eksempel på dette i studien til Azzarito og kolleger (2017). Utgangspunktet for denne studien var å utfordre dominerende vestlige og hvite forestillinger knyttet

til kropp og helse. I disse forestillingene blir særlig jenter med minoritetsbakgrunn marginalisert og definert som en «risikogruppe». I studien gis elevene anledning til både å aktivt kritisere og destabilisere hvithet som norm, og til å uttrykke sine personlige og kulturelt relevante forståelser av kropp og helse.

Ahmed (2006) insisterer på at antirasisme krever et skift fra en vag retorikk til handling, hvor aktører faktisk er forpliktet til å utføre de endringer som kreves. For å kunne gjøre dette må rasisme anerkjennes som en del av institusjonell praksis, og ikke kun som individuelle handlinger. Vi vil i den siste delen av kapittelet gå over til å drøfte tre konkrete måter CRT kan bidra med et fagspråk og antirasistisk kompetanse for lærere og trenere, og andre ansvarspersoner i idrett.

## Antirasistisk kompetanse for mangfold og inkludering – utdanning

Vi må anerkjenne rasisme er en del av samfunn og institusjonell praksis

Rase som biologisk fundamentert er forkastet, like fullt fortsetter rase som fenomen å ha innflytelse i sosial og institusjonell praksis. Ved å forstå rase som sosialt konstruert, kan vi utforske rase som et system i samfunnet. I dette ligger det at vi må rette et kritisk blikk mot og analysere hvilken kunnskap, kroppslige evner eller bevegelseskulturer som verdsettes, vektlegges og marginaliseres i idrett eller kroppsøving (Aasland & Engelsruds, 2021; Flintoff & Dowling, 2019; Thorjussen & Sisjord, 2019). For eksempel vil begrenset eksponering for menneskelige forskjeller innenfor litteratur, undervisning og lærebøker i barndommen bidra til å opprettholde hvite, majoritetsspråklige, og ikke-funksjonshemmede som en universell norm. På den måten begrenses barns muligheter for å konstruere forståelser som inkluderer ulike sosiale og kulturelle identiteter knyttet til hudfarge, kultur, språk og evner (Souto-Manning mfl., 2019). For å motvirke slike normative forestillinger og praksiser og for å utvikle respekt og forståelse for mangfold kreves det profesjonsforberedelse. Dette kan ta form av at lærerutdanning og trenerutdanning adresserer eksisterende sammenkoblinger mellom rase/etnisitet og evner (Annamma & Morrison, 2018; Annamma & Winn, 2019; Hylton,

2015; Aasland & Engelsrud, 2021). Slik kan lærerstudenter og kommende trenere utvikle kunnskaper om hvordan forestillinger og praksiser kommer til uttrykk i hverdagen, og om hvordan fraværet av målrettede tiltak kan skape eller opprettholde ulikhet og undertrykkelse.

## Vi må erkjenne at minoriteter eksisterer

For å kunne jobbe med ulikhet skapt av rasisme må vi anerkjenne og verdsette forskjeller. Både i skole og lærer-/trenerutdanning har konsepter som inkludering og kulturelt mangfold blitt brukt som erstatninger for diskusjoner om rase, rasisme og antirasisme (Andersen, 2015; Fylkesnes mfl., 2018). I kroppsøvingsfaget er retorikk som «jeg ser ikke farge, bare elever» eller «at jeg behandler alle likt» blitt understøttet av en fargeunnavikelsestilnærming der rase og rasisme blir usynliggjort, men likevel essensielle. I stedet virker kulturelle forestillinger for å posisjonere bestemte raser og etniske grupper/kulturer som «utfordringer» i skole/idrett (Flintoff & Dowling, 2019). Til tross for at intensjonen om å behandle alle likt er god, er konsekvensen av slik retorikk at den stenger ute og usynliggjør alternative fortellinger fra de marginaliserte grupper.

Å erkjenne minoriteters eksistens og fortellinger handler om å erkjenne opplevelser og erfaringer om sosiale relasjoner i samfunn som troverdig kunnskap om rasisme. De fleste som opplever rasisme i barndommen eller ungdomstiden, forteller om dette først senere i livet. Felles for disse historiene er at lærere, trenere og andre voksne har forholdt seg passive og stått på sidelinjen da dette skjedde. En konsekvens av passivitet er at rasisme blir oversett og bagatellisert. Dette medfører at de involverte ikke utvikler kompetanse om hva og hvorfor noen handlinger og praksiser er rasistiske og diskriminerende og hvilke konsekvenser det får for individer, grupper og samfunnet det gjelder (Osler, 2018; Sæverot mfl., 2021). For å få alle barn og elever til å være aktører i et demokratisk samfunn og det samfunnet de er en del av, må utdanning og andre sosialiseringssarenaer som idrett skape et rom for at alle skal kunne uttrykke seg. Dette inkluderer også rasistisk relaterte bekymringer eller erfaringer.

## Vi må gå fra vage ord til handling

CRT er en teori som er både politisk og aktivistisk. Den oppfordrer den enkelte til ikke bare å være imot rasisme, men også til å handle mot den urett rasisme skaper både på individuelt og institusjonelt nivå. Reelle endringer krever dermed endringer på flere nivåer. Rasisme må settes på agendaen i politiske dokumenter, strategiplaner for idretten og i læreplaner, og rasisme må tematiseres i lærer- og trenerutdanning. I tillegg krever det at den enkelte lærer og ansvarsperson i idrett kritisk reflekterer over sin undervisning eller praksiser, med et bevisst forhold til hvilket innhold som velges, og følgelig hvilket innhold som utelates og marginaliseres. Hvilke eksempler og referanser bruker de? Hvordan møter de barn og unges erfaringer av intensjonell eller uintensjonell, direkte eller indirekte rasisme?

Til tross for at lærere og trenere kan være imot rasisme og til og med være engasjert i antirasistiske tiltak, kan de komme til kort enten på grunn av manglende kompetanse (Faye, 2021; Harlap & Riese, 2014) eller manglende institusjonell og strukturell støtte (Gillborn, 2004). Et første steg kan være å sette rasisme på dagsordenen i alle skoler og lag, og ikke bare på skoler, i klasser eller lag med elever/deltakere som har minoritetsbakgrunn.

Det er ille å forestille seg at barn opplever rasisme og diskriminering i skole og idrett. I de fleste tilfeller blir taushet ofte sett på som en beskyttelsesmekanisme for å skjerme de barn det gjelder. Logikken bak er at hvis ingen snakker om rasisme, så registrerer ikke barn problemet eller problemet forsvinner automatisk. Dette kan tolkes som en form for farge- og problemunnvikelse (Gillborn, 2019; Harlap & Riese, 2014). CRT tydeliggjør unnvikelse som en form for rasisme. Lærere og andre ansvarspersoner som jobber med barn og unge, kan være inkluderende hvis de både tar avstand og aktivt motarbeider rasisme. Som profesjonsutøvere har vi ansvar for å forebygge og utfordre individer og systemer som tillater/muliggjør rasisme. Ukritisk bruk av begreper som inkludering og mangfold, eller nulltoleranse mot rasisme i skole og idrett, kan virke mot sin hensikt og bidra til å utløse det Kristiansen (2013) kaller for en praksis preget av honnørord eller slagord i en populistisk utdanningsdebatt.



## Konklusjon

I dette kapitlet har vi gjort rede for begrepet rasisme og hvordan rasisme kommer til uttrykk i ulike former og på ulike nivåer. Vi har benyttet CRT som rammeverk for å kunne identifisere og forstå ulike former for rasisme på ulike nivåer i et samfunn. I tillegg har vi drøftet muligheter til å benytte CRT som analytisk verktøy for å tematisere rasisme i utdanning, skole og i den organiserte idretten. Dette vil kunne bidra til økt kompetanse både for å forebygge og for å imøtekomme barn og unge som har med seg erfaringer av rasisme og diskriminering, på bedre måter. Ved å anerkjenne rasisme som vanlig og ikke avvikende eller noe som kun kan kobles til enkeltpersoner/enkelthgrupper, skapes et rom for å sette rasisme på dagsordenen uten nødvendigvis å være bekymret for å bli anklaget som rasist. Skolen og idretten er viktige for både læring og inkludering av barn og unge med ulik bakgrunn.

Mange lærere og idrettstrenere har gode intensjoner, men på grunn av manglende kompetanse og delvis fravær av institusjonell støtte befinner de seg i situasjoner der de med stor fortvilelse kan bli anklaget for å være rasister eller naive. For å kunne adressere rasisme og diskriminering på en meningsfull og autentisk måte, må kunnskapsformidlere som lærere og trenere, ha kompetanse for å kunne ha faglige og ærlige samtaler om og med elevene og utøverne som de har ansvar for. Dette kan noen ganger skape ubehag og motstand fra ulike hold inkludert ledelsen i skolen og idretten. Kritiske tilnærminger til rasisme vi har introdusert i dette kapitlet, er ment å bidra til utvikling av et faglig språk som kan være et nyttig verktøy for både barn og voksne i samtale om rasisme.

## Referanser

- Ahmed, S. (2006). The nonperformativity of antiracism. *Meridians*, 7(1), 104–126.
- Andersen, C.E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet – «Rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* (Doktgradsavhandling). Universitetet i Stockholm.
- Annamma, S.A. & Morrison, D. (2018). DisCrit classroom ecology – Using praxis to dismantle dysfunctional education ecologies. *Teaching and Teacher Education*, 73(2), 70–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.008>
- Annamma, S.A. & Winn, M. (2019). Transforming our mission – Animating teacher education through intersectional justice. *Theory Into Practice*, 58(4), 318–327. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1626618>
- Azzarito, L. & Harrison, L. (2008). «White Men Can't Jump» – Race, Gender and Natural Athleticism. *International Review for the Sociology of Sport*, 43(4), 347–364. <https://doi.org/10.1177/1012690208099871>
- Azzarito, L., Simon, M. & Marttinen, R. (2017). «Up against Whiteness» – Rethinking race and the body in a global era, *Sport, Education and Society*, 22(5), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1136612>
- Bangstad, S. & Døving, C.A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Bangstad, S. Rønningen, N.M. Larsen, E.N, Sandset, T & Massao, P.B. (2022). *Kartlegging av rasisme og diskriminering i møte med Oslo kommune* (KIFO Rapport 2022:2). KIFO.
- Banks, J.A. (2002). Race, Knowledge Construction, and Education in the USA: Lessons from history. *Race, Ethnicity and Education*, 5(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/13613320120117171>
- Bell, D.A. (1992). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. Basic Books.
- Coles-Ritchie, M. & Smith, R.R. (2017). Taking the risk to engage in race talk – Professional development in elementary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 172–186. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193562>
- Connolly, P. (2000). Racism and young girls' peer-group relations – The experiences of South Asian girls. *Sociology*, 34(3), 499–519.
- Crenshaw, K.W., Gotanda, N., Peller, G. & Thomas, K. (1995). Mapping the margins – Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. I: K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller & K. Thomas (Red.), *Critical race theory – The key writings that formed the movement*. The New Press.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2016). *Critical Race Theory (Third Edition) – An Introduction*. New York University.
- Dowling, F. (2017). «Rase» og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – Her er det 'Blenda-hvitt'! – Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(3), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Fangen, K. & Lynnebakke, B. (2014). Navigating Ethnic Stigmatisation in the Educational Setting – Coping Strategies of Young Immigrants and Descendants

- of Immigrants in Norway. *Social Inclusion*, 2(1), 47–59. <https://doi.org/10.17645/si.v2i1.26>
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I: R. Faye, E.M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer?* (s. 179–199). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019). «I Just Treat Them All the Same, Really» – Teachers, Whiteness and (Anti) Racism in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social construction of Whiteness*. London; Cambridge University Press.
- Fylkesnes, S., Mausestaden, S. & Nilsen, A.B. (2018). The Double Meaning Making of the Term Cultural Diversity in Teacher Educator Discourses. *Nordic Journal of Comparative and International Education(NJCIE)*, 2(1), 16–38. <https://doi.org/10.7577/njie.2284>.
- Gawronski, B., Peters, K.R., Brochu, P.M. & Strack, F. (2008). Understanding the Relations Between Different Forms of Racial Prejudice – A Cognitive Consistency Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 648–665. <https://doi.org/10.1177/0146167207313729>
- Gillborn, D. & Ladson-Billings, G. (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education – Critical Perspectives on Race, Racism and Education*. Taylor & Francis.
- Gillborn, D. (2019). Hiding in Plain Sight: Understanding and Addressing Whiteness and Color-Blind Ideology in Education. *Kappa Delta Pi Record*, 55(3), 112–117. <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1622376>
- Gillborn, D. (2006). Citizenship education as placebo. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1746197906060715>
- Grant, R.G. (1999). *Rasisme i det 20. århundre*. Fag og kultur.
- Gregers, K.E. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(2021), 104–116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Gullestad, M. (2006) *Plausible Prejudice: Everyday Experiences and Social Images of Nation, Culture and Race*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Scandinavian University.
- Gullestad, M. (2002b). Om å være både norsk og «farget». *Nytt norsk tidsskrift*, 19(2), 155–175. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2002-02-03>
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I: K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Hylton, K. (2009). *“Race” and sport – critical race theory*. Routledge.
- Hylton, K. (2010). How a turn to critical race theory can contribute to our understanding of «race», racism and anti-racism in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(3), 335–354. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1177/1012690210371045>

- Hylton, K. (2015). «Race» talk! Tensions and contradictions in sport and PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 503–516. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1043253>
- Instebøn, D., Foss, E.S. & Fazli, N. (2021). *Innvandrere – hvordan går det med dem i utdanningsløpet?* (Rapport, 2021/37). SSB.
- Joof, C.L. (2018) *Eg snakkar om det heile tida*. Samlaget.
- Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(1), 63–75. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-07>
- Kristiansen, E. & Sonne, L. (2021). *Idrettsglede for alle – Arbeid for mangfold og mot rasisme* (Rapport; USN). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lentin, A. & Titley, G. (2015). La oss snakke om kulturen din: Post-rase, post-rasisme. *Agora*, 32(3–04), 166–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-07>
- Lysvik, R.T.R. (2021). *Rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen* (Masteroppgave). NTNU.
- Massao, P.B. (2016). *Sport, race and gender: the experiences of black Norwegian athletes* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Massao, P.B. (2022). Rasialisering – Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I: C.A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 41–63). Universitetsforlag.
- Massao, P.B. & Fasting, K. (2010). Race and racism – Experiences of black Norwegian athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(2). <https://doi.org/10.1177/1012690210368233>
- Massao P.B. & Fasting, K. (2014). Mapping race, class and gender: Experiences from black Norwegian athletes. *European Journal for Sport and Society*, 11(4), 331–352. <https://doi.org/10.1080/16138171.2014.11687971>
- Mathisen, S. & Dogani, B. (2020). *Lytt til oss – Minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet* (Rapport 3/2020). Likestillingssenter.
- McDonald, M.G. (2009). Dialogues on whiteness, leisure and (anti) racism. *Journal of Leisure Research*, 41(1), 5–21.
- Murji, K. (2007). Sociological Engagements: Institutional Racism and Beyond. *Sociology*, 41(5), 843–855. <https://doi.org/10.1177/0038038507080440>
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Springer.
- Omi, M. & Winant, H. (2014). *Racial Formation in the United States* (3. utg). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203076804>
- Osler, A. (2018). Reflections on structural inequality, struggle and the meanings of citizenship – A zainichi Korean teacher narrative. *Multicultural Education Review*, 10(1), 52–70.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisktidsskrift*, 102(01), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>

- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene. I: C.A. Døving (Red.), *Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 41–63). Universitetsforlag.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2), 72–83.
- Sæverot, H., Grimsæth, G. & Hope, C. (2021). Undervisning som forebygger dannelse av udemokratiske holdninger. Videoobservasjoner og gruppeintervjuer på ungdomstrinnet. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 6(1), 8–23.
- Solórzano, D.G. & Yosso, T.J. (2002). Critical Race Methodology – Counter-storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Souto-Manning, M., Rabadi-Raol, A., Robinson, D. & Perez, A. (2019). What stories do my classroom and its materials tell? Preparing early childhood teachers to engage in equitable and inclusive teaching. *Young Exceptional Children*, 22(2), 62–73. <https://doi.org/10.1177/1096250618811619>
- Svendsen, S.H.B. (2014). Learning racism in the absence of «race». *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Svendsen, S.H.B. (2022). Hva er kritisk raseteori – Og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge?. I: C.A. Døving (Red.), *Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 41–63). Universitetsforlaget.
- Thomassen, W.E. & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective – Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
- Thorjussen, I.M. & Sisjord, M.K. (2019). *Inclusion and exclusion in multi-ethnic Physical education – An intersectional perspective*. Curriculum studies in health and physical education, 11(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1648187>
- Vaezi, F. (2021, 16. mai). Staten gir knusende kritikk av Lillesand etter rasisme mot søstre fra Kongo. *Utop*. <https://www.utrop.no/nyheter/nytt/259962/>
- van Sterkenburg, J. (2013). National bonding and meanings given to race and ethnicity – Watching the football World Cup on Dutch TV. *Soccer and society*, 14(3), 386–403. <https://doi.org/10.1080/14660970.2013.801267>
- van Sterkenburg, J., Knoppers, A. & De Leeuw, S. (2010). Race, ethnicity, and content analysis of the sports media: a critical reflection. *Media, culture & society*, 32(5), 819–839. <https://doi.org/10.1177/0163443710373955>
- Wollscheid, S. Lynnebakke, B., Fossum, L. & Bergener A.C. (2021). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn En kunnskapsoversikt* (Rapport 2021:22). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2978279>
- Woolley, R. (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School: Facing Life's Challenges with Your Learners* (1. utg.). Routledge.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L. & Kivirauma, J. (2019). Discrimination, Harassment and Racism in Finnish Lower

Secondary Schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81–98. <http://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2021). Structural Discrimination in Physical Education. The «Encounter» Between the (White) Norwegian Teaching Content in Physical Education Lessons and Female Students of Color's Movements and Expressions. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3(769756). <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>

Del 3

# Forberedelse til inkluderende uddanningspraksis





Øvreås, S. & Lindsverk, H. (2023). Plass for alle?  
Om inkludering, mangfold og  
bevegelseskulturer  
i barnehagelærerutdanningen. I: T. Wilhelmsen,  
E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad  
& I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i  
oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering  
og mangfold* (s. 265–285). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230114>

## Kapittel 14

# Plass for alle?

## *Om inkludering, mangfold og bevegelseskulturer i barnehagelærerutdanningen*

Steinar Øvreås & Heidi Lindsverk

## Innledning

Er mangfold bare et symbol i tiden? spør Jan Grue i Aftenposten (12. mars 2022), og lurar på om vi i Norge i dag klarer å favne alle variasjoner i begrepet mangfold. Han som rullestolbruker møter stadig ekskluderende strukturer som forskjellsbehandler. Det er rullestolheiser som ikke rommer rullestoler, og som funksjonshemmet må en søke om å få dekket grunnleggende behov andre tar som en selvfølge. Omgivelser, lovverk og praksiser innehol-

der derfor maktstrukturer rundt hvem som reelt inkluderes i et mangfold. Maktstrukturer finner vi også innenfor profesjonsutdanningene og deres styringsdokumenter (Vågan & Grimen, 2008, s. 419). Vi vil derfor i dette kapitlet rette et kritisk blikk på barnehagelærerutdanningens nasjonale retningslinjer og hvordan de skriver frem barns bevegelseskultur i et inklusjon- og mangfoldperspektiv.

De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen inneholder beskrivelser av utdanningens formål samt læringsutbyttene for alle kunnskapsområder (emner) i utdanningen. Vi finner det derfor aktuelt å se etter framskriving av bevegelseskultur og mangfold i barnehagelærerutdanningen generelt og spesielt på kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse (NHB), som omhandler barns bevegelseslek, motorikk, fysisk aktivitet, friluftsliv og helsefremmende arbeid i barnehagen. Bevegelse- og helsedelen i NHB er en videreføring av emnet fysisk fostring fra førskolelærerutdanningen, og vi har valgt å gjøre en dokumentanalyse av både rammeplanen for førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008) og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2018) for å belyse eventuelle endringer i fokuset på inklusjon og mangfold opp mot barns bevegelseskultur. Videre har vi komplementert disse analysene med en spørreundersøkelse, der undervisere i kunnskapsområdet NHB ble spurt om innholdet i deres undervisning opp mot inklusjon og mangfold. Studiens problemstilling er: Hvordan fremkommer inklusjon, mangfold og barns bevegelseskultur i barnehagelærerutdanningens styringsdokumenter og i undervisning i kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse?

## Historisk blikk på mangfoldbegrepet i barnehagefeltet

Mangfold betyr forskjellighet (Larsen & Slåtten, 2015, s. 43), men hvem som konkret omfattes av begrepet, har variert og varierer fortsatt. Innenfor barnehagefeltet finner vi i stortingsmelding «Kvalitet i barnehagen» mangfold forklart som forskjeller i kjønn, sosial bakgrunn, etnisk bakgrunn, religiøst livssyn, seksuell orientering og funksjonsevne (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 40). Dette brede perspektivet på mangfold var derimot ikke fokuset fire

år senere i «Kompetanse for mangfold», som var en satsning på mangfold i barnehager og skole, men omhandlet kun barn med minoritetsbakgrunn (Meld. St. 6 (2012–2013)). Lignende eksempler ser vi i skolens lærebøker og læreplaner der mangfold oftest blir brukt om kulturelt mangfold, og barn med funksjonsnedsettelse er i stor grad uteglemt (Herrebrøden mfl., 2021). Enkelte lærebokforfattere mener det er viktigere å løfte frem dagsaktuelle temaer som etnisitet og seksuell legning og at funksjonshemmede ikke er en del av det «moderne» mangfoldet (Jensen mfl., 2021, 2022). Det er derfor et mangfold innenfor mangfoldbegrepets bruk.

Et annet perspektiv er hvilken verdi begrepet mangfold har. I stortingsmelding «Barnehage til beste for barn og foreldre» (Meld. St. 27 (1999–2000), s. 101) ble inklusjonsfokus ikke skrevet frem i lys av et mangfoldig fellesskap, men for å hjelpe funksjonshemmede og barn fra andre kulturer til å «gradvis vekse seg inn i det norske samfunnet». Denne hjelpediskursen er derimot endret ni år senere i stortingsmelding «Kvalitet i barnehagen», og mangfoldet skrives nå frem som en verdi i seg selv: «Et slikt mangfold må ses på som en ressurs og en positiv utfordring for barnehagen» (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 89).

Mangfoldbegrepet kan bidra til å bevege oss bort fra kategorisering av «dem» og «oss», da vi alle har multiple identiteter (Larsen & Slåtten, 2015, s. 20). Enkelte mener vi derfor bør se på mangfold som en normaltilstand der man ser enkeltindividene (Nylén & Biset, 2015). Samtidig har enkelte vært kritiske til mangfold som begrep og ment det løser ingen problemer og heller dekker over utfordringer og problemer (Borchgrevink & Brochmann, 2008, s. 27; Westrheim & Hagatun, 2015). Begrepet blir også vanskelig å være kritisk til siden det fremstår som uproblematisk og moralsk riktig (Westrheim & Hagatun, 2015). Westrheim og Hagatun (2015) mener en viktig tilnærming er å spørre seg: «Hva er det som ikke beskrives når man bruker begrepet mangfold?» (s. 177).

## Inklusjon og mangfold i barnehagens bevegelseskultur

Mye av barnehagebarnas hverdag er gjennom kroppslig utforskning og kommunikasjon (Moser, 2018, s. 27). Derfor er leken sterkt knyttet til barns bevegelseskultur. Lek bidrar til sosial læring, utvikler vennskap og tilhørighet (Hart, 2020). Barn er ofte i fysisk aktivitet i bevegelseslek, og i barnehagen foregår denne leken både inne, ute, i nærmiljøet og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Like viktig som å få leke, er det å få være med og leke (Öhman, 2012, s. 15), og barn sier de leker fordi det er morsomt og artig, men viktigst: fordi det skjer sammen med noen (Kibsgaard, 2018, s. 353). Det er derfor viktig at leke- og aktivitetsmiljøet er inkluderende, noe som krever et inkluderende fellesskap og tidlig innsats, der kompetansen kommer nærmere barna (Meld. St. 6 (2019–2020)). Sett i lys av den store variasjonen av barn som går i barnehagen, blir utfordringen hvordan man skal få virkeliggjort dette i barnehagehverdagen (Arnesen, 2012, s. 23). I dagens barnehage er inkludering et grunnleggende prinsipp der barn som trenger ekstra støtte, skal tidlig få den sosiale, pedagogiske og fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for et godt, inkluderende og likeverdig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Inkludering kan ses som et ideal og en visjon der alle barn skal delta ut fra egne forutsetninger, men virkeligheten byr på en rekke dilemmaer og utfordringer (Korsvold, 2011, s. 17). Dette til tross for at en bevisst gjorde et begreppskifte fra integrering til inkludering (Korsvold, 2011, s. 11). Inkludering representerer et perspektivskifte som innebærer en større bevissthet rundt samhandlende deltakelse og tilhørighet i majoritetsgruppen (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2019), og hensikten er å fremme en helhet da vi alle er komplette mennesker (Hausstätter & Jahnukainen, 2014, s. 121). Inklusjon skulle sette mer fokus på at barnehagene skulle tilpasse seg barna ved å være fleksible og endre virksomheten, og ikke at barnet måtte tilpasse seg et allerede eksisterende system (Gardou, 2020, s. 171; Korsvold, 2011, s. 13). Utfordringen er kanskje som Gardou (2010, s. 81) påpeker, at inkludering er derfor ikke for å dekke et behov, men forutsetter en «helhetsinvestering» og «dyptgripende kulturelle endringer». Det er derfor interessant å se om de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen skriver frem behovet for en slik type kompetanse i forhold til bevegelseskulturen.

## Fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning

Da førskolelærerutdanningen ble barnehagelærerutdanning i 2012, ble både navnet og strukturen endret, og utdanningen fikk tverrfaglige emner kalt kunnskapsområder (Kunnskapsdepartementet, 2012). Navneendringer var for å tydeliggjøre profesjonens kompetanseområde og gi barnehagen en mer tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet (Meld. St. 41 (2008–2009)). Bakgrunnen for endringene var en evaluering av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) som mente førskolelærerutdanningene hadde svake sentrale føringer om form og innhold. NOKUT-evalueringen anbefalte også at spesialpedagogikk burde styrkes innen pedagogikken og behov for økt kompetanse på kulturelt mangfold (NOKUT, 2010, s. 91). NOKUT var samtidig bekymret for om studentene ville oppnå god nok kompetanse i et treårig bachelorløp: «Barn med vanskelige oppvekstvilkår, barnegrupper med svært ulik bakgrunn kulturelt og sosialt og små barns læring, språk og språkutvikling kan ikke dekkes grundig nok innenfor en treårig profesjonsutdanning» (NOKUT, 2010, s. 92). Muligens derfor ble det i forskriften for barnehagelærerutdanningen understreket at «utdanningen skal vektlegge det økte mangfoldet i barnehagen, herunder økt andel barn under tre år, flere barn med særskilte behov og flere flerspråklige barn» (Forskrift barnehagelærerutdanningen, 2012, § 1). Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (2017, s. 30) fant derimot ut at det var vanskelig for utdanningene å følge opp disse temaene. Dette ledet til en presisering i 2018 i de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen, med seks temaer som skulle vektlegges. Blant disse «mangfold og likeverd» og «barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging». Samtidig fikk den enkelte institusjon frihet i tolkning og implementering av temaene i utdanningen. Mangfold og inklusjon er derfor temaer som kan dekkes flere steder i utdanningen og være ulikt på de forskjellige utdanningsstedene.

## To perspektiver på mangfold

For å få et bilde av hvordan nasjonale styringsdokumenter for barnehagelærerutdanningen blir tolket ute i utdanningene, komplementerte vi studiens dokumentanalyse med en spørreundersøkelse til undervisere i NHB kunnskapsområdet der vi fokuserte på to perspektiver innenfor mangfold. Det ene overordnede perspektivet var hvordan undervisningen fulgte opp tematikker rettet mot barn med funksjonsnedsettelse og deres mulighet til å være fysisk aktive i barnehagehverdagen. Det andre perspektivet var barnehagenes friluftsliv og turpraksis i forhold til et flerkulturelt perspektiv.

For barn med funksjonsnedsettelse er fysisk aktivitet og aktiv bruk av kroppen like attraktivt som for andre barn (Ytterhus, 2018, s. 218). Disse barna bør gis like muligheter til å delta i fysisk aktivitet som stimulerer til bevegelsesglede (Helsedirektoratet, 2019). Barn med funksjonsnedsettelse er først funksjonshemmet når de møter barrierer i samfunnet og omgivelsene som ekskluderer fra deltakelse (Tøssebro, 2021, s. 20). Det er derfor ikke barns begrensninger eller diagnoser alene som avgjør barns deltakelse, men også hvordan tilretteleggingen skjer basert på miljøet og barnehagens ressurser og kunnskap (Eriksen, 2014, s. 18). Derfor er kompetanseutvikling i barnehager og bedre tverrfaglig samarbeid med lokale støttesystemer noe regjeringen peker på som viktige tiltak for inklusjon (Meld. St. 6 (2019–2020); Solli, 2012, s. 47; Ytterhus, 2018, s. 230). Barnehagelæreren har her en viktig rolle både i det å oppdage barn med utfordringer (Benden & Söderström, 2021) og i å ivareta barneperspektivet.

I forhold til det flerkulturelle perspektivet sier rammeplanen for barnehagen at «barnehagen skal bidra til at barn får gode opplevelser med friluftsliv året rundt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). I skandinavisk barnehagekultur er turer og bevegelseslek i naturen vanlig. Samtidig kan det være familier med flerkulturell bakgrunn som ikke kjenner til norsk friluftslivpraksis. Undersøkelser viser at innvandrere og flykninger er både mindre fysisk aktive enn resten av befolkningen og bruker naturen i liten grad (Meld. St. 18 (2015–2016); Kjøllesdal, 2019, s. 110). Barnehagene kan dermed for mange barn og foreldre være deres første møte med friluftslivpraksis, og vi mener derfor det er relevant å se denne bevegelsespraksisen også i et inklusjon- og mangfoldperspektiv. Flere studier viser til viktigheten av økt kunnskap om friluftslivpraksis i et flerkulturelt perspektiv. For eksempel

fant Hilmo mfl. (2008, s. 289) ut at enkelte barn med flerkulturell bakgrunn ble holdt hjemme på turdager i barnehagen i frykt for hva som lever i norsk natur og at barna manglet funksjonelle klær til å være ute på tur. I Bustos mfl. (2022, s. 143) sin studie beskrev foreldre det som utfordrende å overføre sin tilknytning til hjemlandets natur til norsk natur, og det var også en skepsis til å ta barn ut i dårlig vær. Samtidig oppga enkelte foreldre å være glad for at barnehagen tilbød friluftsliv. Spørsmålet er om vi har nok kunnskap om innvandreres motivasjon og inngang for å bruke naturen (Bjerkeli mfl., 2017, s. 36). Lund (2021) fremhevet at personalets vektlegging av etniske minoriteters manglende forståelse for klær, mat og skotøy var med på å forsterke et vi-og-dem-fokus, og var på denne måten med på å konstruere annerledes-het (Lund, 2021). Tidligere forskning viser derfor at det trengs å sette ord på praksiser som kan være ekskluderende i barnehagene (Bustos mfl., 2022, s. 145).

## Metode

Studiens første del er en kvalitativ analyse av rammeplan for førskolelærerutdanningen fra 2008 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008) og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen fra 2012 og 2018 (Kunnskapsdepartementet, 2012, 2018). Vi velger å forkorte de til F2008, B2012 og B2018. Vi legger til grunn en konstruktivistisk fortolkning av dokumentene (Mik-Meyer, 2005, s. 193), der dokumenter ses på som aktører som formes og former sosiale praksiser ut fra hvilken institusjonell maktposisjon og kontekst de inngår i. Rammeplan for førskolelærerutdanningen og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen har en tydelig maktposisjon ved å være nasjonale anbefalinger for utdanningens innhold. I en konstruktivistisk forståelse vil teksten i dokumentene speile ulike diskurser på mangfold og bevegelseskultur (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 23). Dokumentanalysen er gjennomført som en nærlesing på hvordan og hvilket mangfold som fremstilles i dokumentene, og hvordan relateres mangfold til barnehagens bevegelseskultur.

Dokumentene kan si noe om hvordan mangfold, inklusjon og bevegelseskulturen skrives frem, men ikke noe om innholdet i undervisningen. Dokumentanalysen ble derfor kombinert med empiri fra praksis for

å kunne si noe om aktørenes fortolkninger og praksiser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 103). Vi gjennomførte derfor en kvalitativ spørreundersøkelse bland undervisere i NHB-kunnskapsområdet i barnehagelærerutdanningene. Undersøkelsen ble sendt ut høsten 2021 til deltakere i Nettverk for fysisk fostring i barnehagelærerutdanningen. Nettverket har deltakere fra 12 utdanningsinstitusjoner som utdanner barnehagelærere. Mottakerne ble bedt om å dele med aktuelle kolleger. Det kom inn 17 (av 62 forespurte) svar fra syv ulike institusjoner. Lav svarprosent kan forklares med at flere ikke underviste i NHB, og noen svarte på vegne av hele institusjonen. Undersøkelsen gir likevel et bilde av undervisningspraksisen på syv av 12 utdanninger i Norge. Nettskjema fra UiO ble brukt, og prosjektet ble meldt til NSD. Spørreundersøkelsen bestod av to hovedtema: 1) barn med funksjonsnedsettelser og deres mulighet for fysisk aktivitet og bevegelseslek i samspill med andre barn i barnehagen og 2) barn med flerkulturell bakgrunn og deltakelse i friluftsliv og uteliv i barnehagen året rundt. Deltakerne ble spurt om hvordan de inkluderte de to temaene, hvilken litteratur ble brukt, om temaene ble dekket andre steder i utdanningen, i hvor stor grad de tenkte tema var relevant for NHB-kunnskapsområdet og i hvor stor grad barnehagelærerutdanningen de underviste ved, vektla temaene. Det ble i vår studie valgt å begrense spørreundersøkelsen til to temaer, selv om mangfoldbegrepet består av flere dimensjoner (som eksempelvis kjønn) som også kunne være interessante å se opp mot barnehagenes bevegelseskultur.

## Resultater

Funnene fra analysen av dokumentene og spørreskjema er videre strukturert i fire overordnede temaer. Temaene «gjennomgående – tverrfaglige temaer – knyttet til mangfold og inklusjon» og «bevegelseskulturen i utdanningene» viser hvordan mangfold og bevegelseskulturen er skrevet frem i hele utdanningen. Temaene «inklusjon og mangfold fra fysisk fostring til NHB» og «inklusjon og mangfold i NHB fra undervisningsperspektivet» viser hvordan inklusjon og mangfold er knyttet til bevegelseskulturen i NHB både i et historisk perspektiv og fra de som underviser på kunnskapsområdet.



## Gjennomgående – tverrfaglige temaer – knyttet til mangfold og inklusjon

I førskolelærerutdanningen var «barn med behov for særskilt hjelp og støtte» et tema på tvers av fagområder (F2008, s. 10). F2008 fremhevet også at: «Det er et dypt forankret prinsipp i norsk barnehage og skole at barn har rett på likeverdig opplæring, uavhengig av bakgrunn, evner og kjønn. Det er en verdi som er spesielt relevant i et flerkulturelt samfunn» (s. 10). Fra utsagnene kan vi lese at både barns evner og det flerkulturelle settes inn i et likeverdsprinsipp og forankres i et tverrfaglig ansvar. Videre ble det i F2008 utdypet at læringsmiljøet skulle «inkludere barn og unge med ulike forutsetninger, også de som har behov for spesialundervisning» (s. 9), og begreper som «barn med ulike forutsetninger» eller barn med særskilte behov og det flerkulturelle var spesifisert i nesten alle faglige emner i førskolelærerutdanningene. Det var kun i fysisk fostring flerkulturelt perspektiv ikke nevnes.

I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (B2012 og B2018) er kulturelt mangfold nevnt i de fleste kunnskapsområder, nå også i NHB. Kun i kunnskapsområdet barns utvikling lek og læring (BULL) og samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE) nevnes mangfold som begrep alene. I kontrast til førskolelærerutdanningen er BULL og SRLE nå de eneste kunnskapsområder som nevner barn med ulike forutsetninger og barn i vanskelige livssituasjoner. I B2018 innføres i tillegg temaer som skal vektlegges på tvers av hele utdanningen, blant annet: «Barn med behov for særskilt omsorg og oppfølging» og «mangfold og likeverd». B2012 og B2018 nevner ikke spesialpedagogikk, men at en skal jobbe tverrfaglig og tverretatlig rundt barn. De nasjonale retningslinjene definerer ikke mangfold, men i BULL-kunnskapsområdet i B2012 stod det at studentene «kan vise grunnleggende toleranse, interesse og respekt (...) uansett alder, sosial, kulturell, religiøs eller livssynsbasert tilhørighet». I B2018 tilføres også «kjønnsidentitet, etnisitet, utseende, funksjonsevne, seksuell orientering» i dette læringsmålet. Et generelt trekk med de nasjonale retningslinjene er at barn omtales i flertall i form av «barns» og «alle barn», og dette kan også ses på som en måte å skrive frem ett mangfold.

## Bevegelseskulturen i utdanningene

I førskoleutdanningen nevntes ordet kropp i fagene pedagogikk, drama og naturfag, og dans i musikk og drama. Ordet kropp fantes derimot ikke i fysisk fostring, men her stod det om fysisk aktivitet, bevegelseslek og bevegelsesaktiviteter. Emnet fysisk fostring hadde et tydelig fokus på helseeffekten av å være i bevegelse: «Fysisk aktivitet påvirker de fleste av barnas utviklingsområder og er viktig for deres totale utvikling og framtidige helse» (F2008).

I barnehagelærerutdanningen (B2012 og B2018) er det skjedd et tydelig skifte. Kroppslig kommunikasjon nevnes i kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk (STM), men ellers nevnes kropp bare i NHB. I kunnskapsområdet kunst, kultur og kreativitet (KKK) som består av musikk, drama og kunst- og håndverksfagene, er ordene kropp og dans erstattet med estetiske uttrykksformer. Begrepet lek brukes flere steder, men knyttes kun til bevegelse i NHB, og det er bare NHB-kunnskapsområdet som skriver frem en tydelig bevegelseskultur. Et annet skifte er at egenverdien av å være i bevegelse skrives frem i tillegg til helseverdien:

Barn er kroppslege i sin veremåte, og det er mellom anna gjennom kropp og rørsle barn blir kjent med seg sjølve og verda rundt seg. Sosiale relasjonar mellom barn og mellom barn og vaksne i barnehagen heng mellom anna saman med felles kroppslege og rørslemessige erfaringar og opplevingar i naturen (B2012, s. 23).

Lignende formuleringer finner vi også i B2018, og vi ser at både bevegelsesaktiviteter og opplevelser i naturen kobles til det å kunne delta i det sosiale fellesskapet i barnehagen.

## Inklusjon og mangfold fra fysisk fostring til NHB

Et flerkulturelt perspektiv var fraværende i fysisk fostring, men studentene skulle «ha innsikt i årsaker til sansemotoriske problemer og kunne legge til rette fysiske aktiviteter for barn med behov for spesiell hjelp og støtte» (F2008, s. 28). Begreper som funksjonsvansker og funksjonshemming finnes ikke i planen, så det er ikke tydelig hvor omfattende hjelp og støtte studentene skulle ha kompetanse på. I barnehagelærerutdanningens (B2012 og

B2018) NHB-kunnskapsområde er ikke barn med særskilte behov nevnt, men kjønn og kulturelt mangfold «kan analysere og kritisk reflektere over kjønn, likestilling, likeverd, kulturelt mangfold ...» (B2012, s. 23). Det har her skjedd et skifte i hvilke barn det er fokus på i et inklusjon- og mangfoldperspektiv. Fysisk fostring nevnte bare spesielle behov, og i NHB-emnet finner vi nå bare kulturelt mangfold. I B2018 kom det også inn en vektlegging av å se bruken av natur i et flerkulturelt perspektiv. «Norske tradisjonar innan natursyn, matkultur og fysisk aktivitet kan virke framande på mange. Difor må utdanninga leggje vekt på korleis ein kan få til gode møter mellom ulike kulturar» (B2018, s. 17). Barnehagelærerutdanningen fremmer her en kultursensitivitet i sin ordlegging.

## Inklusjon og mangfold i NHB fra undervisningsperspektivet

Alle 17 undervisere i NHB sier i spørreundersøkelsen at de underviser i tema barn med flerkulturell bakgrunn og deltakelse i friluftsliv og uteliv i barnehagen. I besvarelsene nevnes det spesifikt at temaet tilknyttes teori om friluftsliv, rundt praktiske utedager, vinteraktiviteter og mat på tur. Enkelte oppgir også at de knytter det til praktiske aktiviteter med barn og i didaktisk tilrettelegging. Når underviserne blir bedt om å oppgi faglig fokus, fremhever de at det knyttes til temaene god helse, sosial utjevning, skape trygghet, involvere foreldre og hindre utestenging eksempelvis på grunn av manglende utstyr. Enkelte oppgir også at de har linjevalg der mangfold er et fokus. I beskrivelsene av i hvilken grad de vektlegger tematikken i undervisning, oppgir noen at de har egen forelesning om flerkulturelle perspektiver i NHB, andre sier det ikke er så mye vektlagt. Flere sier de har fordypningsemner der dette tema tas mer opp. Det nevnes seks ulike faglige litteraturkilder, men flere oppgir at de savner litteratur på tema. Flere nevner at pedagogikk og andre fagområder også følger opp barn med flerkulturell bakgrunn, men tror det da er lite koblet opp mot friluftsliv. Tolv av de 17 underviserne som responderte på spørreundersøkelsen, mener at tema i stor grad er relevant for NHB-emnet, og 11 av 17 mente barn med flerkulturell bakgrunn i stor til veldig stor grad er vektlagt i barnehagelærerutdanningen.

Svarene er litt annerledes når det gjelder barn med funksjonsnedsettelser (fysisk/psykisk) og deres mulighet for fysisk aktivitet og bevegelseslek

i samspill med andre barn i barnehagen. Her sier syv av 17 at de ikke underviser om dette tema, og årsakene til dette er for lite undervisningstid, for lav kompetanse eller at det ikke har vært diskutert i fagmiljøet. Ti stykk sier de er innom tema både i praktisk og teoretisk undervisning og tar opp tematikken opp mot motorisk utvikling, observasjon, didaktikk, helsefremmende arbeid, praktisk tilrettelegging og universell utforming. Enkelte oppgir at de har forsterknings- og/eller fordypningsemner der temaet tas mer opp. Det nevnes åtte ulike faglige litteraturkilder som brukes i undervisningen. Syv stykk oppgir at dette er et tema som mer ivaretas av pedagogikkfaget i utdanningen. 10 av 17 faglærere mener at temaet i stor grad er relevant for NHB-emnet, og 12 av 17 mente barn med funksjonsnedsettelse i liten til veldig liten grad er vektlagt i barnehagelærerutdanningen.

## Drøfting

I forhold til problemstillingen vil vi videre drøfte den ulike vektleggingen vi ser mellom tematikken kulturelt mangfold og barn med særskilte behov. Drøftingen vil både belyse dette i et tverrfaglig perspektiv og i forhold til barns bevegelseskultur.

### Funksjonsnedsettelse ut og kulturelt mangfold inn?

I spørreundersøkelsen nevner flere at barn med funksjonsnedsettelse og fysisk aktivitet er noe de mangler kompetanse på, og flere har ikke med temaet i undervisningen. Flere nevner at pedagogikkfaget er mer sentralt i undervisning om barn med funksjonsnedsettelse, men at temaet i liten grad er vektlagt i utdanningen. Vi ser et annerledes mønster på barn med flerkulturell bakgrunn og naturbruk. Dette er noe alle inkluderer i varierende grad, og flere savner litteratur på temaet. Barn med flerkulturell bakgrunn er generelt sterkt vektlagt i utdanningen.

Dette funnet stemmer overens med de endringer vi ser i nasjonale retningslinjer. Det kulturelle mangfoldet har fått en tydeligere plass i NHB, mens barn med særskilte behov er nevnt lite i hele utdanningen og ikke spesifisert i NHB-kunnskapsområdet. Dette kan ligne på de funn som ble gjort innen læreplaner og lærebøker for skolen (Herrebrøden mfl., 2021).

En mulig forklaring er at barn med behov for særskilt støtte er en veldig sammensatt gruppe, og det kan være faktorer knyttet til barnet selv og forhold i barnets oppvekstmiljø som spiller inn (Sjøvik, 2014, s. 20). Gruppen presenterer derfor mange ulike utfordringer, som det kan være omfattende å sette seg inn i. Det er mulig derfor enkelte i vår undersøkelse skriver at det ikke er tid til temaet eller ikke føler de har kompetanse nok. Samtidig er dette også en tematikk det mangler kompetanse på også ute i barnehagene (NOU 2010: 8, s. 85).

## Mangler det en tverrfaglighet rundt barn med særskilte behov?

Pedagogikkfaget blir fremhevet som faggruppen som følger opp barn med behov for særskilt omsorg og støtte. Det er også i pedagogikk-kunnskapsområdet BULL vi finner læringsutbytter om barn med ulike forutsetninger. Dette samstemmer med NOKUTs (2010) anbefalinger om at spesialpedagogikken burde styrkes i pedagogikkfaget. Et spørsmål er om et fag alene kan dekke en tematikk som er så kompleks. De nasjonale retningslinjene fra 2018 angir at barn med særskilte behov skal vektlegges på tvers av fag. Vår undersøkelse viser at flertallet av institusjonene tar opp temaet i NHB, og noen har også forsterknings- og fordypningsemner på tematikken. Samtidig sier noen at de vet ikke hva de andre kunnskapsområdene gjør på temaet. Dette står i kontrast til Grimen (2008, s. 71), som mener at i profesjonsutdanninger blir det for snevert kun å tenke det enkelte fag hver for seg. I etableringen av barnehagelærerutdanningen håpet noen at kunnskapsområder kunne bidra til at fagene lettere så ut over seg selv og bidro til en felles dannelsesprosess (Pålerud, 2012, s. 86). Andre har vært mer skeptiske og ment det ble for rigide rammer for tverrfaglige prosjekter (Havnes, 2021). Et spørsmål er om det er en svekkelse eller styrke å legge opp til overordnede temaer som skal vektlegges i utdanningen? I forhold til barn med funksjonsnedsettelse ser vi i NHB-kunnskapsområdet en tendens til veldig varierende praksiser. Muligens følger institusjoner opp tematikken på andre måter, men samtidig har institusjonene meldt bekymringer om at barn med særlige behov har for liten plass i utdanningen (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2017, s. 30). Det er derfor spørsmål om i hvor stor grad de overordnede temaene sikrer at barn med særskilte behov blir godt nok dekket i utdanningen, og spesielt i forhold

til en bevegelseskultur når temaet i liten grad også er forankret ned i de ulike kunnskapsområdene og NHB spesielt.

### Er «alle barn» en dekkende skrivemåte for mangfold?

I førskolelærerutdanningen var det å ta hensyn til barns ulike forutsetninger spesifisert nesten under hvert fagområde, mens i barnehagelærerutdanningen omtales barn stort sett som en generell term «barns» og «alle barn». Denne skrivemåten inkluderer med dette både barn med særskilte behov og barn med flerkulturell bakgrunn, og kan på mange måter speile en ideell verden (Nylén & Biset, 2015). Mørland (2008, s. 8) diskuterer hensikten med å gi enkelte barn merkelapper som «nedsatt funksjonsevne» eller «funksjonshemmet». Merkelappene samfunnet bruker, er med på å kategorisere grupper, og det kan muligens være med på å sette mennesker i bås (Larsen & Slåtten, 2015, s. 20). Til tross for dette mener Mørland (2008, s. 9) at det ofte trengs noen merkelapper for å synliggjøre behov, muligheter og rettigheter som barn har. Det kan være tegn på at disse rettighetene i dag ikke blir ivaretatt. Meld. St. nr. 6 (2019–2020) påpeker at det er mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging som ikke får det pedagogiske tilbudet de trenger i barnehagen.

En mulig profesjonskonflikt knyttet til inklusjon og mangfold er hvor går skille mellom barnehagepedagogikk og spesialpedagogikk? En kan ha et smalt eller et bredt perspektiv på inklusjon (Solli, 2012, s. 36; se også Wilhelmsen, kapittel 2). Det smale er et spesialpedagogisk perspektiv der en ser på barnets hjelpebehov og hvordan inkludere de i barnehagehverdagen. Det brede tar et allmennpedagogisk utgangspunkt der en ser hvordan barnehagemiljøet kan være inkluderende for hele barnemangfoldet. De nasjonale retningslinjene legger seg i stor grad opp mot et bredt perspektiv, men selv om pedagoger og spesialpedagoger har et felles ansvar, er det samtidig motkrefter i dette arbeidet. Enkelte ønsker i større grad et tydelig faglig skille, der barnehagelærere i størst grad arbeider med majoriteten av barna, mens spesialpedagogene følger opp barn med særskilte behov (Simonsen, 2012, s. 224). De nasjonale retningslinjene er her lite utfyllende på både ansvaret og på samarbeidet med andre profesjoner.

## Kulturelt mangfold og barns bevegelseskultur

Vi ser et helt annet bilde når det gjelder kulturelt mangfold i forhold til bevegelseskulturen i barnehagen. Denne tematikken dreier seg samtidig om litt andre faglige perspektiver. Mens barn med funksjonsnedsettelser berører barns biologiske forutsetninger, for eksempel forflytning og motoriske ferdigheter, er det mer kulturforståelse og møter mellom kulturer som er hovedfokuset her. Vektleggingen av kulturelt mangfold har blitt styrket i den nye utdanningen, slik NOKUT anbefalte (NOKUT, 2010). NHB-kunnskapsområdet er tydelig koblet til det å jobbe med kulturelt mangfold, og det å skape gode møter på tvers av kulturforskjeller. Samtidig nevner flere av informantene at de savnet litteratur om temaet kulturelt mangfold og friluftsliv og natur. Friluftsliv har vært promotert som en inklusjonsarena for kulturelt mangfold, men det savnes kunnskap om innvandreres motivasjon for å bruke naturen (Bjerkeli mfl., 2017). Det kan tyde på at det trengs forskning på dette også relatert til barnehagens praksis (Bustos mfl., 2022; Lund, 2021).

### *Hvordan skrive frem en bevegelseskultur i et inklusjon- og mangfoldperspektiv?*

Vi fant i vår analyse at bevegelse og kroppslig væren stort sett er beskrevet i NHB-kunnskapsområdet, og det er interessant hvordan NHB-emnet innleder med at barn lærer seg selv å kjenne og verden rundt seg gjennom en kroppslig væremåte, men samtidig nevnes ikke kropp og bevegelse andre steder i de nasjonale retningslinjene. Eksempelvis i KKK-kunnskapsområdet er – estetiske uttrykksformer – blir et tverrfaglig begrepet som erstatter mer kjente begrep som dans og kroppslig dramaturgi. En årsak kan være at kunnskapsområdet må ha en tekst som favner flere fag, på tross av store ulikheter. Undervisere opplever at de bruker mye tid på et felles begrepsapparat, og føler at viktige deler av enkeltfagene forsvinner i det tverrfaglige samarbeidet, selv om samarbeid også opplevdes givende (Eide mfl., 2017). Kroppslig bevegelse er også i stor grad noe flere fag er opptatt av, og det finnes eksempler på tverrfaglige prosjekter med KKK, BULL og NHB (Bernsen mfl., 2021), men begrepsapparatet i de nasjonale retningslinjene speiler ikke dette. Når enkelte begreper og ord forsvinner, er det et spørsmål om retningslinjene klarer å speile det tverrfaglige arbeidet ute i barnehagene og få kunnskapsområdene til å se ut over seg selv (Pålerud, 2012, s. 86). En fare når

begreper lukes vekk fra det flerfaglige så blir det enten ingen eller bare noen få som eier begrepet, og det kan usynliggjøre tverrfaglige møtepunkter både innenfor inklusjon, mangfold og barns bevegelseskultur.

NOKUT (2010) påpekte i sin evaluering en bekymring for om studentenes kompetanse innenfor inklusjon og mangfold kunne dekkes godt nok innenfor en treårig utdanning. De mente da en femårig master kunne styrke innhold som i dag savnes. Havnes (2021) løfter frem et forslag om at fagene jobber mer integrert mot konkrete praksiskasus, observasjoner og faglige perspektiver for å styrke profesjonsdannelsen innenfor nåværende utdanning. Hauge og Heggen (2019) foreslår at begrepene flerfaglig, tverrfaglig og transfaglig undervisning kan være til hjelp for å sortere i integrasjonen og samarbeidet på tvers av fag. Det er interesse for slike arbeidsmåter i utdanningen, men samtidig utfordringer med tid og organisering og interesse. Vår studie indikerer et behov for noen av disse tiltakene i forhold til inklusjon og mangfold opp mot barnehagens bevegelseskultur i barnehagelærerutdanningen. Samtidig ser vi at de nasjonale retningslinjene skriver enkelte begreper og innhold lite frem i et tverrfaglig perspektiv. En mulig styrking av utdanningen kan muligens være i større grad å integrere tverrfaglige temaer ned i de ulike kunnskapsområder eller skrive frem en tydeligere fellesramme.

## Konklusjon

I vår studie ser vi at kulturelt mangfold er i stor grad fremme i utdanningen også relatert til barnehagens bevegelseskultur. Barn med funksjonsnedsettelser ser vi derimot har en mindre synlig plass i utdanningen. Vi ser samtidig tendenser til at bevegelseskulturen er lite tverrfaglig skrevet frem i styringsdokumentene. De nasjonale retningslinjene er ikke juridisk bindende, men sterkt veiledende. Institusjonene kan derfor gjøre egne tolkninger i forhold til de intensjoner som retningslinjene antyder. Vi mangler i denne studien institusjonenes studie- og emneplaner i vårt datamateriale. Emneplanene kan være ulikt utformet ved de ulike utdanningene og dermed forholde seg til mangfold og inklusjon og barns bevegelseskultur på andre måter enn det de nasjonale retningslinjene beskriver. Dette kan være relevant å se på i senere studier. Det er samtidig de lokale emneplaner som den enkelte underviser tar utgangspunkt i når innholdet i undervisningen blir bestemt.



Vi har i vår studie sett at det skjer ulike prioriteringer og fortolkninger på vei fra retningslinjer til undervisningens innhold, og flere setter derfor sitt preg på det endelige innholdet i undervisningen. Det interessante her er at barna som hele utdanningen er bygget opp for, kanskje er den aktøren i systemet som har minst direkte påvirkningskraft.

## Referanser

- Arnesen, A.L. (2012) Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglig praksiser – En innledning. I: A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering – Perspektiver i barnehagefaglig praksiser* (s. 13–33). Universitetsforlaget.
- Benden, N.M.L.F. & Söderström, S. (2021). Å oppdage barn med motoriske utfordringer i barnehagen. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2–3), 79–92. <https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3776>
- Bernsen, A.S., Langøy, A. & Eilifsen, M. (2021). Iscenesettelse av barnehagens lekemiljø – Fra nye erfaringer til eksperimenterende og utforskende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2706>
- Bjerkeli, C., Flemsæter, F., Lein, H., Nymoen Rørtveit, H., Setten, G. & Aasetre, J. (2016). Integrering gjennom friluftsliv? *Plan*. 2019, 49(1), 36–39. <http://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2017-01-09>
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 117(3), 22–32. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-0690-2008-03-04>
- Bustos, M.M.F., Giæver, K., Ahmed, U. & Bang, A.-L. (2022). Dobbel matpakke og termos med kakao – Minoritetsforeldres perspektiver på friluftsliv i barnehagen. I: H. Neegaard & I.W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv* (s 133–146). Cappelen Damm Akademisk.
- Eide, G.M., Møen, I.L. & Borgen, J.S. (2017). Fra faglærer i et kunsthøgskole til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Tidsskrift for norsk barnehageforskning*. 15(1), 1–14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>
- Eriksen, B.T. (2014). *Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Forskrift barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2016-03-15-278>
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. (2017). *Styrker, svakheter og gjenstridige utfordringer* (Rapport 2017:5). Kunnskapsdepartementet.
- Gardou, C. (2010). Et nytt opplysningsprosjekt. I: J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk* (s. 69–83). Gyldendal Akademisk.
- Gardou, C. (2020). From the Exceptional to the Universal. I: B.H. Johnsen (Red.), *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies* (s. 171). Cappelen Damm.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2022, 12 mars). Jan Grue – Mangfoldet i mangfoldet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/kommentar/i/EagKXP/jan-grue-mangfoldet-i-mangfoldet>
- Hart, K. (2020). Tokens of friendship. *Early Years Educator*, 21(9), 14–15. <http://doi.org/10.12968/eyed.2020.21.9.S14>

- Hauge, K.H. & Heggen, M.P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning: – Et forslag til begrepsavklaring. *Nordic Studies in Education*, 39(4), 249–263. <http://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Haustätter, R.S. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. I: F. Kiuppis & R.S. Haustätter (Red.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (s. 119–132). Peter Lang.
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – En umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. <http://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Helsedirektoratet. (2019). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (nettdokument). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- Herrebrøden, M., Jensen, M.S. & Andreassen, R. (2021). Framstillinger av personer med funksjonsnedsettelse i norske lærebøker – Bidrag til en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-05>
- Hilmo, I., Fonseca, M.M., Bustos, Kaarby, K.K.E., Osnes, H. & Holter, K. (2008). Friluftsliv i barnehagen – På jakt etter mangfold og muligheter. I: A.M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold* (s. 279–294). Universitetsforlaget.
- Jensen, M.S., Herrebrøden, M. & Andreassen, U.R. (2021). The invisible minority – Why do textbook authors avoid people with disabilities in their books? *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889049>
- Jensen, M.S., Herrebrøden, M. & Andreassen, U.R. (2022). Temaet funksjonsnedsettelse blir oversett av lærebokforfatterne. *Bedre Skole*. Utdanningsnytt.no. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-funksjonshemming/temaet-funksjonsnedsettelse-blir-oversett-av-laerebokforfatterne/317876>
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I: V. Glaser., I. Størksen & M.-B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (2. utg, s. 353). Fagbokforlaget.
- Kjøllesdal, M. (Red.) (2019). *Helse blant innvandrere i Norge. Levekårsundersøkelsen blant innvandrere 2016*. Folkehelseinstituttet.
- Korsvold, T. (Red.) (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelærerutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.uhr.no/f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf>
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2015). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Lund, H.B.H. (2021). «De er jo alle barn» – Mangfoldskonstruksjoner i barnehagen. I: R. Faye, E.M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn* (s. 148–176). Universitetsforlaget.
- Mik-Meyer, N. (2005). Dokumenter i en interaksjonistisk begrepsramme. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv* (s. 193–214). Hans Reitzels Forlag.
- Moser, T. (2018). Barns kroppslighet som en del av barnehagens helhetlige dannelsesoppdrag. I: E.B. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg. s. 22–42). Gyldendal forlag.
- Mørland, B. (Red.) (2018). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf?msclid=13d5269cd16011eca2978e91f7b77945](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf?msclid=13d5269cd16011eca2978e91f7b77945)
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (2019). *Begrepe integrering og inkludering*. NTNU. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepe-integrering-og-inkludering>
- NOKUT. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning i Norge* (Del 1: Hovedrapport). NOKUT. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-08/Evaluering%20av%20f%C3%B8rskolel%C3%A6rerutdanning%202010.pdf>
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst – Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_forskertrang.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_forskertrang.pdf)
- Nylén, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–04), 307–318. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-13>
- Pålerud, T. (2012). Barnehagelærerkunnskap – Fra fag til kunnskapsområder. I: A.M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet – Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 78–99). Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I: A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglig praksis* (s. 214–227). Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Utdanningsforlaget.

- Solli, K.A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglig praksis* (s. 34–55). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 27 (1999–2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-1999-2000-/id133808/>
- St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- St.meld. nr. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- St.meld. nr. 18 (2015–2016). *Friluftsliv — Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- St.meld. nr. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2008). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/rammeplaner-for-2003/grunnutdanning/2008rammeplan\\_flu.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rammeplaner/rammeplaner-for-2003/grunnutdanning/2008rammeplan_flu.pdf)
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411–428). Universitetsforlaget.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? – Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisktidsskrift*, 3(4), 169–180. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-02>
- Ytterhus, B. (2018) Funksjonshemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen – Sosial deltakelse og inkludering. I: E.B. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Kroppslighet i barnehagen – Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg, s. 216–235). Gyldendal forlag.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk Forum.

Elnan, I. & Vedul-Kjelsås, V. (2023).  
Kroppsøvlingslærerstudenters kompetanse om  
inkludering. I: T. Wilhelmsen, E. Berg,  
K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen  
(Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske  
perspektiver på inkludering og mangfold*  
(s. 286–304). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230115>

## Kapittel 15

# Kroppsøvlingslærerstudenters kompetanse om inkludering

Ingrid Elnan & Vigdis Vedul-Kjelsås

## Innledning

Målet med dette kapittelet er å belyse hvordan kroppsøvlingslærerstudenter erfarer sin kompetanse om inkludering. Denne tematikken kan ses i sammenheng med forskning som viser at opplæringen mange elever får i skolen, ikke er i tråd med intensjonene om en inkluderende skole (Haug, 2017, s. 210). Gjennom lærerutdanningen skal studentene få ferdigheter til å skape inkluderende læringsmiljøer for sine elever (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7/5–10, 2016). Som undervisere i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen har vi mange møter med framtidige lærere. Ut fra ønsket om økt kvalitet på vår undervisning opprettet vi et forskningsprosjekt som søker større innsikt i studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til inkludering i kroppsøving.

I kapittelet vil begrepet inkludering bli brukt og diskutert. Inkluderingsbegrepets innhold gjør tematikken relevant for alle elever i skolen. Med bakgrunn i forfatterens interessefelt vil kapittelet særskilt ha fokus mot elever med ulike funksjonsvariasjoner. Personer med normbrytende funksjonsvariasjoner viser til personer med funksjonsvariasjoner som bryter med samfunnets rådende funksjonsnormer (Unge funksjonshemmede, 2021). I denne konteksten kan det være elever som har en kropp og fysiske forutsetninger som av andre blir vurdert å ikke passe inn i kroppsøvingsfaget. En slik vurdering må ses i sammenheng med hvordan fagets innhold, mål og verdier forstås. Et inkluderende kroppsøvingsfag forutsetter at faget kan romme elevmangfoldet som finnes i skolen.

Forskning vi har gjennomført med studentene, viser at kompetansen knyttet til inkludering er mangefasettert (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021, s. 248), og kan omfatte dimensjoner ut over temaer som typisk har fokus i lærerutdanningen. Kunnskap om hvordan undervisningsaktiviteter kan tilrettelegges for elever med ulike forutsetninger, er kun én del. Studentenes fortellinger viser at inkludering også handler om deg selv, og opplevelser knyttet til det å møte et elevmangfold og håndtere noe ukjent. I en intervjuundersøkelse vi gjennomførte, uttalte en av grunnskolelærerstudentene som deltok, om inkludering i kroppsøving:

*Jeg kjenner jeg er redd for å møte elever med diagnoser og på en måte for å tilrettelegge. Jeg føler at jeg har på meg silkehanskene når jeg møter de elevene, og er redd for å gå rett på sak og snakke om diagnosen liksom. Jeg er redd for i samtalen mellom oss å avsløre at jeg vet at det er noe spesielt med deg.*

Slike utsagn fra studentene er årsaken til at vi i kapittelet legger til grunn et bredt perspektiv som anerkjenner at ulike aspekter har relevans og betydning for opplevelsen av egen kompetanse om inkludering.

## Metode

Vi har skrevet dette kapittelet med utgangspunkt i et datamateriale der grunnskolelærerstudenter som har valgt kroppsøving i sin fagkrets er informanter. Denne forskningen pågår, og datamaterialet er samlet på ulike tidspunkt og med ulike studentgrupper. Metodene vi har brukt, er spørreundersøkelser og intervju. Forskningen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Dette kapittelet er skrevet med bakgrunn i datamateriale fra to intervjuundersøkelser. I den første intervjuundersøkelsen deltok 13 studenter fordelt på fire gruppeintervjuer. Varigheten på intervjuene var mellom 32 og 47 minutter. Intervjumaterialet består av 45 sider transkribert tekst. Ut fra dette datamaterialet har vi publisert et kapittel om betydningen av kroppslig læring for forståelsen av inkluderende kroppsøvingsundervisning (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021). I den andre intervjuundersøkelsen deltok ni studenter i etterkant av deres FoU-oppgave i tredje studieår innen tematikken inkludering i kroppsøvingfaget. På grunn av praktiske omstendigheter ble disse studentene intervjuet i to grupper på tre studenter, en gruppe på to studenter og én student ble intervjuet individuelt. Varigheten på intervjuene var 29 til 52 minutter, og intervjumaterialet består av 42 sider transkribert tekst. Alle studentene som har deltatt i intervjuene, har vært på tredje eller fjerde år i grunnskolelærerutdanningen.

Å gjennomføre forskning med egne studenter gjør det nødvendig å reflektere over betydningen av relasjonene mellom oss faglærere/forskere og studentene. Studentenes deltakelse var frivillig, og de kunne når som helst trekke seg fra datainnsamlingen. Vår refleksjon må gå kontinuerlig gjennom forskningsprosessen fra idéstadiet for prosjektene, til innsamling og analyse av datamateriale og når forskningen skal formidles. Et grunnleggende premiss har vært å gi studentene forståelse om at deres deltakelse i forskningen i form av delte meninger, erfaringer og kritikk er ønsket, og et viktig bidrag inn i en bedre lærerutdanning. Graden av nærhet til tematikken forskningen sentrerer rundt, har vært ulik for oss faglærere. Det er for eksempel større avstand til studentenes fortellinger om erfaring fra egen oppvekst, enn når det handler om undervisning i lærerutdanningen. En sentral motivasjon for å gjennomføre forskningen er å få mer innsikt i hvordan undervisningen av studentene kan utvikles. Slik kan deler av forskningen grense opp mot det som kalles selvstudier (Hamilton & Pinnegar, 2014). Hamilton



og Pinnegar (2014) beskriver Self-study of teaching and teacher education practices (S-STEP) som en metode som gjør det mulig for lærerutdannere å utforske og utdype praksis og egen kunnskap om undervisning og lærerutdanning, for å forbedre praksisen og bidra inn i diskusjoner om forskning på undervisning og lærerutdanning (s. 137). I en slik sammenheng er studentene informanter som gir innsikt i hvordan undervisning oppfattes og erfares. Hordvik mfl. (2021) beskriver at lærerutdannere er i en kontinuerlig endringsprosess, der det alltid vil skje endring på grunn av sammenfiltring av ulike relasjoner og måtene disse relasjonene produserer praksis, læringsopplevelser og måter å identifisere seg på (s. 1). Det å forske på egne studenter gir kontinuerlig mulighet til å endre på undervisning og videreutvikle forskningen med større innsikt. Ved å gjøre forskningen systematisk er det et mål å løfte funn ut av den lokale konteksten og skape kunnskap verdt å formidle, og som kan oppleves relevant også i andre sammenhenger og andre lærerutdanninger. Smith (2016) peker nettopp på at selvstudier bør bli vitenskapeliggjort og delt med et bredere fellesskap (s. 218).

## Inkludering i kroppsøvingsfaget

I Kunnskapsløftet 2020 møter vi begrepet inkludering i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i læreplan for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Inkludering kan defineres på ulike måter, men det savnes enighet om hva det faktisk innebærer i praksis (Haug, 2014, s. 12; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018, s. 25). Wendelborg og Paulsen (2014) diskuterer ulikhetene mellom begrepene integrering og inkludering, og viser til at inkludering representerer et skifte i perspektiv fra individets særskilte behov til skolens evne til å tilpasse seg alle barn. De peker på at ved full inkludering blir bruken av disse begrepene overflødig fordi det da ikke er behov for å skille mellom det allmenne og det spesielle (s. 61). Ser vi til Videnscenter om handicap (2021) i Danmark sin definisjon av inkludering i idrett og bevegelse, pekes det på tre forhold som skal være oppfylt samtidig: 1) Deltakerne skal være fysisk til stede sammen for å utgjøre et fellesskap, 2) Deltakerne i fellesskapet skal gjøre noe sammen. Et reelt fellesskap krever samspill og aktive relasjoner, men det betyr

ikke at alle skal gjøre det samme hele tiden, 3) Deltakerne skal oppleve at de har et gjensidig utbytte av deltakelsen. En slik definisjon rommer at kroppsøving er en sosial arena, der elevene skal lære seg å samarbeide og inkludere hverandre i ulike aktiviteter. Et sentralt punkt er at ikke alle trenger å gjøre det samme hele tiden. Et inkluderende kroppsøvfag bør nettopp ha rom og aksept for å gjøre forskjellige aktiviteter på ulike måter. Definisjonen tar inn deltakernes egne opplevelser, og verdien av å anerkjenne hverandres måter å delta på. Slik vil inkludering handle om en subjektiv opplevelse og elevens følelse av å være inkludert, noe som belyses ytterligere av Berg i kapittel 11 i denne boka. Dette betyr at reell inkludering er mer enn strukturer, organisering, tilgjengelighet og retten til deltakelse. Dermed må også lærerutdanningen ta inn over seg at studentenes kompetanse om inkludering handler om mer enn evnen til å tilpasse aktiviteter i faget.

## Fra å være elev i kroppsøving til å bli kroppsøvingslærer

I løpet av lærerutdanningen går studentene gjennom en transformasjon fra å være elever til å bli lærere. Studentene har med seg mye erfaring fra skolekonteksten inn i lærerutdanningen. Kroppsøving er et fag der mange elever trives. Moen mfl. (2018) fant i sin kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget på 5.–10. trinn i grunnskolen at kroppsøving, sammen med mat og helse, er fagene som den høyeste andelen av elevene oppgir at de liker godt eller svært godt (ca. 90 prosent). Undersøkelsen viste at det er en høyere andel på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet som liker kroppsøving godt eller svært godt, og gutter liker faget bedre enn jenter. Det er en tydelig sammenheng mellom deltakelse i idrett på fritiden og hvor godt elevene liker faget (s. 33–37). Selv om kroppsøving er et godt likt fag i skolen, har forskning vist at faget ikke oppleves som inkluderende for alle elever. Det kan for eksempel være ulikheter knyttet til kjønn (Engebretsen mfl., 2020), etnisitet (Thorjusen, 2020), sosial klasse (Dowling, 2016) og funksjonsvariasjoner (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). For lærerutdanningen må et mål være å bidra til kroppsøvingslærere som er i best mulig i stand til å gjennomføre inkluderende kroppsøvingsundervisning for alle elever. I denne sammenhengen

kan det være relevant å reflektere over hvem den typiske kroppsovingslærerstudenten er.

Når det gjelder rekruttering til grunnskolelærerutdanningen, har det vært bekymring rundt framtidig lærermangel, og en lav andel mannlige studenter, spesielt på trinn 1–7 (Myklebust mfl., 2019, s. 11). Lav rekruttering av studenter med flerkulturell bakgrunn har også blitt løftet fram som en utfordring (Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma, 2015, s. 20). I boka *Fremtidens kroppsovingslærer* setter Vinje og Skrede (2019) søkelys på hvem som kan og bør bli kroppsovingslærer. De har gjennomført en undersøkelse med lærerutdannere om deres syn på muligheter og hindringer for personer med fysiske funksjonsnedsettelse for å utdanne seg til kroppsovingslærer. Fra undersøkelsen trekkes fram fire hovedtemaer som framstår som hindringer i utdanningen: krav til svømme- og livredningsferdighet, krav til aktiv deltakelse i deler av studiet, krav til tilstrekkelig idrettslige og motoriske ferdigheter, og krav til obligatoriske friluftslivsturer og ivaretagelse av elevers sikkerhet. Lærerutdannerne i undersøkelsen ønsket en mer mangfoldig kroppsovingslærerrolle, og mente dette ville ha stor verdi ut fra ønsket om et mer inkluderende kroppsovingsfag (Vinje & Skrede, 2019, s. 162, s. 167). Vår erfaring støtter opp under at det er et begrenset mangfold blant studentene både når det gjelder flerkulturell bakgrunn og funksjonsvariasjon. Slik grunnskolelærerutdanningen er organisert, er kroppsoving et fag studentene kan velge å ha i sin fagkrets (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7/5–10, 2016). Dette sannsynliggjør at studenter med negative erfaringer fra kroppsovingsfaget eller som i liten grad liker fysisk aktivitet, velger andre fag. Det betyr at kroppsovingslærerstudenter som gruppe innehar et begrenset mangfold, og har som fellestrekk positive erfaringer med kroppsovingsfaget, fysisk aktivitet og idrett fra egen oppvekst.

Mange studenter peker på at de i liten grad har opplevd innholdet i kroppsovingsfaget som problematisk, eller har egne erfaringer der de har kjent på manglende inkludering. De sier de ikke har tenkt så mye på det, før tematikken blir problematisert i utdanningen.

*Jeg har alltid passet inn i skolen da, i form av at jeg har klart meg greit faglig og klart meg greit sosialt. Så jeg har liksom ikke noen spesielle tanker om hvordan skolene jeg gikk på har jobbet for å inkludere alle.*

*Jeg tenker det er bra vi har noe om det med tanke på bevisstgjøring, nå er det jo ingen av oss som liksom har vært så mye borti det. Og så skal man ut i skolen og så blir det litt sånn – oi, her var det noe jeg ikke har tenkt så mye på.*

Andre studenter sier imidlertid at en viktig motivasjon for å bli kroppsøvlingslærer er at de observerte klassekamerater som ikke fant seg så godt til rette i faget som dem selv. En grunnleggende faktor for å bli en inkluderende kroppsøvlingslærer er nettopp å få øynene opp for at alle er ikke som meg selv, og at alle elevene jeg vil ha i klassen min, er ulike. Der noen ulikheter er tydelig og synlig, som kroppens utseende eller ferdigheter vi kan observere elevene mestrer, er andre ulikheter i større grad skjult. Noen elever liker utfordringer, noen har behov for forutsigbarhet, noen liker å vise seg fram, noen kan samarbeide med hvem som helst i klassen, mens andre opplever aldri å bli spurt om å være sammen to og to. Vi kan få kjennskap til noen av disse ulikhetene når vi blir kjent med elevene. Andre ulikheter vil vi kanskje aldri få vite noe om. Det å være nysgjerrig på elevene, ønske å bli kjent med dem og prøve å finne ut hva som ligger bak den observerbare atferden i gymsalen, kan være en viktig inngang til et inkluderende fag. Moen mfl. (2019) har i en studie observert og intervjuet lærere for å se på betydningen av relasjoner og omsorgsfull pedagogikk i kroppsøvningsfaget. Å utvikle relasjoner er komplekst, og forutsetter at lærerne utvikler kunnskap om elevene sine på ulike nivå. Lærerne må reflektere rundt hvordan elevene som ulike individer kan styrkes, legge til rette for gode læringsmiljøer og få kunnskap om relasjonelle aspekter mellom lærere og elever og mellom elevene i klassen. Omsorgsfulle undervisningsstrategier handler om god planlegging, omsorgsfulle handlinger og å gjøre små ting som bidrar til at elevene føler seg sett. For eksempel det å bruke navn, si hei og sitte på elevenes nivå i kommunikasjon. Slik kan læreres elevkunnskap sammen med omsorgsfulle undervisningsstrategier fremme inkludering (Moen mfl., 2019, s. 9–10). Gjennom lærerutdanningen kan studentene få øving i å iakttå, observere og vurdere hvordan undervisningen får utslag for sine elever. Hva er det som egentlig skjer når jeg gjennomfører aktiviteten på denne måten? Passer aktiviteten til målet jeg har satt? Hvordan opplever de ulike elevene undervisningen? Hvorfor er det en elev som ikke mestrer aktiviteten? Hva er årsaken til at det er to elever som ikke vil delta? Kompetansen blant stu-

dentene vil være ulik når det gjelder å analysere undervisningssituasjonen, og ulik når det gjelder evnen til å gjøre hensiktsmessige justeringer når det er behov.

## Betydning av innsikt i læreplan

En del studenter blir i kroppsøvingsstudiet overrasket over hva som er fagets mål og innhold. Det kan ses i sammenheng med at faget har vært i endring over tid, men kan også kobles til at mange ufaglærte underviser i faget. Statistisk sentralbyrås (2019) kartlegging av lærerkompetanse i grunnskolen fant at blant lærere som underviser i kroppsøving på rene barneskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler, har omtrent halvparten studiepoeng i faget. 77 prosent av lærere som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen, har studiepoeng i kroppsøving. Mange studenter har derfor med seg erfaringer fra et kroppsøvingsfag drevet av ufaglærte. En typisk uttalelse fra studentene er oppdagelsen av at kroppsøvingsfaget handler om mye mer ut over det som de har tenkt er kjernen i faget, gjerne forstått som de ulike aktivitetene og idrettene de fikk presentert som elever i undervisningen. Ser vil til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020), skal det blant annet være fokus på samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Elevene skal anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Faget skal utfordre eleven til å tøye egne grenser og fremme refleksjon og kritisk tenkning. I en intervjustudie vi gjennomførte, fant vi at måten studentene forstår fagets innhold og mål på, har sammenheng med tanker om inkludering (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021, s. 244). Studenter som er opptatt av dannelsesperspektiver ved faget, er også mer opptatt av at alle elevene skal inkluderes. Det kan være sprik blant studentene om de tenker at inkludering av alle er noe som gagnar alle elevene i klassen, eller om det vil gå på bekostning av noen. Dette kan for eksempel handle om at hvis alle skal med, så blir konsekvensen at det må velges vekk enkelte aktiviteter. Andre studenter mener verdien av at elevene lærer seg å samarbeide og ta hensyn til alle i klassen er like så viktig som at elevene får gjennomført bestemte aktiviteter.

*Vi kan ha en ordentlig mulighet til å gi elevene noe som vi føler vi mangler selv, kunnskapen om ulike diagnoser og håndteringen av*

*det. Hvis vi klarer å tilrettelegge på en god måte, da kan vi gi de andre elevene en unik mulighet til å lære noe.*

I læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020) er det tydelig at inkludering handler om læringsprosessen til alle elevene i klassen. Læreren skal ikke bare evne å inkludere alle elevene, men kompetansemålene har også innhold som omhandler at elevene skal lære å delta sammen, samarbeide og inkludere hverandre uavhengig av forutsetninger. Hvis vi ønsker lærere bedre i stand til å gjennomføre inkludering i praksis, kan det se ut som forståelsen av faget og innsikt i læreplanen er viktig. Det gir grunn til å tro at mer fagkompetanse generelt blant kroppsøvingslærere gir bedre forutsetninger for et inkluderende fag. Kunnskap om læreplan, kroppsøvingsfaget og mulighetsrommet som finnes, vil være avgjørende slik at det ikke er egne forestillinger som stenger for mulighetene for elevers deltakelse. I forbindelse med innføring av ny læreplan har det vært enkelte utspill med bekymring om at den nye læreplanen gir en uønsket teoretisering av faget. Forhåpentligvis erfarer studentene i sin utdanning at læreplanens fokus på refleksjon, kritisk tenkning og inkludering, ikke betyr at faget beveger seg vekk fra den fysiske aktiviteten. Målet må være kroppsøvingslærere som evner å ha flere tanker i hodet samtidig; at kompetansemålene gir retning for innholdet, men at undervisningsmetodene som velges, setter kroppen i bevegelse og gir alle elever meningsfulle kroppslige erfaringer. Fordi læreplanen i kroppsøving gir stor frihet i valg av aktiviteter og innhold, vil læreren ha mulighet til å velge den inngangen til faget som gir best mulig forutsetning for arbeid med kompetansemålene for sin klasse. Undervisningserfaring vil sannsynligvis bidra til trygghet i å velge det innholdet som er mest hensiktsmessig, og også for å gjøre justeringer når det er nødvendig. I løpet av utdanningen er det først og fremst i praksisperiodene i skolen studentene får disse erfaringene.

## Erfaring fra skolen som elev og som student i praksis

I løpet av grunnskolelærerutdanningen skal studentene ha minst 80 dager praksis på 1.–3. studieår og minst 30 dager praksis på 4. og 5. studieår (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7/5–10, 2016). Det

skal være en nær kopling mellom innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningsfagene og praksisstudiet (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018a, 2018b). Erfaringene fra skolen kan støtte opp under tematikker som undervises i studiet, men kan også gi opplevelser som er motstridende til det studentene har hørt og lært i undervisningen i lærerutdanningen.

Når det gjelder erfaringer fra praksis, har vi gjennom våre intervjuer fått inntrykk av at det er tilfeldig hva studentene får se, høre og erfare når det gjelder inkludering i kroppsøvingsfaget. Ulike skoler håndterer elevmangfold forskjellig, og noen skoler mindre i tråd med det studentene lærer i studiene på campus. Når forskning peker på at kroppsøvingsfaget ikke er inkluderende for alle elever (Berg, 2021, s. 13), så vil dette selvsagt også gjelde i skoler der studentene har sin praksis. I skolen er inkludering et overordnet mål, men det betyr ikke nødvendigvis at idealene følges opp med handling, og kanskje heller ikke med holdning (Wendelborg mfl., 2017, s. 65). Det er usikkert om studentenes historier om manglende inkludering av enkelte elever reflekterer normalsituasjonen i skolen. Kanskje kan det være at praksisskolene og praksislærerne i enkelte tilfeller prøver å «skåne» studentene hvis de har elever med store behov for tilpasninger. Studentene kan for eksempel få høre at «dere kan planlegge som dere ønsker, og så blir han med på det han får til». Underforstått at det ikke forventes av studenten å ta høyde for hele elevgruppen når undervisningen planlegges. Antagelig skjer denne kommunikasjonen fra praksislærere ut fra gode intensjoner, men det gjør den ikke uproblematisk. Noen studenter kan oppleve en slik uttalelse som at det er slik det gjøres i skolen; vi planlegger for flertallet og så får enkelte elever delta så langt det går. I tilfeller der det ikke fungerer for eleven å delta, kan eleven for eksempel være med en assistent i stedet. Flere studenter har uttalt at de absolutt ikke ønsker å skånes for virkeligheten i praksisperiodene. Å skåne studentene fra å planlegge undervisning for hele elevmangfoldet er å frata de en mulighet til viktig læring, og studenter har påpekt at dette kan oppleves som mangel på tillit fra praksisskolene.

Det vi opplever at studentene verdsetter aller mest med praksisperiodene, er at det gir autentiske opplevelser og at de får møtt ekte elever. Studentene ønsker at praksislærerne skal ta dem med i diskusjonene om elevmangfold, inkludering og tilpasset opplæring. Praksis i skolen gir mange inntrykk. Små enkelthendelser har potensial til å gi store inntrykk, noe som gjør det vanskelig å fastslå hvilke hendelser som er de mest betydningsfulle.

Dette er også subjektivt og ulikt for ulike studenter. Et eksempel som kan vise hvordan studenter får erfaringer knyttet til inkludering i praksisperioden, er en student som fortalte om opplevelsen av hvordan en hel klasse endret aktiviteten sin når det deltok en medelev i undervisningen med behov for tilpassning. Elevene utførte aktivitetene annerledes når deres klassekamerat med Downs syndrom deltok. I jage-fange-leker tilpasset de tempoet på løpingen og unnlot i noen situasjoner å fange han selv om muligheten var der. Elevenes forståelse for hverandres forutsetninger og regulering av egen atferd var nødvendig for at det skulle være meningsfullt og morsomt for alle å delta. Denne enkelthendelsen fra praksis viste fram hvordan inkludering krever noe av alle som er involvert.

Den tydeligste tilbakemeldingen studentene har om undervisning om inkludering i lærerutdanningen, er ønsket om mer konkrete undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i reelle situasjoner og enkeltelever. I intervjuer har studentene pekt på at faglærerne på campus i for liten grad evner å ta utgangspunkt i konkrete situasjoner.

*Jeg synes det er veldig mye generelt om tilpasset opplæring. Det er ikke så mye eksempler og slikt. Noen lærere er flinkere til å bruke eksempler enn andre selvfølgelig, men jeg synes i alle fall det er godt med konkrete eksempler da.*

*Det blir litt sånn kræsje mellom virkeligheten og utdanning. For når vi går på studiet, i alle fall i pedagogikktimene, så føler jeg det er veldig mye abstrakt da, veldig mye om disse læringsteoriene som gjelder verden. Og så, når du kommer ut i praksis og møter virkeligheten; det læringsmiljøet som du skaper der; du må alltid ta utgangspunkt i alle de elevene som har utfordringer da.*

For studentene kan inkludering framstå mer som et konsept enn som noe rotfestet i skolens praksis. Hvis studentene opplever at undervisningen knyttet til inkludering i utdanningen framstår lite konkret og som et konsept, samtidig som de får erfaringer i skolen som viser mangelfull inkludering, er det problematisk. Da er det kort vei til å stille spørsmål om det som undervises om inkludering i lærerutdanningen, ikke egentlig er realistisk i skolen. Dette kan reflektere en typisk kritikk av lærerutdanningen; at den er for teoretisk, generell og ikke relevant nok for utfordringene lærerne står i (Lejon-



berg mfl., 2017, s. 69–70). Caspersen (2013) beskriver at det er en spenning i utdanningen av lærere når det gjelder synet på verdien av akademisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Lærere i skolen kan oppleve at de praktiske ferdighetene er de viktigste i læreryrket, mens lærerutdannere gjerne blir kritisert for å vektlegge abstrakt kunnskap som ikke er relevant for undervisningsoppgavene (s. 109). Når det gjelder synet på inkludering, har forskning vist at lærerutdannere er mer positive til inkludering enn lærere som underviser i skolen (Caspersen, 2013, s. 117; Wendelborg mfl., 2017, s. 66). Kanskje vil en mer fruktbar tilnærming være å sette diskusjoner om verdien av teoretisk og praktisk kunnskap til side, og i stedet sette søkelys på hvilke forskjeller som kan aksepteres og ikke, og om det er forskjeller som faktisk også bør omfavnes (Caspersen, 2013, s. 118). Slik kan lærerutdanningen ta en viktig rolle gjennom å være tydelig i sitt språk når det gjelder verdien av inkludering, og å kommunisere at det er en forventning at du som nyutdannet kroppsøvlingslærer skal evne å inkludere alle elevene i undervisningen. Som tidligere nevnt sier mange studenter at de ikke har tenkt så mye over i hvilken grad kroppsøvlingsfaget var inkluderende eller ikke da de selv var elever. Når spørsmål knyttet til inkludering blir stilt i undervisning eller i intervjuer, ser de måten undervisningen var organisert for enkeltelever i et nytt lys. Plutselig stiller de for eksempel spørsmål om hvorfor en medelev de hadde på barneskolen, aldri deltok i kroppsøvlingsfaget, men alltid var med i leken i friminuttene. Studentene ser det som har framstått naturlig og selv sagt på en ny måte. Segregering i kroppsøving kan framstå som noe legitimt, spesielt når det gjelder elever med normbrytende funksjonsvariasjoner. Det kan ses i sammenheng med idrettsdiskursens innflytelse i kroppsøvlingsfaget, og at stereotyper knyttet til personer med normbrytende funksjonsvariasjoner i stor grad knyttes til den fysiske kroppen som mangelfull (Berg, 2021, s. 51; Svendby, 2013, s. 115–116). Refleksjonene som kommer opp når dette blir stilt spørsmål om, tydeliggjør behovet for at disse spørsmålene eksplisitt stilles i lærerutdanningen.

## Tro på å få det til?

Studentene er godt kjent med at inkludering ligger som et grunnprinsipp i norsk skole, og de har et sterkt ønske om å få det til. Samtidig er de usikre på hvordan de skal evne å oppfylle forventningen om inkludering i en hektisk lærerhverdag med knapphet på både materielle og menneskelige ressurser. Færre elever per lærer og færre arbeidsoppgaver ut over lærerens primær-oppgaver hadde naturlig nok gitt bedre vilkår for å få det til. Forskning peker på at det er et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som foregår i praksis (Wendelborg mfl., 2017, s. 74). Da er det naturlig at studentene kan kjenne på usikkerhet, og det har de vært inne på når vi har intervjuet dem. En av dem sa om inkludering i kroppsøving;

*Jeg synes det er litt skummelt det du snakket om også, fordi at det høres så flott og fint ut, og så tenker vi at selvfølgelig skal alle være med, og det er jo bare å tilpasse, men jeg kommer til å gå på så mange smeller, jeg er sikker på det. Ja, alt som kan skjære seg kommer nok sikkert til å gjøre det.*

Kanskje viser dette sitatet et behov for å reflektere over hvordan vi snakker om inkludering i kroppsøving, og hva forskningen setter søkelys på. Det kan være sant at det er utfordrende å være kroppsøvingslærer for et stort elevmangfold, og at vi ikke får det til godt nok, men et sånt fokus gjør kanskje også noe med studentenes forventninger. Vi kan spørre oss selv om vi er flinke nok til å fremheve hvor meningsfullt det er å få det til, eller å få fram perspektiver som nettopp understreker ulikhet og mangfold som en drivkraft for utvikling av elevenes kompetanse i faget (for eksempel beskrevet av Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 107). Gjennom studentenes FoU-oppgave på tredje studieår har vi forsøkt å få til en positiv vinkling på inkludering. Studentene som valgte inkludering som tema, gjennomførte en datainnsamling der de observerte en kroppsøvingslærer og de positive grepene som ble gjort for å inkludere elevene i undervisningen. Videre vil denne observasjonsoppgaven beskrives, sammen med noen funn fra intervjuer med studentene i etterkant.

## Å observere inkludering

Observasjonsskjemaene som ble brukt i tilknytning til studentenes oppgaver, var inspirert av et skjema utarbeidet og brukt av Westlie og Moen (2020) som del i et større internasjonalt forskningsprosjekt om lærere i kroppsøving. Westlie og Moen (2020) benyttet CIT-metoden (Critical Incident Technique) for å observere hendelser i undervisning og gjennom intervju finne ut mer om valg læreren tar (s. 24). Med utgangspunkt i observasjonsskjemaet fra denne metoden så våre studenter etter positive grep lærere gjorde med hensyn til inkludering av elever, og hvordan elevene responderte på lærernes handlinger. I studentenes arbeid ble kun observasjonsdelen av metoden brukt, og analysene var derfor kun basert på egne antagelser og tolkninger av lærernes handlinger. Fokuset for observasjonen var å se på handlinger som fremmet inkludering. Uten bevissthet om valgt observasjonsfokus kan oppmerksomhet fort rettes mot manglende inkludering og oppfatninger om hva læreren burde gjort for å fremme inkludering.

I etterkant av observasjonsoppgaven ble ni studenter intervjuet om temaet inkludering i kroppsøvingsfaget, FoU-oppgaven og opplevelser knyttet til undervisning om inkludering i lærerutdanningen. Å gjennomføre observasjonsoppgaven økte først og fremst studentenes bevissthet om inkludering. Fordi læreren og klassen studentene observerte var tilfeldig og ikke utvalgt etter kriterier, fremmet det et syn om at i alle klasser vil det være inkluderende grep læreren gjør. At fokus var på de positive grepene, gjorde at studentene fikk sett inkludering i praksis. Noen studenter pekte på at dette opplevdes som en form for konkretisering som de mente var relevant for deres virke som lærere. Fordi observasjonen både satte søkelys på læreres handlinger og elevers respons, ble det fremmet en tanke om at inkludering dypest sett handler om elevens subjektive opplevelse.

*Inkludering handler om den følelsen du føler deg; om du føler tilhørighet i gruppa. Du kan jo være med på å bidra til at de skal føle det, men du kan ikke helt sikkert si at de er inkludert. Men du kan si at de er integrert i klassesituasjonen.*

Evnen til å gjenkjenne inkluderende grep vil være en essensiell del av studentenes inkluderingskompetanse. Dette for å ha øynene opp for hvordan

egen atferd og undervisning påvirker elevene. I tillegg er det kompetansemål i faget som sier at inkludering er en kompetanse elevene skal utvikle. Studentene skal ha evnen til å observere og vurdere elevenes inkluderingskompetanse. Observasjonsoppgaven som ser etter positive grep gjort av læreren, har potensial til å utvikles til å handle om elevenes atferd slik at man også får øvd seg på å gjenkjenne inkluderende handlinger som foregår mellom elever.

## Mangfold i lærerutdanning, skole og samfunn

Ser vi til skolens styringsdokumenter generelt og læreplanen i kroppsøving spesielt, er det en tydelig forventning om inkludering og elevers deltakelse. Skolen og kroppsøvingsfaget skal romme elevmangfoldet. Samtidig kan det diskuteres i hvilken grad forventningene som stilles til skolen, samsvarer med hvordan mangfold verdsettes og ulikhet anerkjennes i samfunnet for øvrig. Enkelte studenter har erfaringer med seg fra egen oppvekst og familiesituasjon som åpenbart har innflytelse på deres tanker om inkludering. Mange studenter sier de selv har liten erfaring med deltakelse i aktivitet sammen med personer med normbrytende funksjonsvariasjoner. Dette forteller noe om graden av delaktighet og synlighet for denne gruppen i arbeidsliv og samfunnet generelt. På et vis kan det ses på som et paradoks at vi forventer at barn skal mestre å inkludere hverandre i aktivitet, når vi voksne i mange tilfeller i liten grad klarer å gå fra teori, konsepter og retorikk til inkludering i praksis. Studentene vil heller ikke oppleve et stort mangfold blant ansatte i lærerutdanningen. Selv om det som nyutdannet kroppsøvingslærer forventes at du skal ha kompetanse til å inkludere alle elever, vil du i utdanningen på campus sannsynligvis møte få som er veldig annerledes enn deg selv. Kanskje har det vært invitert inn personer med normbrytende funksjonsvariasjoner i undervisningen, men da gjerne for å fortelle sin historie rundt å være elev i kroppsøvingsfaget med en annerledes kropp. Det er betimelig å stille spørsmål om hva verdien av et større mangfold i lærerutdanningen hadde vært for studentene. Kanskje hadde det å møte et større mangfold også fått bort noe av usikkerheten studenter kan kjenne på slik som det fortelles om i sitatet i starten av kapittelet. For hvordan skal vi møte mangfold og få til inkludering hvis vi ikke kan snakke om at vi er forskjellige? Noe som har gjort inntrykk i intervjuene med studentene, er nettopp den usikkerheten de

deler rundt det å skulle undervise et elevmangfold. Mye av denne usikkerheten uttrykkes som en redsel for å trampe feil i møtene med det de opplever som ukjent og ikke har nok kunnskap om. Et spørsmål å utforske videre er hvordan en slik følelse av usikkerhet også er en faktor når en inkluderende skole skal skapes.

## Referanser

- Berg, E. (2021). *Kroppspøving – med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification – A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education* 30(1), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.003>
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppspøvingfaget med blikk på sosial klasse. I: Ø. Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppspøving. Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppspøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppspøving – Noen fagdidaktiske refleksjoner. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppspøving* (s. 106–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. (2015). *Grunnskulelærarutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare* (Rapport nr. 5). Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Hamilton, M.L. & Pinnegar, S. (2014). Self-study of teacher education practices as pedagogy for teacher educator professional development. I: C.J. Craig & L. Orland Barak (Red.) *International teacher education: promising pedagogies (Part A). Advances in research on teaching* (22. utg.), s. 137–152.
- Haug, P. (2014). *Inkludering (Dette vet vi om)*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017) Understanding inclusive education – Ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hordvik, M., Fletcher, T., Haugen, A.L., Møller, L. & Engebretsen, B. (2021). Using collaborative self-study and rhizomatics to explore the ongoing nature of becoming teacher educators. *Teaching and teacher education*, 101, 103318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103318>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper>

- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T.S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped* (1), 68–85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Hammer, V.B. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie om kroppsøvfaget i grunnskolen* (5.–10. trinn). (Oppdragsrapport nr. 1–2018). Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K.M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, education and society*, 25(9), 1015–1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Myklebust, R.B., Afdal, H.W., Mausethagen, S., Risan, M., Tangen, T.N. & Wernø, I.L. (2019). *Rekruttering av menn til grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. OsloMet – storbyuniversitetet. Hentet fra: <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/657/171>
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7*. Universitets- og høyskolerådet. [https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2016). *Selvstudier – Verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere*. I: M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (s. 213–233). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Svendby, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Unge funksjonshemmede (2021). *Hva er en funksjonsnedsettelse?* Hentet fra: <https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/kurs/kronisk-inkludering/ung-og-funksjonshemmet/hva-er-en-funksjonsnedsettelse/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001–05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

- Vedul-Kjelsås, V. & Elnan, I. (2021). Kroppslig læring for å fremme lærerstudenters forståelse av inkluderende kroppsøvingsundervisning. I: G. Engelsrud, T.P. Østern, Ø. Bjerke & A.G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser*. (s. 237–249). Universitetsforlaget.
- Videnscenter om handicap. (2020). *Inklusion af børn med særlige behov i udeskole i almenskolen*. Hentet fra: <https://videnomhandicap.dk/inklusion-af-boern-med-saerlige-behov-i-udeskole-i-almenskolen/>
- Vinje, E.E. & Skrede, J. (2019). Hvem kan og bør bli kroppsøvingslærere i Norge? Ti lærerutdannere beskriver hindringer og muligheter for personer med fysiske funksjonsnedsettelser. I: E.E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer*. (s. 154–173). Cappelen Damm Akademisk.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – Inkludering på fritida? I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (s. 59–79). Gyldendal.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. (Rapport 2017 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Rapport-Rett-til-spesialundervisning->
- Westlie, K. & Moen, K.M. (2020). Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal of research in arts and sports education* 4(1), 19–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- 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.



Thorjussen, I.M. & Kvalvaag, M.W. (2023).  
Inkludering, mangfold og kritisk pedagogikk  
i kroppsøvningsfaget: Erfaringer fra et  
samarbeidsprosjekt  
i grunnskolelærerutdanningen.  
I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen,  
G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.),  
*Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske  
perspektiver på inkludering og mangfold*  
(s. 305–325). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230116>

## Kapittel 16

# Inkludering, mangfold og kritisk pedagogikk i kroppsøvningsfaget

## *Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt i grunnskolelærerutdanningen*

Ingfrid Mattingdal Thorjussen & Marius Wick Kvalvaag

## Innledning

Verdier som likestilling, solidaritet og respekt for forskjeller er nedfelt i opplæringsloven (Lovdata, 2021, § 1-1). I kroppsøvningsfaget finner vi dette igjen i form av at det å utvikle elevenes forståelse for (kroppslig) ulikhet og kompetanse til å samarbeide på tvers av mangfold i bevegelsesaktivitet er

tydelig forankret i læreplaner for faget de siste tiårene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2012, 2019). Tross dette ser historien om at enkelte elevgrupper i større grad ekskluderes og marginaliseres i faget ut til å gjenta seg. For eksempel har flere norske studier siden tidlig 2000-tallet vist at det eksisterer utfordringer i faget knyttet til kjønn (Andrew & Johansen, 2005; Dowling Næss, 2000; Lagestad, 2017; Moen mfl., 2018; Säfvenbom mfl., 2015; Walseth 2015), funksjonsnedsettelse (Berg, 2021; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019), sosial klasse (Dowling, 2016), etnisk, kulturell eller religiøs bakgrunn (Thorjussen, 2020; Walseth, 2015), kropp/overvekt (Rugseth & Standal, 2014), og seksualitet (Eng, 2014).

Kunnskapen vi etter hvert sitter på, leder til spørsmålet: Hva er veien videre for å skape et mer inkluderende kroppsøvingsfag i møte med mangfold? Tross bredden både i hvilke elevgrupper utfordringene omhandler og hva man har målt inkludering på<sup>1</sup> (eksempelvis karakterer, fysisk tilstedeværelse eller mobbing/trakassering), kan man i litteraturen identifisere noen likheter i hvordan forskere ser for seg å møte utfordringene. Særlig to aspekter er gjennomgående og har trigget vår interesse for nærmere utforskning. Det første handler om å endre *hvordan* det undervises i kroppsøving. Flere studier peker på at undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget er sterkt lærerstyrt og preget av instruksjon (Aasland mfl., 2017; Moen mfl., 2018, s. 74; Kirk, 2010). Hyppig bruk av instruksjon som undervisningsmetode kan være problematisk blant annet fordi det gir elevene lite «eierskap» til egen læring, noe som kan føre til mindre motivasjon, trivsel og læring i faget (Berg, 2021, s. 59; kapittel 4 i denne antologien). Det andre aspektet omhandler hvordan vi kan skape gode koblinger mellom utdanning og praksisfelt (Hordvik mfl., 2019a; Tolgfors mfl., 2020), og på denne måten utdanne lærere som har bedre kompetanse i møte med mangfold. I kroppsøving har flere forskere ytret at det eksisterer et teori-praksis-gap i lærerutdanningen, og at praksisperioder gjennom studieløpet ikke fungerer optimalt med tanke på å støtte studentenes utvikling i å koble teori og forskningsbasert kunnskap og praksis (Dowling, 2011; Moen & Standal, 2014; Standal & Moen, 2017; se også kapittel til Elnan og Vedul-Kjelsås, kapittel 15 i denne antologien).

---

1 Se også antologiens innledningskapittel for en mer utfyllende problematisering av hvordan mangfold og inkludering kan forstås.

Dette gapet ser særlig ut til å gjelde overføringen av kritiske perspektiver og kritisk pedagogikk for å møte utfordringer knyttet til mangfold og inkludering (Gerdin mfl., 2018, s. 204).

Med dette som utgangspunkt startet vi våren 2021 et pilotprosjekt i form av et samarbeid mellom grunnskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen og en ungdomsskole i Oslo. Forskningsspørsmålet for kapittelet kobler sammen de to aspektene: 1) behovet for endring av undervisningsmetoder i møte med mangfold og 2) et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt. Vi spør: *Hvordan skaper lærerstudenter mening gjennom å utforske tema innen mangfold og inkludering, og hvordan påvirker det deres praksis?* Teoretisk er prosjektet forankret i sosiokulturell læringsteori, narrative tilnærminger og kritisk pedagogikk (Fitzpatrick, 2019; Macdonald, 2002; Lave & Wenger, 1991). I det følgende gis et innblikk i hvordan mangfold og inkludering kan forstås og jobbes med innenfor en kritisk pedagogikk. Sosiokulturell læringsteori som grunnlag for organisering av emnet studien er knyttet til, samt en narrativ analyse av *meningsskaping* (Gubrium & Holstein, 2009), redegjøres for i metodedelen.

## En kritisk pedagogikk

Det finnes ikke én kritisk pedagogikk, men ifølge Macdonald (2002) er det fem element som danner et utgangspunkt:

1. Anerkjennelse av at noen har mer makt enn andre i samfunnet.
2. Anerkjennelse av at de med mer makt har interesse av å opprettholde maktforhold, og at institusjoner ser ut til å reprodusere status quo.
3. Maktløse grupper har interesse av sosial endring.
4. Rollen til kritiske teorier er å problematisere status quo og å stille hvorforsspørsmål for å endre verden.
5. Å endre individuell- og gruppebevissthet er en vei til å skape sosial endring.

Som innledningen til dette kapittelet viser til, har forskning i en årrekke belyst hvordan enkelte grupper av elever ser ut til å oppleve ekskludering og/eller marginalisering på bakgrunn av sosiale identiteter. Innenfor kritisk

pedagogikk vil man hevde at dette på den ene siden handler om maktrelasjoner både i faget (for eksempel jenters erfaringer av at gutter dominerer i ballspill (f.eks. Thorjussen, 2021, s. 391). På den andre siden handler det om maktrelasjoner utenfor faget (for eksempel, hvilke kroppar som anerkjennes i sosiale medier, kan ha betydning for hvilke kroppar som anerkjennes av elever og lærere i kroppsøvningsfaget (f.eks. Azzarito mfl., 2017, s. 635).

Institusjoner og institusjonell praksis, som kroppsøvningsundervisning, ser ut til å reprodusere status quo. Status quo vil i denne sammenheng si etablerte praksiser som utgjør faget. I kroppsøvningsfaget finner vi beskrivelser av slike etablerte praksiser blant annet innenfor områdene helse og idrett. I en analyse av arbeider innen kritisk pedagogikk i kroppsøving viser Fitzpatrick (2019, s. 1129) til at kritiske tilnærminger har lang tradisjon i faget, men at det knytter seg utfordringer til implementering i praksis. Hun argumenterer for at dette blant annet skyldes en sterk orientering mot helse i faget, hvor god helse ofte blir koblet til det å kunne gjennomføre fysisk aktivitet av et visst nivå og utvikling/opprettholdelse av bestemte kroppslige utseender. I praksis fører dette blant annet til en lærerstyrt praksis med utbredt bruk instruksjon for å sikre høy intensitet gjennom timene (Aasland mfl., 2017, s. 498). Som en motsats vil en kritisk pedagogikk i arbeidet for mer inkludering vektlegge at elevene gis anledning til medbestemmelse, at det settes av tid til dialog og refleksjon for å utvikle forståelse for ulikhet og gi rom for endring basert på ulike behov og ønsker (Freire, 1970; Gerdin mfl., 2018; Oliver & Kirk, 2016; Randall & Robinson, 2016).

Også et idrettsperspektiv hvor innlæring av idrettstekniske ferdigheter vektlegges, utgjør en etablert praksis i faget (Bjørke, 2020, s. 6; Kirk, 2010; Larsson, 2009). Dette bunner ofte i en forestilling om at elevene må mestre grunnleggende teknikker for å kunne delta i ulike idretter. I tillegg ser man for seg at ved å gi elevene innlæring i et bredt spekter av ulike teknikker, vil alle finne noe de liker, noe som igjen kan danne grunnlag for livslang bevegelsesglede (Bjørke, 2020, s. 7–8). Utfallet av et sterkt idrettsperspektiv kan være en prestasjonsorientert pedagogikk hvor resultat (mestrer eleven korrekt teknikk?) heller enn prosess (hvordan jobber eleven med å lære seg de ulike teknikkene?) vektlegges (Berg, 2021, s. 59, Berg, kapittel 4). Selv om man i Norge tar med elevenes innsats ved karaktersetting i kroppsøving, viser forskning at det å ha idrettsbakgrunn fra de idrettene som undervises i kroppsøving, er en fordel (Aasland mfl., 2019, s. 490). Særlig ser vektlegging

av bestemte ferdigheter ut til å ha ekskluderende virkninger for barn og unge med funksjonsnedsettelse (Svendby, 2020, s. 56).

Helse- og idrettsperspektiver er med på å utgjøre status quo i kroppsøvningsfaget når det kommer til hva faget er og skal være, dets formål og legitimering (Bjørke, 2020; Berg, 2021). Fitzpatrick (2019, s. 1131) tar til orde for at det er utfordrende, om ikke umulig for lærere og lærerstudenter som er sosialisert inn i bestemte måter å forstå faget på, å overkomme underliggende ideer som opprettholder status quo for å innta mer kritiske perspektiver i sin praksis. I likhet med Tinning (2020) argumenterer hun likevel for at en *kritisk disposisjon* kan aktiveres. En kritisk disposisjon innebærer å anerkjenne eksisterende utfordringer i faget og opparbeide en selvstendig forståelse for at ulikhet (re)produseres fordi vi ofte ikke tenker på det som undertrykkende. I dette prosjektet har vi lagt til rette for utvikling av studentenes kritiske disposisjon, og sett etter hvilken mening de skaper gjennom å utforske mangfolds- og inkluderingsmatikk i forskning og omsette denne i praktisk undervisning i kroppsøving.

## Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen og faglærerutdanningen

For å undervise i kroppsøving i grunnskolen er det ulike veier til den kompetansen som kreves. En kan enten utdanne seg til grunnskolelærer eller faglærer.<sup>2</sup> Grunnskolelærerutdanningen (GLU) er et femårig utdanningsløp hvor en velger å spesialisere seg innenfor klassetrinnene 1–7 eller 5–10. Som en del av GLU vil studenter i løpet av syklus 1 (bachelornivå) ha muligheten til å få enten 30 eller 60 studiepoeng i kroppsøving.<sup>3</sup> Dette gjøres gjennom å velge henholdsvis emnene kroppsøving 1 og kroppsøving 2, hvor emne 2,

2 En faglærerutdanning er en 3-årig utdanning hvor en spesialisere seg innenfor et praktisk estetisk fag. Hvis en velger å ta en faglærerutdanning i kroppsøving, vil en sitte igjen med 180 studiepoeng innenfor emner som skal være relevant for å undervise i kroppsøving.

3 I barneskolen er det ingen krav til studiepoeng i kroppsøving for å undervise i faget, mens det i ungdomsskolen er et krav om 30 studiepoeng. I videregående skole er det et krav om 60 studiepoeng for å undervise i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2017).

som dette prosjektet tar utgangspunkt i, er en videreutvikling av emne 1. Ifølge de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Universitets- og høskolerådet, 2018) skal «praktisk-didaktisk kompetanse» og videreutvikling av «selvstendig og faglig refleksjon over undervisning og læring i kroppsøving» stå sentralt i emnet. I tillegg skal studentene få «kunnskap om og erfaring med forskning og utviklingsarbeid i kroppsøving» (s. 37).

En viktig del av utdanningsløpet som grunnskolelærer er praksis i skolen. I den femårige utdanningen skal minst 110 dager veiledet og vurdert praksis inngå (Universitets- og høskolerådet, 2018, s. 11). I rammeplanene står det at studentenes praksisopplæring skal «ta hensyn» til studentenes fagvalg, men det presiseres ikke nøyaktig hvor mye praksis studentene skal gjennomføre innenfor de ulike fagene. Mye tyder på at organiseringen av praksis bærer preg av tilfeldigheter, både relatert til praksisskole, praksislærer og hvor mye praksis en grunnskolelærerstudent med kroppsøving i sin pakke faktisk får av praksis i faget (Standal & Moen, 2017; Sørensen, 2019). Dette er i kontrast til faglærerutdanningen, hvor faget skal være kjernen i praksisopplæringen (Universitets- og høskolerådet, 2017, s. 16).

Som poengtert tidligere har forskere pekt på at praksisperioder gjennom studieløpet ikke fungerer optimalt med tanke på å støtte studentenes utvikling i å koble teori og forskningsbasert kunnskap og praksis (Dowling, 2011; Moen & Standal, 2014). Ifølge Moen og Standal (2014, s. 117) kan dette blant annet knyttes til organisering av praksis, at det er liten grad av formelle avtaler mellom praksisskole og høyskole/universitet og dermed store variasjoner i hvilke erfaringer studentene tar med seg. I tillegg opplever studentene at høyskoleansatte/faglærere i stor grad er fraværende i studentenes praksisopphold (se også NOKUT, 2019, s. 33). Å skape et likeverdig og fag- og praksisutviklende samarbeid mellom de ulike aktørene er et av fundamentene for dette prosjektet.

## Metode

Dette kapittelet baserer seg på en pilotstudie med et aksjonsforskningsdesign som ble gjennomført med studenter i GLU. Aksjonsforskning kan ifølge Noffke (2009, s. 8) sies å ligge i spennet mellom det profesjonelle, per-

sonlige og politiske. Med andre ord, det er forskning som har til hensikt å utvikle både den enkelte deltaker og/eller hele profesjoner, ofte med en bevisst underliggende politisk hensikt. Dette prosjektet har i så måte en agenda knyttet til økt sosial rettferdighet i samfunnet i form av en mer inkluderende skole.

Ulike metodiske tilnærminger ble benyttet i prosjektet; ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer, deltakende observasjon og analyse av studentinnleveringer. Utvalget bestod av en kroppsøvlingslærer, en klasse på 8. trinn ved en Oslo-skole og 4 lærerstudenter, 2 kvinner og 2 menn. Data er sammensatt av formelle og uformelle samtaler i forbindelse med 12 undervisningsøkter på 90 minutter i kroppsøving på 8. trinn, og fagbaserte refleksjonsnotater og øktplaner skrevet av lærerstudenter. I tillegg inngår feltnotater fra kroppsøvingstimene skrevet av forsker, semistrukturerte intervjuer med elever, lærerstudenter og kroppsøvlingslærer, og prosjektleders forskningsdagbok. Alle samtaler ble tatt opp på lydbånd og transkribert verbatim. I dette kapitlet har vi valgt å fokusere på data fra to av lærerstudentene, student 1 og 2. Dette grepet er tatt fordi det tillater oss å gå mer i dybden på analysen. De to er valgt ut fordi de utfyller hverandre og på denne måten kan gi oss et godt innblikk i studentenes meningsskaping gjennom semesteret (Dowling, 2016, s. 255). Kapitlet har ikke til hensikt å frembringe generaliserbar kunnskap, men å løfte frem et eksempel på hvordan man kan jobbe for bedre kobling mellom teori og praksis i lærerutdanning.

## Praksisfellesskap og prosjektets plass i emnet kroppsøving 2

Dette forskningsprosjektet er knyttet til emnet kroppsøving 2, beskrevet tidligere i kapitlet. Vanligvis vil studenter som tar dette emnet, ha praktisk-metodisk undervisning i form av å undervise hverandre, å opptre som elever i medstudenters undervisning, eller å delta i høyskolelærernes undervisningsøkter. I dette prosjektet foregikk en større del av de praktiske timene i emnet i form av at studentene forberedte, gjennomførte og evaluerte kroppsøvlingsundervisningen ute i skolen i en klasse på 8. trinn.

Som grunnlag for utvikling av aksjonsforskningsprosjektet har vi basert oss på Lave og Wengers (1991) sosiale læringsteori. Et sentralt begrep i deres

forståelse av læring er praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 52). Når læring blir sosialt forankret i et praksisfellesskap, kan mennesker gå gjennom en læringsprosess gjennom sosial deltakelse. Ifølge Wenger (2004) er praksisfellesskapet avhengig av at alle viser et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement for sammen å lære noe (Wenger, 2004, s. 105). Gjennom semesteret jobbet studentene i par hvor hver student hadde ansvar for tre økter. Vi utvidet også et praktisk-metodisk arbeidskrav som er mye brukt i denne type emner. Studentene valgte et tema knyttet til mangfold og inkludering, utarbeidet en problemstilling, valgte eller fant selv frem til litteratur de ønsket å fordype seg i, før de utformet økter med utgangspunkt i tema og problemstilling.

I tråd med kritisk pedagogikk ble det lagt stor vekt på medbestemmelse i prosjektet. Dette innebar at det ble gitt valgmuligheter med tanke på fordypningstema, og valgfrihet i undervisningsmetoder, arbeidsmåter og innhold i øktene. I hovedsak var det kun to rammer som ble satt: 1) fordypningstema skulle ta utgangspunkt i forskningslitteratur som omhandlet mangfold og inkludering, og 2) det var ikke lov å velge lærerstyrt instruksjonsmetode i undervisning.

Ifølge Standal og Moen (2017) er en av utfordringene i arbeidet med å tette teori-praksis-gapet i utdanningene å finne gode medier for refleksjon. Refleksjonsnotater er mye brukt, og ofte også overbrukt (Standal & Moen, 2017, s. 84). I denne studien inngikk derfor kun to refleksjonsnotater, et i starten etter å ha lest første forskningsartikkel og et etter gjennomføring av siste økt. I tillegg hadde vi ukentlig 30–60 minutters gruppesamtaler i etterkant av en gjennomføring (se tabell 16.1). Ifølge Jarvis (2000, s. 147) utvikler deltakerne i et praksisfellesskap seg gjennom en sosial prosess som har to dimensjoner. Den ene dimensjonen er primær og finner sted gjennom deltakernes direkte handlinger og ulike sanseinntrykk. For studentene innebar dette handlinger og sanseinntrykk de fikk gjennom undervisningen ute i ungdomsskolen. Den andre dimensjonen er sekundær og avhengig av kommunikasjon rundt teoretiske aspekter, slik vi la opp til i gruppesamtalene. På samtalene deltok studenter, faglærer fra høyskolen og noen ganger kroppsøvlingslærer. Samlingene startet med at studenten som ledet økten, fortalte om sine erfaringer, deretter kunne andre gi innspill. Etterpå fulgte en mer faglig diskusjon i lys av tema og valgt problemstilling. I starten fulgte disse samtalene et ustrukturert format hvor i stor grad faglærer tok tak i episoder



og gjorde koblinger til litteratur for å skape diskusjon. Til de to siste samlingene hadde alle lest en artikkel som et av parene hadde valgt ut, og det andre paret hadde fått i oppdrag å forberede spørsmål og lede diskusjonen. De to artiklene som ble valgt, var Moen og Rugseth (2018) «Perspektiver på kropp i kroppsøvfingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving» og Lagestad (2017) «Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving?».

**Tabell 16.1** Oversikt over deltakere og varighet på gruppesamtaler.

| Samtaler studenter, kroppsøvingslærer og forsker | Samtaler studenter og forsker |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|
| 7 samtaler à 60 min                              | 5 samtaler à 30 min           |

Én ting som skiller samtalene i dette prosjektet fra rene fokusgrupper, er at de inngår som undervisning i lærerutdanningen. Dette aspektet har medført at det til tider har vært utfordrende for forsker å balansere ulike roller (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 64). I noen situasjoner har forskeren tatt en mer aktiv rolle i form av å «undervise», vise til forskning, forklare begreper og teorier enn dersom samtalene var i rent forskningsøyemed. Dette aspektet ble vi oppmerksomme på etter første refleksjonsnotatet som studentene leverte, hvor teksten var tydelig inspirert av førsteforfatters undervisning. For å jobbe for en så åpen tilnærming i samtalene som mulig, ble det lagt vekt på spørsmål som inviterte til refleksjon og fortelling (f.eks. I timen i dag valgte du å gjøre det på den måten, hvilke andre måter ser du for deg at dette kunne vært gjort på?), i tillegg til spørsmål som tok utgangspunkt i forskningslitteratur på temaet (Hva var deres umiddelbare tanker etter å ha lest denne artikkelen? Eller, et begrep som ble mye brukt i denne artikkelen var ..., hvordan forstår *dere* dette begrepet?). Utover i semesteret tok studentene selv en mer og mer aktiv rolle i gruppesamtalene.

## Analyse

Ifølge Gubrium og Holstein (2009, s. 57) er mennesker narrative aktører. I fortellingene våre kobler vi sammen ulike erfaringer, vi skaper meningsfylte linker mellom ulike erfaringer, hendelser og situasjoner. Til dette kan vi også legge til teori og fagstoff vi møter i utdanningen. Analysen ble foretatt ved

flere gangers gjennomlesing av materialet for å identifisere hvilke koblinger de gjorde (for eksempel valg av tema på bakgrunn av egne erfaringer), i hvilken grad koblingene så ut til å gå i nye retninger (uttrykte studenten å ha fått ny innsikt / nye perspektiver?) eller om nye erfaringer legges til gamle i form av å bekrefte. På bakgrunn av analysen ble to tema generert: 1) å oppdage nye måter å undervise på, og 2) å jobbe med mangfold i kulissene. De to kan kobles til to av den kritiske pedagogikkens anliggender; *å utfordre status quo* og *endre bevissthet som vei til sosial endring* (aktivering av en kritisk disposisjon).

Aksjonsforskning beskrives ofte som en sirkulær prosess, hvor man på bakgrunn av analyser vender tilbake til feltet for å utforske nye/andre problemstillinger. I prosjektet er dette aspektet ved aksjonsforskningen tatt videre med nye studentgrupper på emnet i påfølgende år.

## Noen etiske betraktninger

Prosjektet er godkjent av NSD, og samtlige deltakere har signert samtykkeerklæring. Skolen ble kontaktet gjennom kroppsøvingslærer, og ledelse ga støtte til prosjektsamarbeidet. Ettersom det er et prosjekt med få deltakere, er studenter og kroppsøvingslærer informert om faren for at de vil kunne gjenkjenne seg selv og hverandre. Studentene har fått anledning til å lese gjennom kapittelet og komme med kommentarer.

Det knytter seg også flere etiske aspekter til det å forske på egen undervisningspraksis. Blant annet vil relasjonen faglærer–student i utgangspunktet være et forhold hvor faglærer har mer makt i form av at studenter er i en vurderingssituasjon. For å møte noen av utfordringene har vi i prosjektet lagt vekt på å ta med studenter i valg og samtaler både i og om prosjektet hvor det har vært mulig. Strukturelle forhold på skolen, samt koronarestriksjoner, har lagt noen begrensninger for studentenes valg og mulighet til medbestemmelse.

## Funn og diskusjon

Funnene i denne studien viser at studentene ved å utforske tema innen mangfold og inkludering skapte mening på to ulike måter, og at disse ulike måtene påvirket deres praksis. På den ene siden erfarte studentene at litteraturen ga dem «nye briller» å se faget med, noe som førte til utforsking av nye undervisningsmetoder. På den andre siden skapte studentene koblinger ved å relatere tematikken de hadde valgt til eget liv. Anerkjennelsen av utfordringene knyttet til tematikken, ledet studentene til en praksis hvor man jobbet med mangfold og inkludering i kulissene. I det følgende diskuteres funnene i lys av teoretisk rammeverk og tidligere forskning.

### Utfordre status quo: «Å oppdage nye måter å undervise i faget på»

En av rammene som ble satt for studentene, var at de ikke kunne bruke lærerstyrt instruksjon. Studentene hadde i løpet av semesteret korte introduksjoner til ulike pedagogiske og didaktiske modeller som Cooperative learning (CL), Student designed games og Teaching games for understanding, i tillegg til mer generell problemløsende tilnærminger til undervisningen i faget (se Hordvik & Aaring, 2021). Det var opp til studentene om de ville utforske noen av modellene i sin undervisning, noe to av dem gjorde. Student 2 valgte å gjennomføre en økt med utgangspunkt i CL, og læringsstrukturen «jigsaw» (Dyson & Casey, 2016, s. 35), her kalt ekspertgruppelæring. Student 1 reflekterte rundt dette i etterkant:

*Jeg syns det var et veldig fint opplegg, den metoden med ekspertgrupper har jeg selv aldri prøvd og heller aldri observert ... så jeg har på en måte ikke hatt det i mitt hode når jeg har tenkt på hvordan man kan legge opp en økt. Det kreves jo litt forberedelse med oversikten og arkene, med hvordan de skal gjøre i gruppene, men jeg syns det var veldig fint å se hvor greit opplegget gikk og det virket som at de fikk noe utav ... det var ikke sånn vente på tur og sånn, det var veldig mange øvelseskast ... det var veldig lagt opp til mulighet for å kjenne på forbedring da ... fint at fokuset ikke er på at man må klare det selv, men at man skal på en måte kunne vite hva det er som skal*

*gjøres ... da er det kanskje lettere å skjønne hva man selv må justere når man har i oppgave å vite teknikken, si hva andre må forbedre.*

Flere studier som ser på studenters erfaringer med å lære seg og ta i bruk pedagogiske og didaktiske modeller, peker på at modellene fremstår som kompliserte for lærerstudenter med lite praksis bak seg (Hordvik mfl., 2019b, s. 52–53). Få har erfaring fra modellbasert undervisning selv, noe som gjør det utfordrende å forestille seg hvordan en slik økt ser ut (Shiver mfl., 2020, s. 306). Rammebetingelsene for GLU gjør det også urealistisk å gi en fullstendig innføring i modellene. Et viktig bidrag likevel som kom frem i samtalene, er det student 1 her belyser: modellene kan hjelpe oss å tenke nytt om faget. Oliver og Kirk (2017, s. 37) er opptatt av at for å få til mer inkludering må vi hjelpe elever å forestille seg at faget kunne vært annerledes. Det samme gjelder for lærerstudenter. I sitatet ser vi samtidig at dette oppleves som meningsfylt for studenten som linker det opp mot undervisningsprinsipper studenten er kjent med fra mer generell kroppsovningsdidaktikk (f.eks. progresjon og øving gjennom mange repetisjoner).

Det er viktig å poengtere at modellbasert praksis ikke nødvendigvis er i tråd med en kritisk pedagogisk tilnærming. Modeller innrettet mot idrettslæring blir kritisert for å videreføre og i enkelte tilfeller forsterke et idretts- og prestasjonsfokus, mens mer sosialt orienterte modeller kan ubevisst fremme hegemoniske forventninger til hvordan elever skal og bør oppføre seg i faget (Shiver mfl., 2020, s. 306). En viktig motsats til sistnevnte kan være å flytte maktbalansen i klasserommet slik student 1 og 2 reflekterer:

*Student 1: Det føltes veldig riktig og greit at elevene var med og bestemte og styrte i undervisningen for de kjenner hverandre mer enn at jeg som de så vidt kan navn på skal komme og si «nå skal du gjøre det og det og det».*

*Student 2: Ja, det å få litt ansvar sjøl, det er jo litt sånn, du får en litt mer sånn, ja, kanskje litt syns det er bedre da, litt artigere enn at nå kommer det en ny og «hvem er du som kommer inn her og tror du har kontroll og makt liksom».*

Utsagnene går på mange måter mot annen forskning hvor uerfarne lærere i større grad trekkes mot mer lærerstyrte undervisningsopplegg som (tilsynelatende) gir mer kontroll over innhold og klasseledelse (Chatoupis, 2018, s. 891). Sitatene viser at studentene anerkjenner maktrelasjonene mellom seg og elevene og inntar en kritisk holdning som utfordrer det etablerte. Med andre ord, en kritisk disposisjon ble tilsynelatende gradvis aktivert gjennom praksis, en disposisjon som ble videre utfordret gjennom refleksjoner og samtaler rundt undervisningen.

### Å aktivere en kritisk disposisjon: «Å jobbe med mangfold og inkludering i kulissene»

I starten av semesteret valgte studentene et tema knyttet opp mot mangfold som de ville jobbe med gjennom øktene i skolen. Student 1 og 2 forteller:

*Jeg har valgt temaet kroppøving og kropp. Jeg kan veldig lett kjenne meg igjen i det å bli påvirket av alt man ser på sosiale medier daglig. Jeg tenker utfordringene er at elever i dag veldig tidlig blir utsatt for kroppsfokus. Jeg tenker det er et viktig tema i skolen, og noe som bør bli snakket om for å bedre ruste elevene. Som lærer må man få frem for elevene sine at alle kropper er ulike. Rett og slett utfordre ideen om at det finnes en idealkropp (refleksjonsnotat 1, januar 2021, student 1).*

*Vi er omringet av «perfekte» jenter og gutter på sosiale medier som vi sammenligner oss selv med. Fokuset på kropp har blitt utrolig stort og vi blir alle påvirket av det vi ser på sosiale medier ... Jeg tenker det er viktig å legge opp økter hvor fokuset legges på egen innsats og på hver elev individuelt. Øktene må legges opp slik at det ikke er mulig å sammenligne seg selv med de andre elevene (refleksjonsnotat 1, januar 2021, student 2).*

Slik det fremgår av de to utdragene, ble valg av tema knyttet til egne erfaringer hos alle studentene, enten erfaringer fra faget i egen skolegang, praksiserfaringer eller til mer generelle hverdagserfaringer, noe de kunne kjenne seg igjen i. I tillegg fremhevet de temaets viktighet i faget og betydning av kunnskap innenfor tema for deres fremtidige rolle som lærere. På denne måten fikk

prosjektet mening i form av koblinger til både fortid og fremtid (Gubrium & Holstein, 2009, s. 57). Flere uttrykte som student 1 at de anså det som viktig å ta opp kritiske tema som for eksempel kropp og helse direkte med elevene; det «bør bli snakket om for å bedre ruste elevene». I praksis var dette likevel noe som fremstod som utfordrende og ukomfortabelt. Studentene ga uttrykk for at undervisningen i emnet var organisert på en måte som gjorde at de fikk mer tid til å lage gjennomtenkte opplegg enn i ordinær praksis:

*Student 1: Det jeg syns med det opplegget her er ... det er mye tid til gjennomtenkte økter med tema, fordi når vi er i vanlig praksis så er det ... sånn «nå har vi en time med lek», eller «stafetter» eller ... (feltsamtale 22.04.21).*

*Student 1: ... det har vært liksom gjennomtenkt i forhold til et mål og en baktanke og at man ville unngå kroppspress ... tankerkjøret har blitt ganske satt i gang av å skulle tenke på artiklene mens man planlegger (feltsamtale 28.04.21).*

Denne gjennomarbeidingen, eller fortolkningsprosessen fra å lese artikler på et tema til å omsette det i øktplaner og etter hvert praksis, skjedde i hovedsak ved at studentene tok grep uten at det ble tema i timen (for eksempel på forhånd bestemme hvordan elevene skulle deles i grupper, bruke arbeidsmåter hvor det ikke ble lagt opp til sosial sammenligning eller bruke illustrasjonsbilder til øvelser som representerte et mangfold av ulike kropp). Gjennomgående var studentene opptatt av at forskningen de leste, var viktig å ha i bakhodet som noe som preget planlegging, praksis og egenevaluering, både nå i prosjektet og som kroppsovlingslærere i fremtiden.

Funnene pekte på at valget om å jobbe implisitt med temaene også handlet om at det å snakke om enkelte tema kunne fremstå som skummelt. I samtalen mellom to økter hvor student 1 hadde et elevstyrt opplegg rundt styrketrening, ble vedkommende oppfordret av kroppsovlingslæreren i forkant til å hjelpe elevene med å koble undervisningen til elevenes hverdagsliv og det som de drev med på fritiden. Student 1 var positiv til dette, men fulgte ikke opp under gjennomføringen. I etterkant reflekterte studenten rundt dette:

*Ja jeg tenkte litt på det om jeg skulle snakke om det i oppstarten, hvorfor det er viktig med styrke og sånt noe, men jeg tenkte det var litt sånn, å bevege seg inn på det kunne være litt skummelt, og så er det kanskje lettere i en gymsal, her blir det litt sånn, man står og roper litt, det er vanskelig å få en bra nok sirkel (feltsamtale 28.04.21)*

Sitatet indikerer usikkerhet knyttet til det å skape en dialog rundt tema med elevene. En tolkning av dette er at fokus i litteraturen og samfunnet ellers ofte er at barn og unge har et problematisk forhold til kropp og trening, og at studenten i lys av tankekjøret som er satt i gang på temaet, er redd for å trå feil. Dette understøttes også av annen forskning som viser at frykt er en av årsakene til at enkelte tema forblir stille i faget. For eksempel viser studien til Barker og kolleger (2021, s. 645–646) at et tema som overvekt av mange kroppsøvingslærere oppfattes som et hypersensitivt tema som man unngår å snakke om. I likhet med student 1 og 2 løste lærerne i deres studie dette «i kulissene» ved å legge til rette for aktiviteter som alle, også overvektige elever, kunne delta i og hvor elevene ikke kunne sammenligne seg med hverandre. Student 1 illustrerer at denne frykten også kan gjelde mer allmenne tema knyttet til kropp og helse, hvor studenten indikerte en usikkerhet rundt hva og hvordan snakke om det og hvordan håndtere respons fra elevene. Sitatet gir i tillegg innblikk i hvordan studentens læringserfaring involverte aspekter ut over de menneskelige relasjonene i undervisningen (f.eks. fysiske og miljømessige forhold: ute i en park i en storby, litt kjølig, koronarestriksjoner i form av avstanden til og mellom elevene). Funnene peker på den ene siden på at studentene utviklet sin kritiske disposisjon ved at de ble bevisst viktigheten av å skape dialog, ta grep som utfordret hegemoniske forståelser av kropp og føre en mer elevsentrert pedagogikk. Samtidig synliggjør prosjektet behov for mer veiledning av studenter til å bli mer komfortable i en ukomfortabel setting (Luguetti & Oliver, 2018, s. 881–882; kapittel 15). På den andre siden kan studentens vegring mot å snakke med elevene om styrketrening også tolkes som at studentenes utforskning av tema kropp skapte bevissthet, men ikke nødvendigvis en klar forståelse av det potensialet for sosial endring som ligger til grunn for den kritiske pedagogikken (Gerdin mfl., 2018, s. 203).

## Konklusjon

Denne studien belyser studentenes meningsskaping i utforsking av et tema innen mangfold og inkludering, samt bruk av induktive undervisningsmetoder. Innenfor rammene til emnet har studentene blitt «tvunget» til ikke å anvende lærerstyrt instruksjon, men samtidig gitt valgfrihet og en overordnet retning som opplevdes meningsfull. Studentene skapte mening ved å relatere utfordringene de leste om i litteraturen, til eget liv. Gjennom prosjektet har en kritisk disposisjon blitt aktivert hos studentene (Fitzpatrick, 2019, s. 1131). Samtaler og refleksjonsnotater av studentene viser en økende bevisstgjøring rundt utfordringer knyttet til mangfold og inkludering, anerkjennelse av maktrelasjoner i undervisningen og hvordan man gjennom ulike pedagogiske tilnærminger kan utfordre disse. Gjennom prosjektet har studentene oppdaget nye måter å undervise på og blitt gitt mulighet til å forestille faget på andre måter (Oliver & Kirk, 2017, s. 37). Studentene uttrykte at det å jobbe med en problemstilling knyttet til mangfold og inkludering gjør at øktene blir mer gjennomtenkte. Studentene tok grep som utfordret etablerte normer ved for eksempel å bruke illustrasjoner i undervisning som representerte et mangfold av ulike kroppar. Funnene tyder likevel på at vi i prosjektet ikke har hatt tilstrekkelig med tid til å utfordre studentene på hvordan de kan jobbe mer eksplisitt med mangfold og inkludering. For eksempel tyder funn på at studentene trenger mer støtte og veiledning rundt det å skape dialog med elevene (Luguetti & Oliver, 2018, s. 882).

## Hva trengs for fremtiden?

Det overordnede prosjektet som denne studien er hentet fra, har hatt til hensikt å utvikle kroppsøvningsstudier som tilbys i ordinær grunnskolelærerutdanning. Det har vært viktig å skape et samarbeidsprosjekt som kan minske teori-praksis-gapet i utdanning ved å koble ulike aktører som studenter, lærere, elever og høyskoleansatte tettere sammen. Teori-praksis-gapet dette prosjektet har hatt som utgangspunkt, er forskningen rundt inkludering og mangfold og hvordan kunnskap på dette området bedre kan iverksettes i praksis. Prosjektet har blitt godt mottatt av både studenter, lærere og elever, og vi mener prosjektet kan være et eksempel på fremtidig lærerutdanning. Studien som er presentert i kapitlet, ble gjennomført som en pilot med kun



fire studenter våren 2021, men er vellykket utvidet og gjennomført med sju studenter våren 2022 og sju studenter våren 2023. Vi anerkjenner at en del arbeid gjenstår for å skape gode rammebetingelser som sikrer bærekraftige undervisningstilbud for studentene og samtidig ivaretar interesser og behov ute i skolene.

## Referanser

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Azzarito, L. Simon, M. & Marttinen, M. (2017) «Up against Whiteness» – Rethinking race and the body in a global era, *Sport, Education and Society*, 22(5), 635–657, <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1136612>
- Berg, E. (2021). *Kroppssøving med rom for alle*. Fagbokforlaget.
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* (Doktogradsavhandling). Høgskolen i Innlandet.
- Chatoupi, C.C. (2018). Physical Education Teachers' use of Mosston and Ashworth's Teaching Styles: A literature review. *The Physical Educator*, 75(5), s. 880–900. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I5-8292>
- Dowling Næss, F. (2000). Kroppssøving – Et fag på guttenes premisser? *Kroppssøving*, 6, 10–13.
- Dowling, F. (2011). Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201–222. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Dowling, F. (2016). *De idrettsflinkes arena – Ungdoms fortellinger fra kroppssøvingsfaget med blick på sosial klasse*. (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in Physical Education and physical activity*. Routledge
- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppssøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I. H.B. Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen – Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fitzpatrick, K. (2019). What happened to critical pedagogy in physical education? An analysis of key critical work in the field. *European Physical Education Review*, 25(4), 1128–1145. <https://doi.org/10.1177/1356336X18796530>
- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal Akademisk.
- Gerdin, G., Philpot, R. & Smith, W. (2018). It is only an intervention, but it can sow very fertile seeds – Graduate physical education teachers' interpretations of critical pedagogy. *Sport, Education and Society* 23(3), 203–215. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174846>
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Hagness, R. (1999). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. National Centre for Educational Resources.
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis – En visjon for fagfornyelse i kroppssøving. I: E.E. Vinje (Red), *Didaktiske utfordringer i kroppssøving*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L.T. (2019a). Negotiating the complexity of teaching – Rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 447–462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1623189>
- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L.T. (2019b). Learning to teach sport education – Investigating a pre-service teacher's knowledge development. *Sport, Education and Society*, 24(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1>
- Jarvis, P. (2000). Den menneskelige lærings natur. I: K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 139–150). Roskilde Universitetsforlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04/hele/kompetansemal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl20/kro01-05>
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Larsson, L. (2009). *Idrott – Och helst lite mer idrott. Idrottsläarstudenters möte med utbildningen* (Doktorgradsavhandling). University of Stockholm.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Lugueti, C. & Oliver, K.L. (2018). Getting more comfortable in an uncomfortable space – Learning to become an activist researcher in a socially vulnerable sport context. *Sport, Education and Society*, 23(9), 879–891. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1290598>
- Macdonald, D. (2002). Critical pedagogy – What might it look like and why does it matter? I: A. Laker (Red.), *The sociology of sport and physical education: An introductory reader* (s. 167–189). Routledge Falmer.
- Moen, K.M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøving i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K.M. & Standal, Ø.F. (2014). Student teachers' perceptions of the practicum in physical education teacher education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 111–126. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-02-04>
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 2018). Høgskolen i Innlandet. [https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport\\_kro\\_2018.pdf](https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf)
- Noffke, S.E. (2009). Revisiting the Professional, Personal, and Political Dimensions of Action Research. I: S.E. Noffke & B. Somekh (Red.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Sage.

- NOKUT (2019). *Kvalitet i praksis – Utfordringer og muligheter – Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. (NOKUT rapport 16/2019). NOKUT. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Oliver, K. & Kirk, D. (2017). *Girls, gender and physical education – An activist approach*. Routledge.
- Opplæringslova. (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Randall, L. & Robinson, D.B. (2016). An introduction to Social justice in physical education – Critical reflections and pedagogies for change. I: D.B. Robinson & L. Randall (Red.), *Social justice in physical education: critical reflections and pedagogies*. (s. 1–14) Canadian Scholar's Press.
- Rugseth, G. & Standal, Ø.F. (2014). Kroppsøving og overvekt. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shiver, V.N. Andrew, K., Richards, R. & Hemphill, M.A. (2020). Preservice teachers' learning to implement culturally relevant physical education with the teaching personal and social responsibility model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741537>
- Standal, Ø.F. & Moen, K.M. (2017). Praksisopplæring i kroppsøvlingslærer- og idrettsutdanninger – 3 utfordringer for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 75–87. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.562>
- Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn»: en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvlingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet – For å begripe Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* (Doktogradsavhandling). UiT Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/14947/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thorjussen, I.M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- 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/10.1177/1356336x20946347>
- Tinning, R. (2020). Critical pedagogy in physical education as advocacy and action – A reflective account. I: R. Pringle., H. Larsson. & G. Gerdin (Red.), *Critical Research in Sport, Health and Physical Education: How to Make a Difference*. Routledge.

- Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G. & Quennerstedt, M. (2020). Between ideal teaching and «what works» – The transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European physical education review*, 27(2), 312–327. <https://doi.org/10.1177/1356336X20949575>
- Universitets- og høskolerådet. (2017, 26. oktober). *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. <https://www.uhr.no/f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-trearige-faglarerutdanninger-27102017-etter-vedtak-nrlu.pdf>
- Universitets- og høskolerådet. (2018, 17. oktober). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. [https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. juni). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0&print=1>
- Walseth, K. (2015). Muslim girls' experiences in physical education in Norway – What role does religiosity play?, *Sport, Education and Society*, 20(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education – Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Aase, T.H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter – Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490–501, <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Wilhelmsen, T. & Straume, S. (2023).  
Idrettsbistand og frivillighet i et  
(ut)danningsperspektiv. I: T. Wilhelmsen,  
E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad  
& I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i  
oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering  
og mangfold* (s. 326–346). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230117>

## Kapittel 17

# Idrettsbistand og frivillighet i et (ut)danningsperspektiv

Terese Wilhelmsen & Solveig Straume

## Innledning

Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre teller i dag 18,9 prosent av den norske befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2022). I takt med dette er mange norske barnehager, skoler og idrettslag flerkulturelle arenaer med et mangfold av barn og unge med ulike etnisiteter og kulturell bakgrunn. Likevel viser studier at lærere og idrettspedagoger opplever å ha begrenset flerkulturell kompetanse og kunnskap om hvordan arbeide med barn og unge i et flerkulturelt miljø (Ljunggren, 2008). Som et ledd i å øke studenters flerkulturelle kompetanse og globale bevissthet har søkelyset blitt rettet mot internasjonal utveksling som del av høyere utdanning. En antar at utveksling i større grad enn teoretiske studier alene kan være med på

å fremme flerkulturell kompetanse hos studenten (Holdsworth & Quinn, 2012).

I denne artikkelen retter vi blikket mot idrett og kulturutveksling som en del av høyere utdanning. Ideen for artikkelen hadde sitt utspring i vårt arbeid med å evaluere årsstudiet idrett, kultur og utvikling (IKU) ved Norges idrettshøgskole (NIH). I samarbeid med Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF) tilbys ti måneders utplassering som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika som en del av studiet. Representanter fra både NIF og NIH fremhever at studentene, gjennom studiet og tiden som frivillig, utvikler økt kulturforståelse og kompetanse og får ervervet en form for dannelse som kan være viktig for senere arbeid i norsk idrett og skole. Dette samsvarer med tidligere forskning (Clarke & Norman, 2021; Tiessen, 2011). For eksempel viser Clarke og Norman (2021) hvordan høyere utdanningsinstitusjoner i Storbritannia selger inn sine idrettsutvekslingsprogrammer til studentene gjennom å vise til positive erfaringer som gjør seg godt på CV-en og som bidrar til å gjøre studentene til globale borgere med en kompetanse som er etterspurt i et flerkulturelt samfunn. Den mulige overføringsverdien vekket vår nysgjerrighet, og i dette kapittelet analyserer vi derfor norske IKU-studenters erfaringer med tiden som idrettsfrivillige med utgangspunkt i et dannelsesperspektiv.

I et høyere utdanningsperspektiv handler dannelse om hvordan studenter gjør kunnskap til sin egen, hvordan kunnskapen får betydning for deres liv og handlinger, og hvordan de, gjennom kritisk refleksjon, selvrefleksjon og dømmekraft, forstår og er i verden (Fremstad, 2011). Det er lett å argumentere for dannelse som et mål i høyere utdanning. Å anse dannelse som et mål for idrettsbistand kan derimot høres fremmed ut ettersom internasjonal bistands hovedmål er å bekjempe fattigdom og skape langsiktig økonomisk og sosial utvikling i landene bistanden er rettet mot. Likevel har det innen norsk idrettsbistand vært en endring fra å tenke på idrettsbistand som en gave fra det globale nord til det globale sør, til å kombinere bistanden med ideen om kulturutveksling og gjensidig læring (Hasselgård & Straume, 2011).

Spenningen mellom læring og dannelse vises gjentagende i forskningslitteraturen som har sett på kulturutveksling i høyere utdanning. Martin og Griffiths (2012) fremhever at selv om utenlandsopphold i studietiden gir erfaringer fra en annen kulturell kontekst, vil ikke nødvendigvis utveks-

lingsstudenter utvikle og utvide sin kulturforståelse. Uten oppfølging og veiledning er det like sannsynlig at studentenes forforståelse forblir uendret og at eksisterende fordommer forsterkes. Det er nettopp dette spenningsfeltet mellom global, lokal og individuell utvikling, utdanning og dannelselse vi utforsker i denne artikkelen. Forskningsspørsmålene vi har tatt utgangspunkt i, er: Hvilke erfaringer gjør studentene seg gjennom å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillige i det sørlige Afrika? Og hvilken verdi har disse erfaringene for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljø?

Videre i artikkelen gir vi først et innblikk i koblingen mellom idrett, bistand og høyere utdanning. Videre presenterer vi perspektiver på utdanning, dannelselse og kulturforståelser før vi gjør rede for datamaterialet vi tar utgangspunkt i. I en analyse- og diskusjonsdel presenteres datamaterialet, og vi løfter frem potensialet for dannelselse som ligger i å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika.

## Koblingen mellom idrettsbistand og høyere utdanning

Idrettsbistandsfeltet består av mange aktører på ulike nivå både innenfor og utenfor idretten som har det til felles at de bruker idrett som metode for å oppnå andre utviklingsmål (Darnell mfl., 2019). Studier har vist at både lokale frivillige og frivillige fra det globale nord spiller en kritisk rolle i prosjekter i det globale sør (Coalter, 2013). De fleste studiene av idrettsfrivillighet har tatt utgangspunkt i erfaring fra frivillige fra det globale nord som i kortere eller lengre perioder jobber for organisasjoner som driver idrettsprosjekter i det globale sør. I særlig grad har forskningen blitt fremstilt i lys av kritiske perspektiver som postkolonialisme og kritisk raseteori (f.eks. Dao & Chin, 2020; Darnell, 2007, 2010, 2011; Forde, 2015; Lucas & Jeanes, 2020).

Dette kapittelet tar mål av seg å bidra til forskningen på idrettsfrivillighet i det globale sør i kombinasjon med høyere utdanningsstudier. Ut fra hva vi erfarer er det svært få som har adressert dette. Et unntak er Manley mfl. (2016), som utforsker hvordan fire britiske studenter opplevde å jobbe som idrettsfrivillige i Zambia i seks uker. Vår studie skiller seg fra dette og tidligere forskning på feltet ved at vi ser på langtidsfrivillige. Videre har lit-



teraturen på idrettsfrivillige vært dominert av forskning fra Nord-Amerika og Storbritannia, og vi mener at det er behov for et nordisk perspektiv, da de nordiske landene generelt og Norge spesielt i en årrekke har vært involvert i idrettsbistandsprosjekter hvor frivillige blir rekruttert til det praktiske arbeidet i det globale sør (Hasselgård & Straume, 2011).

NIFs engasjement for såkalt idrettsutveksling startet i midten av 1990-åra med et samarbeid med organisasjonen Sports Coaches' OutReach (SCORE) som jobbet for utbredelse av idrett og kroppssøving i ulike lokalsamfunn i Sør-Afrika. Samarbeidet innebar at NIF skulle rekruttere norske ungdommer til SCORE sine programmer. I 1997 reiste de to første norske idrettsfrivillige til Sør-Afrika, og siden den gang har nærmere 350 norske ungdommer reist til ulike land i det sørlige Afrika for å jobbe frivillig med idrettsrelatert arbeid. De idrettsfrivillige arbeider både med idrettsadministrasjon og med idrett i praksis og er en del av NIFs strategi om å drive opplæring og bygge strukturer som utvikler og tilrettelegger for veldrevne idrettssystemer i sør. De aller fleste bor også hos en vertsfamilie i lokalsamfunnet gjennom hele oppholdet og tar del i familiens dagligliv (Norges idrettsforbund, 2022).

I 1999 startet NIF samarbeidet med NIH som resulterte i opprettelsen av det som i dag kalles IKU. Årsstudiet IKU er et utvekslingsprogram, der studenter jobber som idrettsfrivillige i 7–12 måneder mens de samtidig er NIH-studenter og tar studiepoeng ved institusjonen. Gjennom IKU skal de idrettsfrivillige få nødvendig kunnskap og ferdigheter til å bygge idrettsfaglig kompetanse i sør. I tillegg til praksisen som utgjør halve studiet, arrangeres en ukes faglig samling før utreise, samt en ukes faglig samling i Sør-Afrika midt i oppholdet. I tillegg leverer studentene oppgaver underveis som har som mål å stimulere til (kritisk) refleksjon rundt egen praksis.

## Utdanningens dannelsespotensial

Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidlar visdom. De finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom (Hellesnes, 1992, s. 79).

Slik innleder Hellesnes (1992) sin tekst om skillet mellom dannelse og utdanning. Sitatet belyser at selv om dannelse kan sies å være et resultat av akademisk lærdom, trenger ikke høyere utdanningsstudier å medføre dannelse. Hellesnes (1992) poengterer at dannelse i menneskers liv ikke har en begynnelse eller slutt. Vi dannes hele livet. Først av andre, og så etter hvert er vi med på å danne oss selv. Utdanning er derimot ofte knyttet til enkelte tidsperioder i menneskers liv. All høyere utdanning har som formål å forberede studentene til et liv etter studiene, men dette formålet strekker seg ut over utdanning innen enkelte fagdisipliner eller til spesifikke yrker og profesjoner. Studiene i seg selv har verdi for studentene, som en berikelse som skaper menneskelig vekst og utvidet innsikt og utsikt. Kanskje er det nettopp her at utdanningens dannelsespotensial ligger?

I 2009 opprettet representanter fra enkelte høyere utdanningsinstitusjoner i Norge «Dannelsesutvalget for høyere utdanning» med formålet å utforske hvordan en kunne forstå akademisk dannelse og hvordan akademisk dannelse var ivaretatt i norsk høyere utdanning. Dannelsesutvalget (2009) oppsummerte at høyere utdanning burde stimulere til ferdigheter som kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære, fordypning av saklighetslære og etisk kompetanse. Samlet ga utvalgets rapport en mulig retning for forståelsen av hvilke normer dannelsesidealet i høyere utdanning kunne bestå av, og rapporten var tenkt som et initiativ til diskusjon om dannelsesinnhold i høyere utdanning.

Selv om et samfunn fordrer at mennesker formes på måter som karakteriserer samfunnet, fordrer dannelse at mennesker reflekterer over erfaringene de har gjort seg. Et menneske kan bevisst eller ubevisst formes av samfunnet, men «når betydningene ikke er tilgjengelig for refleksjon [altså når det er ubevisst], kan de heller ikke gjøres til gjenstand for individuell og kollektiv problematisering» (Straume, 2016, s. 11). Dannelse handler nettopp om å sette erfaringer og samfunnskonteksten i et større perspektiv og å kunne se seg selv som et medlem i et lokalt, nasjonalt og globalt fellesskap der «ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 10). Målet er at studentene skal være bevisst den sosiale historiske arven de er født inn i og evne «å se seg selv, sine tradisjoner, kunnskaper og trosoppfatninger utenfra» (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 7–8). Med en slik forståelse av dannelse skriver vi oss inn i det Løvlie (2003) kaller et utvidet dannelsesbegrep. I til-

legg til å vektlegge at mennesker skal tilegne seg og beherske det kulturgitte, samt ha evne til å overskride og kritisk vurdere erfaringer som gjøres, er også dannelse med på å fremme menneskers evne til å håndtere forskjellighet.

## Kulturmøter og muligheten for utvidet forståelseshorisont

Hellesnes (1992) minner oss om at et menneske alene i verden aldri vil kunne dannes, og at det er i møte med andre mennesker en får forståelse av hvem en selv er. Sett i et dialogisk perspektiv er det først når et forstående subjekt forsøker å forstå et med-subjekts forståelseshorisont, at horisontene kan tilnærme seg hverandre. Utvidelse av egen forståelseshorisont vil forutsette åpenhet og intersubjektivitet. Ved å forsøke å forstå den andres perspektiv, med en bevissthet av at vår forståelse alltid er farget av egen forståelseshorisont, kan forståelsen utvides.

Med utgangspunkt i Hegel utdypet Jensen (2003) potensialet for dannelse i høyere utdanning ut fra et moraldanningsperspektiv, som vektlegger enkeltindividets deltagelse i moraldannende fellesskap. Innen et slik perspektiv kan fellesskapet forstås som et viktig utgangspunkt å erfare og tenke ut fra, samtidig som fellesskapet er en mulighetsbetingelse for autonomi og moralsk frihet. Det er gjennom å gjøre seg erfaringer med forskjellige perspektiver og livsverdener over tid, at en kan utvide eget tankeunivers (*enlarged mentality*). Utvidet kulturell sensitivitet og forståelse kan hjelpe individet å skifte mellom ulike perspektiver i sin forståelse av moralsk utfordrende situasjoner. Ifølge Benhabib (sitert i Jensen, 2003) fungerer dette som et vern mot etnosentrisme, nærsynthet og navlebeskuelse i møte med det som opplevelses utfordrende.

I et slikt perspektiv kan kulturutveksling og frivillighetsarbeid i det globale sør som en del av høyere utdanning åpne opp for en utvidet forståelseshorisont. For norske studenter som skal ut i jobb etter studiene, kan denne forståelseshorisonten komme til nytte, ikke bare for studenten selv, men for samfunnet som helhet. Som Benhabib (1988) fremhever: «The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life» (s. 48).

Likevel, det er ikke alltid at moralsk dannelse oppstår i møte med en annen kultur eller et annet menneske som tenker ulikt en selv. Tvert imot kan gapet mellom ulike forståelseshorisonter utvides eller forsterkes i møte med andre. En utfordring kan være at en i møte med det ukjente ikke er stand til å forstå, ikke forsøker å forstå eller gir opp å forstå, og med det erklærer den andres forståelse og handlinger som irrasjonelle, som galskap eller som uten kulturelt raffinement (Hellesnes, 1992). I en slik situasjon har det oppstått et brudd i både dialogen og i potensialet for dannelse ved at vi ikke lenger leter etter begrunnelser til forståelse og handling innenfor den andres forståelseshorizont. Fokuset blir i stedet rettet mot å finne forklaringer som underbygger egen for forståelse. Videre kan andres forståelseshorizont og praksis også møtes med manipulasjon. Hellesnes (1992) poengterer at med en slik tilnærming vil ikke mennesket som møtes lenger oppfattes som et med-subjekt, men et objekt som kan ledes fra en tilstand til en annen med utgangspunkt i en mål-middel-logikk.

## Materialet

Datamaterialet vi tar utgangspunkt i, baserer seg på tidligere IKU-studenter og idrettsfrivilliges besvarelser på en nettbasert spørreundersøkelse, samt fokusgrupper med tidligere idrettsfrivillige. Spørreundersøkelsen ble laget i «Nettskjema» og sendt via e-post til alle som hadde vært idrettsfrivillige for NIF i perioden 1997–2020. Av 334 tidligere idrettsfrivillige manglet vi e-postadresser eller fikk e-post i retur på til sammen 85 frivillige (N=249). Etter to påminnelser hadde 91 tidligere idrettsfrivillige svart på undersøkelsen (svarprosent på 36,5 %). I denne artikkelen benytter vi oss av besvarelsene fra idrettsfrivillige fra 2004 til 2020, som utgjør 55 besvarelser (25 kvinner, 26 menn og fire som ikke oppga kjønn).

Spørreundersøkelsen bestod av spørsmål under følgende hovedtemaer: a) litt om deg og når du var frivillig og/eller tok IKU-studiet, b) erfaringer med IKU-studiet, c) læringsklima, d) praksis og tiden som frivillig, e) styrker og svakheter ved studiet, og f) din situasjon i dag. 12 av spørsmålene hadde fritekstsvar.

Deltakerne ble videre spurt om de kunne stille til oppfølgingsintervju, hvorpå to ulike fokusgrupper med til sammen åtte deltakere ble gjennomført

via Zoom. Seks av intervjudeltakerne hadde tatt årsstudiet i IKU samtidig med at de var idrettsfrivillige (fire kvinner og to menn). Intervjuene varte i henholdsvis 1 time og 40 min og 1 time og 25 minutter. Etter samtykke fra alle deltakerne ble intervjuene tatt opp via Zoom og deretter transkribert. I fokusgruppene fulgte vi en intervjuguide med hovedtemaene: a) om IKU-studiet og b) om utplasseringen. For å belyse dannelsespotensialet i IKU-studiet stilte vi studentene, både i spørreundersøkelsen og i fokusgruppene, spørsmål om hvorfor de valgte å ta IKU, deres forventninger til studiet, tiden som idrettsfrivillig og de viktigste lærdommene de har med seg fra året som frivillig.

I presentasjonen av datamaterialet har vi gitt deltakerne fiktive navn. Vi omtaler fokusgruppene som henholdsvis FG1 og FG2 og spørreundersøkelsen som SU. Prosjektet er meldt Norsk senter for forskningsdata (NSD), og deres retningslinjer for lagring av personidentifiserbare data er fulgt i prosjektet.

## Dataanalyse

Data fra spørreundersøkelsen ble overført til og analysert i Excel. Fokusgruppene ble kodet ved hjelp av NVivo12. For reanalyser av fritekstsvarerne i spørreundersøkelsen og fokusgruppene anvendte vi Braun og Clarkes (2006) steg for tematisk dataanalyse. Som en del av arbeidet med å bli kjent med datamaterialet leste vi gjennom svarene gjentatte ganger. Deretter kodet vi materialet individuelt. I gjennomgangen av datamaterialet og den følgende diskusjonen spurte vi hvilket potensial for dannelse som ligger i å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika. Fem tema ble identifisert i analysen: å møte motstand, utvidet forståelseshorisont, å bli bevisst sine privilegier, kritisk refleksjon, og overføringsverdien av IKU for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljø.

## Forskerrollen

Begge forfatterne har bakgrunn som tidligere idrettsfrivillige og har senere også undervist og forsket på idrettsbistand. Slik sett er vi forskere «innenfra» og «på egen kultur» (Wadel, 1991). I fokusgruppene var vi påpasselige med ikke å snakke om egen bakgrunn på forhånd, da vi ville at informantene skulle være frie i hvordan de svarte og vi skulle opprettholde en profesjonell avstand til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Nærheten vi besitter kan være både en styrke og en utfordring for analysen. Styrken i «feltkunnskapen» er kjennskapet og erfaringene vi har til den spesifikke situasjonen de idrettsfrivillige står i, og evnen til å forstå denne, noe som kan tilføre forskningsfeltet nye innsikter. Utfordringen med denne nærheten er at en kan rammes av «feltblindhet», at vi ubevisst leter etter observasjoner som bekrefter våre egne erfaringer og forståelse, og overser alternative forklaringer og tolkninger.

## Å møte motstand

Det første temaet vi ønsker å trekke frem, er studentenes refleksjoner over opplevelser av motstand i tiden som frivillig. En student beskrev sitt første møte med landsbyen som han skulle jobbe i, slik:

*Og så plutselig etter noen timer i buss stod man midt i Afrika alene, og skulle prøve å tilpasse seg. Det var blytungt (Tom, FG1).*

Toms beskrivelse rammer inn følelsen av motstand som mange av deltakerne uttrykte. Opplevelsen av å føle seg annerledes, ensom og alene i en ukjent kultur var svært fremtredende i de frivilliges beskrivelser. To deltakere beskrev det slik:

*Det å kjenne på at man er den ene som er annerledes. Det har jeg med meg daglig i arbeidslivet når jeg møter mennesker fra andre kulturer. Vi tolker informasjon på helt ulike måter og derfor må man ta hensyn til det (Kamilla, SU).*

*Den store tingen som jeg virkelig satt pris på, og har fått følt og lært, det er hvor alene det går an å føle seg. Og at selv om folk er ivrige*

*på å snakke med deg, og ta vare på deg og sånt, så føler du deg aldri helt integrert (Lise, FG1).*

Kanskje er det lite annet som er så lærerikt som å gjøre førstehåndserfaring med situasjoner som vekker sterke følelser. Spørsmålet er hva en lærer gjennom disse erfaringene. Det var nettopp opplevelsen av å ha stått mer eller mindre stødig i og kommet seg styrket gjennom motstanden som fremstår som en av de viktigste lærdommene studentene tok med seg fra tiden som idrettsfrivillige. En beskrev det slik: «Det meste går bra til slutt, uansett hvor ille man har det i øyeblikket» (Morten, SU). En annen utdypet hvordan en slik erfaring styrket egen selvforståelse: «Når det er vanskelig, og du kommer deg gjennom det, den selvtillits-boosten man får da. Den kommer jeg aldri til å glemme» (Tom, FG1).

Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) viser til hvordan potensialet for dannelse i høyere utdanning kan bestå av å skape uro i overleverte forutsetninger og å desorientere unge mennesker for så å hjelpe dem med å finne veier til å reorientere seg. Det er tydelig i IKU-studentenes erfaringer at praksisoppholdet er med på å skape denne uroen. Men i et (ut)danningsperspektiv er det ikke tilstrekkelig å skape rom for uro, studentene må også få mulighet til kritisk å utforske grensene mellom sin egen forståelseshorisont og oppfatninger av seg selv og det nye som skaper uro. En utvidet forståelseshorisont og modning av flerkulturell forståelse fordrer derfor selvrefleksjon og analytisk kritisk tenkning slik at møter med kulturelle elementer som skaper uro, leder til økt kulturell forståelse og ikke forsterker fordommer (Dannelsesutvalget, 2009; Martin & Griffiths, 2012).

## Utvidet forståelseshorisont

Utvidelse av egen forståelseshorisont forutsetter åpenhet og intersubjektivitet (Hellesnes, 1992). Uavhengig av hvorvidt en tok IKU-studiet forteller både nyere og eldre idrettsfrivillige at økt kulturforståelse var en av de viktigste lærdommene de tok med seg fra tiden som idrettsfrivillig. IKU-studentene oppgir at studiet ga dem et bedre grunnlag for å reflektere over erfaringer de gjorde seg i praksis. Et spennende spørsmål i denne sammenhengen er derfor hva studentene legger i begrepet kulturforståelse. I besva-

relsene trekker studentene frem for eksempel kunnskap om mat og språk, relasjoner til lokale og en innføring i normer og verdier som kjennetegner lokalsamfunnet de var en del av. Noen IKU-studenter uttrykker en utvidet kulturforståelse som den viktigste lærdommen:

*Selve opplevelsen av kulturforskjeller har gitt meg en økt kulturforståelse. Jeg har kjent på kroppen at kjønn og hudfarge spiller en rolle, jeg har lært at det er mange forskjellige kulturer og uttrykksformer, væremåter og levemåter innad i Sør-Afrika, men jeg har også lært om ulikheter gjennom å samarbeide med andre frivillige fra mange ulike land i Europa, USA, Canada, Australia og India. Jeg har lært om fattigdom og utviklingsarbeid, styresett og levemåter (Erle, SU).*

Som idrettsfrivillige tok IKU-studentene del i den lokale kulturen, ikke bare gjennom praktisk arbeid, men også i det private gjennom å være en del av en lokal vertsfamilie. Men å bo i og oppleve en ny kultur resulterer nødvendigvis ikke i en økt kulturforståelse, det som skjer i møtet mellom mennesker og en ny kultur, er åpent, og lærdommen *in situ* er ukjent. Det er kanskje først en stund etter, når erfaringene har modnet og blitt bearbeidet, at vi klarer å reflektere over dem. Som en av de ferskere IKU-studentene beskrev det: «Underveis syntes jeg det var mye som var vanskelig og tungt med oppholdet, men etter jeg kom hjem har jeg opplevd at jeg av og til savner det som jeg opplevde som utfordrende» (Sofie, SU).

Som Hellesnes (1992) påpeker kan en utfordring i møte med det ukjente være at en verken er i stand til å forstå, forsøker å forstå eller gir opp å forstå andre. I møte med andre kulturer er det altså en risiko for at en får forsterket negative stereotypier, følelsen av annerledeshet og tanken om at det er grunnleggende forskjeller mellom «oss» og «dem». Mange av IKU-studentene beskriver mangel på respekt for andres tid og at ingenting kommer av seg selv som en del av lærdommene fra tiden som idrettsfrivillig. Motstanden vi skrev om ovenfor, ble i noen tilfeller tolket som negative trekk ved kulturen de var en del av. Mye kan nok forklares med at de frivillige hadde høye forventninger før utreise, og at en ikke alltid følte at disse ble oppfylt. Som Ouma og Dimaras (2013) viste i sin studie av lokale partneres erfaringer med studentfrivillige, var ofte forventningene om hva en skulle



jobbe med og oppnå, svært utydelige for de frivillige. En var gjerne vant med en målorientert arbeidskultur hjemmefra, og det å skulle tilpasse seg en arbeidshverdag der oppgaver og roller var fleksible og flytende opplevdes utfordrende.

Flere av de idrettsfrivillige understrekte at de også satt igjen med utvidet kunnskap om idrett etter utplasseringen. Som en uttrykte i et av fokusgruppeintervjuene:

*Når det gjelder det idrettsmessige, sitter jeg igjen med mye fordi jeg lærte mye av andre der nede òg. Vi sparret mye med de innfødte: «Hvis du gjør sånn og sånn, så kan du ...». Altså, vi sparret veldig mye, så jeg lærte mye. Jeg sitter igjen med veldig mye kulturmessig, men også idrettsmessig. Jeg kan ta det jeg lærte der nede med meg her i Norge òg (Per, FG2).*

Dette harmonerer med Darnell (2011), som viser hvordan idrettsfrivillige tok til seg ny kunnskap om idrett fra en ny kulturell kontekst og hvor viktig denne lærdommen potensielt er for kritiske analyser av dominerende forståelser av idrettsbistand.

## Å bli bevisst sine privilegier

Flere av IKU-studentene forteller at det å bli bevisst sine egne privilegier og det en tar for gitt i Norge, var et av de viktigste læringsutbyttene med tiden som idrettsfrivillig. En student beskrev det slik:

*Generell livserfaring. Det å ha en større forståelse for hvordan verden fungerer, og hvordan mange mennesker lever. Man får en bedre forståelse for hvor privilegert man er, og man innser at man selv vant «the lottery of birth» ved å bli født i Norge (Tone, SU).*

Vi bærer alle mer eller mindre bevisst med oss en sosial arv, og studentenes bevissthet om egen sosial arv tar også ulike former i besvarelsene. Mange av studentene uttrykker som Tone at en anser seg som privilegert over å ha blitt født og oppvokst i Norge, uten nødvendigvis å være bevisst dette privilegiet

historie. Idrettsbistand, i likhet med annen bistand, bærer med seg en historie der et eurosentrisk verdensbilde har vært ledende for hvordan bistand var tenkt gjennomført og for ideer for hva bistanden skulle bidra til (Nustad, 2003). Videre har mye av det som ofte har blitt fremmet som universelle verdier, sprunget ut fra ideen om Europas og Vestens overlegenhet (Eriksen, 2011). I møte med et samfunn som har mindre av de godene en verdsetter og en kultur som vektlegger andre verdier enn en er vant med, er det lett å bli fanget i det en opplever som mangelfullt i møte med det ukjente. Risikoen fra et dannelsesperspektiv er når erfaringer studentene gjør seg, kun validerer egne privilegier og verdier, uten å reflektere rundt hvordan egne verdier og forståelser virker inn i fortolkningene.

I en studie av canadiske idrettsfrivillige viser Darnell (2011) hvordan de frivillige var preget av såkalt «first world guilt» (s. 982). Skylden de rapporterte var ikke først og fremst knyttet til historie, politikk, marginalisering eller ulikhet, men hvordan de opplevde å være «a transnational 'have'» (s. 982), altså særlig en bevissthet av materielle forskjeller mellom de selv og de som de jobbet hos og med gjennom utplasseringen. Følelsen av skyld og privilegier var derfor tett knyttet sammen. Videre handler ikke privilegier i denne sammenhengen kun om følelsen av å ha trukket vinnerloddet ved å ha blitt født og oppvokst i Norge. Det ligger også i det å ha muligheten til å reise ut som privilegert nordmann med begrunnelsen å skulle vokse på, eller dannes av, erfaringen.

## Kritisk refleksjon

Sentralt i kritikken mot såkalte *gap years* (året mellom grunnskole og høyere utdanning som mange unge bruker til å jobbe med frivillighet i utlandet) er studenters begrensede kritiske refleksjon, hvor de ofte får bekreftet, heller enn utfordret, det de allerede vet (Simpson, 2004). Ouma og Dimaras (2013) beskriver det som «observation in the absence of experience, tinted by preconceived notions of life in a developing country» (s. 4). Også forskning på idrettsfrivillige har demonstrert en reproduksjon av maktstrukturer og forestillinger om «de andre» (Darnell, 2007). Begrenset kritisk refleksjon kan altså forsterke misoppfatninger om global utvikling, som disse ungdommene tar med seg hjem (Clarke & Norman, 2021).

På spørsmål om hva studentene tok med seg fra IKU-studiet, er det nettopp den kritiske refleksjonen som kommer til syne, som vist gjennom disse studentuttalelsene:

*At man ikke bare reiser ned og tror man skal redde verden, men man fikk et kritisk syn på det, bedre refleksjon rundt hva idrett og utviklingsarbeid er (Helene, FG1).*

*Det jeg sitter litt med etter studiet er den kritiske tenkingen. Hva er poenget? (...) man visste egentlig ikke helt noe annet enn det man hadde lest på. Og så fikk man, i hvert fall i ettertid, etter man har vært der, det å ha de kritiske tankene om at det ikke bare er lykkelige, norske menn som reiser ned. Hva er hensikten? Er det vits å gjøre det? Hva er den dype grunnen til å gjøre det? Det har jeg tatt med meg fra studiet. (...) Den delen synes jeg var veldig bra. Det er kanskje det jeg husker best fra det studiet (Tom, FG1).*

Det er interessant at flere opplevde at IKU-studiet var viktig for å forstå eget arbeid og situasjon som idrettsfrivillig. Lærdommen fra tidligere forskning viser også kompleksiteten i koblingen mellom utdanning og praksis som ruster frivillige til å stå i de ulike utfordringene de opplever (Holdsworth & Quinn, 2012). Det er nettopp denne koblingen mellom teori, kritiske perspektiver og egne praksiserfaringer studentene vektla som styrken i IKU-studiet. Til tross for stor variasjon i forventninger og motivasjon for studiet, fremhever majoriteten av studentene et viktig læringsutbytte i å kombinere tiden som idrettsfrivillig med IKU-studiet.

Likevel er det kanskje etter oppholdet at den kritiske refleksjonen i størst grad kommer til syne? Som for Monica, som var frivillig i 2009:

*De viktigste lærdommene jeg har med meg fra min tid i Zambia er at det å reise som hvit, ung, uutdannet, privilegert nordmann til et afrikansk land kan være ganske problematisk på mange vis. Det er et eventyr for den personen det gjelder og selv har jeg jo masse positive erfaringer igjen for mitt opphold, mange vennskap og en ny familie. Men hva fikk lokalsamfunnet ut av at jeg var der i nesten 1 år? Lite eller ingenting er forhåpentligvis svaret, og ikke at min tilstedeværelse der på noen måte skadet ungdommene og resten*

*av lokalsamfunnet. Det som var fint med tiden som idrettsfrivillig i utgangspunktet var jo at man skulle fungere som en fasilitator for økt aktivitet, men spille på de lokale ressursene. Jeg er usikker på om nordmenn er de beste til å spille en slik rolle, og om det er den mest bærekraftige løsningen å sørge for idrettsglede i afrikanske lokalsamfunn. Jeg tok for eksempel helt over gymopplæringen de månedene jeg var der, i stedet for å samarbeide med de lokale lærerne, som egentlig var meningen. Det har nok skjedd mye på de årene siden jeg reiste ned, men det var altfor lite refleksjoner rundt disse tema-tikkene da jeg reiste (Monica, SU).*

Kritisk refleksjon er ifølge Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) en av ferdighetene høyere utdanningsstudier bør stimulere til. Slik sett kan en argumentere for at idrettsfrivillighet i kombinasjon med høyere utdanning er en mulighet til å veilede studentene i kritisk å reflektere over idrettsbistand og sin egen praksis som idrettsfrivillig. Utsagnet til Monica, og det vi tolker som ambivalente følelser knyttet til tiden som frivillig, er gjenkjennbart i mange av studentenes refleksjoner. I en autoetnografisk studie av tiden som idrettsfrivillig i Lesotho gjør Forde (2015) en lignende refleksjon: «I believe there is only so much critical reflection that those working and benefiting from [Sport for Development and Peace] can do without getting to a point where the very foundations of what they do falls apart» (s. 971). Om frivillige fra det globale nord er en god tilnærming til idrettsutvikling i det globale sør, eller om andre alternativ hadde vært bedre, er store spørsmål som studentene muligens ble introdusert for før utreise. Likevel er de kanskje ikke klare for å reflektere over disse før lenge etter at tiden som idrettsfrivillig er over. Som temaet under viser er det flere studenter som lar disse erfaringene være utgangspunkt for videre valg av arbeid og studier.

## Overføringsverdien av IKU for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljø

Både i intervjuene og i spørreskjemaet blir overføringsverdien fra tiden som frivillig for senere arbeid løftet frem. De frivillige fremhever det å få økt forståelse og kompetanse innen kultur og mangfold, økt kompetanse på å jobbe

med mennesker som tenker annerledes enn seg selv, forbedret kommunikasjonsferdigheter, evne til å finne alternative løsninger og økt selvtillit i møte med vanskelige situasjoner. Flere hevder at tiden som idrettsfrivillig muliggjorde at de fikk jobben de har i dag. Videre er det noen som mener at en har hatt nytte av praksisen, men ikke av studiet i særlig grad.

Majoriteten av respondentene i spørreundersøkelsen som har vært IKU-studenter, mener også at IKU-studiet og tiden som idrettsfrivillig ga verdifull kunnskap å ha med i arbeidslivet og, for noen, motivasjon til å fordype seg videre i lignende problematikk i masteroppgaver, og som en inspirasjon til å tenke på doktorgradsstudier. Mange av de spurte som tok IKU-studiet, jobber i dag som pedagoger eller har arbeid hvor en er eksponert for en flerkulturell kontekst. Disse trekker frem at særlige lærdommer fra studiet omhandler både den teoretiske bistandsdelen, så vel som den praktiske lærdommen der det å kunne håndtere uventede situasjoner og tenke alternativt i undervisningen og kunne møte og prøve å forstå ulike typer mennesker står sentralt.

Likevel er det lite i våre data som tydelig skiller de som tok IKU-studiet fra de som ikke tok det. Dette illustrerer kanskje at totalopplevelsen ikke i første rekke handlet om IKU-studiet, men det praktiske arbeidet, hverdagslivet i en helt ny kontekst og å måtte tilpasse seg vertsfamiliens liv og rutiner. At praksis veide tyngst understrekes i spørreskjemaene og i fokusgruppene der studentene forteller at de opplevde begrenset oppfølging underveis i studiet, og at de først og fremst identifiserte seg som idrettsfrivillige heller enn studenter.

## Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet har vi benyttet dannelsesbegrepet for å utforske potensialet for dannelse som ligger i å kombinere teoretiske studier i idrettsbistand med praksis som idrettsfrivillig. Med dette inkorporeres idrettsutdanningen i et større samfunnsmessig prosjekt som har til hensikt å fremme sosialt likeverd globalt og lokalt. Når IKU-studentene beskriver tiden som idrettsfrivillige, er det flere som vektlegger perioden som både den vanskeligste og den beste hittil i livet. Denne dobbeltheten har satt tydelige spor i mange studenter. Flere beskriver å ha erfart stor grad av mestring i å stå i det som oppleves

som vanskelig og samtidig aktivt jobbe for å forbedre situasjonen. Og selv om rikdommen i opplevelser, følelser og lærdom vanskelig lar seg oppsummere i et spørreskjema eller i en fokusgruppe, gir studentenes erfaringer oss et lite innblikk i hva de selv anser som de viktigste læringsutbyttene av kombinasjonen idrettsbistandsstudier og arbeid som idrettsfrivillig.

Som vi var inne på innledningsvis viser studier at lærere og idrettspedagoger opplever å ha begrenset flerkulturell kompetanse og kunnskap om hvordan arbeide med barn og unge i et flerkulturelt miljø (Ljunggren, 2008). Med utgangspunkt i studentenes erfaringer vil vi hevde at dannelsespotensialet og muligheten for å styrke studentenes flerkulturelle kompetanse ved å kombinere teoretiske idrettsbistandsstudier med praksis som idrettsfrivillig er stort. Studentene beskriver å vokse på å møte motstand og å mestre den. Det å kjenne på annerledeshet, ensomhet og et ønske om å oppleve seg integrert, og samtidig bli konfrontert med sin egen usikkerhet, sine egne fordommer og sitt verdensbilde er noe mange oppgir å ha vokst på og tatt med seg inn i arbeid med barn og unge senere i livet. Mange av IKU-studentene oppgir også at styrken i det å være student og samtidig idrettsfrivillig var nettopp det å få verktøy til kritisk å reflektere rundt egen praksis.

Likevel, når studentene er bedt om å reflektere over sin tid som IKU-student og/eller idrettsfrivillig, er det ikke store forskjeller mellom IKU-studentene eller de som «bare» er idrettsfrivillige i vår studie, og mange av våre funn stemmer også overens med tidligere forskning på idrettsfrivillige som ikke er studenter (f.eks. Darnell, 2011). En grunn til dette kan være at det, ifølge studentene, i studiet legges for lite vekt på oppfølging og veiledning i møte med ny kultur og idrettsarbeid. Kanskje kan en stille spørsmål om studiet i seg selv tar ut dannelsespotensialet sitt?

Kapittelet har tatt utgangspunkt i norske studenters potensial for dannelse gjennom idrettsfrivillighet. Som flere forskere før oss har gjort (f.eks. Clarke & Norman, 2021; Giulianotti mfl., 2021) vil vi understreke at det er vel verdt å stille spørsmål om etikken i denne praksisen hvor privilegert ungdom i det globale nord reiser til det globale sør for å dannes til globale borgere (Tiessen, 2011). Vi er enige med Banda og Holmes (2017) som understreker at det er på tide å pakke ut erfaringene fra det globale sør og også gi globale sør-frivillige og sør-organisasjoner en stemme i forskningen. Det globale nord-perspektivet i dette kapittelet blir likevel ikke like fremmed når idrettsfrivillighet skal forstås som kulturutveksling, noe som er fremme-

vet av både NIF, NIH og Fredskorpset. I et utdanningsperspektiv, der vi ser på lærdommen studentene tar med seg tilbake til norsk idrett og skole, vil vi derfor hevde at å forsøke å forstå studentenes interkulturelle dannelse er nødvendig slik at vi ruster skoler og den frivillige idretten til å møte mangfoldige barne- og ungdomsgrupper.

## Referanser

- Banda, D. & Holmes, M. (2017). Sport-for-development and the struggle for subaltern voices to be recognised – A response to Manley, Morgan and Atkinson. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9(4), 723–738. <https://doi.org/10.1080/19406940.2017.1372794>
- Benhabib, S. (1988). Judgment and the moral foundations of politics in Arendt's thought. *Political theory*, 16(1), 29–51. <https://www.jstor.org/stable/191646>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Clarke, J. & Norman, V. (2021). Transforming whose lives? The portrayal of international sport for development volunteering by UK Higher Education Institutions. *Sport, Education and Society*, 26(9), 998–1010. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902800>
- Coalter, F. (2013). *Sport for development: What game are we playing?* Routledge.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt årtusen*. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Dao, M.S. & Chin, J.W. (2020). The Americanization of sport for development and peace – Examining American SDP intern experiences. *Journal of Sport for Development*, 9(1), 32–47.
- Darnell, S.C. (2007). Playing with race: Right to play and the production of whiteness in «Development through sport». *Sport in Society*, 10(4), 560–579. <https://doi.org/10.1080/17430430701388756>
- Darnell, S.C. (2010). Sport, Race, and Bio-Politics – Encounters With Difference in «Sport for Development and Peace» Internships. *Journal of Sport & Social Issues*, 34(4), 396–417. <https://doi.org/10.1177/0193723510383141>
- Darnell, S.C. (2011). Identity and learning in international volunteerism – “Sport for development and peace» internships. *Development in Practice*, 21(7), 974–986.
- Darnell, S.C., Field, R. & Kidd, B. (2019). *The history and politics of sport-for-development*. Palgrave Macmillan UK.
- Eriksen, T.L. (2011). Fra eurosentrisme til global dannelse. I: B. Hagtvet & R. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon* (s. 536–556). Dreyers forlag.
- Forde, S.D. (2015). Fear and loathing in Lesotho – An autoethno graphic analysis of sport for development and peace. *International review for the sociology of sport*, 50(8), 958–973. <https://doi.org/10.1177/1012690213501916>
- Fremstad, E. (2011). Hvordan danne gjennom høyere utdanning?. *Nytt norsk tidsskrift*, 28(2), 195–199.
- Giulianotti, R., Collison, H. & Darnell, S. (2021). Volunteers in the sport for development and peace sector – antinomies, liminality, and structural relations. *Sport, Education and Society*, 26(9), 952–965. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1901683>



- Hasselgård, A. & Straume, S. (2011). Utvikling til idrett eller idrett til utvikling? NIF som idrettsbistandsaktør. I: D.V. Hanstad, G. Breivik, M.K. Sisjord & H.B. Skaset (Red.), *Norsk idrett: Indre spenning og ytre press* (s. 371–387). Akilles.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal.
- Holdsworth, C. & Quinn, J. (2012). The epistemological challenge of higher education student volunteering – «Reproductive» or «deconstructive» volunteering? *Antipode*, 44(2), 386–405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00844.x>
- Jensen, K. (2003). Masseuniversitetet som moraldannende fellesskap. I: O. Korsgaard, L. Løvlie & R. Slagstad (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 256–270). Pax.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Ljunggren, C. (2008). Det offentliga rummets princip – Om kontroversielle spørsmål i utbildningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-07>
- Lucas, R. & Jeanes, R. (2020). Ethnographic reflections of the role of global north volunteers in sport-for-development. *International review for the sociology of sport*, 55(7), 953–974. <https://doi.org/10.1177/1012690219854650>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Pax.
- Manley, A., Morgan, H. & Atkinson, J. (2016). «Mzungu!» – Implications of identity, role formation and programme delivery in the sport for development movement. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(3), 383–402. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.962072>
- Martin, F. & Griffiths, H. (2012). Power and representation – a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North–South study visits. *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.600438>
- Norges idrettsforbund. (2022). *Idrettens fredskorps*. Hentet 20. mai 2022 fra: <https://www.idrettsforbundet.no/tema/idrettensfredskorps/>
- Nustad, K.G. (2003). *Gavens makt: Norsk utviklingshjelp som formynderskap*. Pax.
- Ouma, B.D.O. & Dimaras, H. (2013). Views from the global south: exploring how student volunteers from the global north can achieve sustainable impact in global health. *Globalization and Health*, 9(1), 32. <https://doi.org/10.1186/1744-8603-9-32>
- Simpson, K. (2004). «Doing development» – The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*, 16(5), 681–692. <https://doi.org/10.1002/jid.1120>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 20. mai 2022 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Straume, I.S. (2016). Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.23133>

- Tiessen, R. (2011). Global subjects or objects of globalisation? The promotion of global citizenship in organisations offering sport for development and/or peace programmes. *Third World Quarterly*, 32(3), 571-587. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.573946>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.

Evensen, K.V. (2023). Spesialpedagogikk og kropper i bevegelse. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 347–363). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230118>

## Kapittel 18

# Spesialpedagogikk og kropper i bevegelse

Kristin Vindhol Evensen

## Innledning

Kroppene våre er alltid tilstedeværende for oss. De er venner og fiender, medspillere og motspillere, subjekter og objekter, kilder til behag og ubehag, smerte og velvære. Kroppene våre rommer erfaringer vi gjør oss imellom disse ytterpunktene, erfaringer som danner grunnlag for læring som oppleves som meningsfull eller meningsløs i større eller mindre grad.

Min faglige interesse for kropper i bevegelse er formet i barnehagepedagogikk, i fagfeltet fysisk aktivitet og funksjonshemming, og i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming. Jeg kombinerer disse feltene når jeg beskriver hvordan kroppen i bevegelse blir representert i nåtidige læreplaner, kjernelitteratur og ikke minst i masteroppgaver i spesialpedagogikk. I dette kapittelet påpeker jeg det jeg hevder er en mangel i vårt spesialpedagogiske kunnskapsfelt.

Dette kapittelet har sitt teoretiske fundament i Merleau-Pontys kropps-fenomenologi (2014). Kroppsfenomenologien er en tilnærming som argumenterer for at kroppen i bevegelse bør anerkjennes som kilde til kunnskap. Å støtte seg på kroppsfenomenologi innebærer å anerkjenne at mennesket uttrykker sitt subjektive perspektiv gjennom bevegelse. Kroppsfenomenologi anerkjenner alle bevegelser, også de som er annerledes enn normalen, som subjektive ressurser heller enn som medisinske eller sosiale avvik. Menneskers bevegelser mot hverandre, mot ting, i rom og i tiden uttrykker den enkeltes oppfatning av å være seg i sin unike situasjon. Blikk, gester, mimikk, pust og puls anses som bevegelse på linje med større forflytninger med, mot eller fra objekter, rom, personer og situasjoner. Når bevegelser blir anerkjent som meningsbærende, kan de bli inkludert i interaksjoner og slik bli kommunikasjon på et ikke-symbolsk plan.

I forlengelse av kroppsfenomenologien inkluderer jeg også skeiv fenomenologi som beskrevet av fenomenolog, feminist, aktivist og professor Ahmed (2004, 2006, 2017, 2021). Skeiv fenomenologi tar også utgangspunkt i kropper i bevegelse når den belyser hvordan annerledeskropper både former og tar form av omgivelsene. Et skeivt perspektiv utfordrer tatt for gitte forståelser av hva som er innenfor og hva som er utenfor, og utfordrer oss dermed på hva vi tenker på som viktig og riktig.

Ahmed (2004, 2006, 2017, 2021) beskriver forholdet mellom annerledeskropper og verden som et forhold fullt av muligheter. Annerledeskropper skiller seg fra majoritetskropper gjennom hudfarge, seksuell legning, funksjonshemming, sykdom eller sosial klasse. Annerledeskropper får ikke anledning til å bevege seg like fritt i verden som kropper som svarer til majoritetens idé om normalitet. Kropper som passer inn i det etablerte, kan bevege seg friksjonsløst og ubekymret rundt, mens kropper som skiller seg ut, stadig vil måtte overkomme hindringer av materiell eller sosial art (Ahmed, 2006, s. 58).

Å innta et kroppsfenomenologisk perspektiv innebærer å akseptere at den sansende, erfarende, meningssøkende og meningsskapende annerledes-kroppen ikke alltid så lett lar seg fange i ord (Merleau-Ponty, 2014, s. 427). Å ikke klare å formulere klare beskrivelser kan frembringe usikkerhet. Ahmed (2006, s. 154) beskriver usikkerhet som å bli plassert i en ukomfortabel stol hvor det å handle aktivt for å rette på manglende komfort kan skape gjensidig utvikling for stolen/fagfeltet og for personene som setter seg/går inn i feltet med et kritisk blikk.

Selv er jeg spesialpedagog med interesse for kroppen i bevegelse, og jeg oppdaget for første gang at stolen jeg satt i var ukomfortabel da jeg startet på min mastergrad i spesialpedagogikk i 2009. Som barnehagelærer med videreutdanning i fysisk aktivitet og funksjonshemming var jeg allerede interessert i kroppslighet, og særlig i kroppslighet når symbolsk språk ikke er et alternativ slik som for eksempel hos små barn eller hos barn og voksne med omfattende og kompleks funksjonshemming.

I møte med spesialpedagogikkens oppbygning rundt diagnosegrupper (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014, s. 15–16) erfarte jeg at kropp og bevegelse som eksistensielle fenomener ble underkommunisert i masterutdanningen. Kommende spesialpedagoger er viktige portvoktere som vil påvirke tilbudet mennesker med spesialpedagogiske behov får i obligatoriske kontekster som i utdanning og frivillige kontekster som fritidsaktiviteter.

For å lede leserens oppmerksomhet mot kropp, bevegelse og spesialpedagogikk i dag tar jeg utgangspunkt i professor emeritus Liv Duesunds etterlysning av kroppen i spesialpedagogikken fra så langt tilbake som 1993. Allerede da etterlyste hun kroppen i bevegelse i sin doktorgradsavhandling i spesialpedagogikk. Det synes derfor betimelig å hente fram igjen Duesunds etterlysning fra 1993 ved å spørre «Hvor er kroppen i bevegelse i spesialpedagogikken?».

Den alltid tilstedeværende kroppen kan vi forstå på ulike måter. I en medisinsk forståelse snakker vi om den individuelle kroppens objektive kjennetegn som er innenfor eller utenfor en gitt normal (Grue, 2004, s. 102–105; Tøssebro, 2015, s. 27–30). Ved avvik fra normalen kan man gjennom medisinsk kunnskap operere, medisinere eller bruke teknologiske hjelpemidler for å bringe den individuelle kroppen så nær den objektive normalen som mulig.

I en sosial forståelse flyttes fokus fra den individuelle kroppen til samfunnsstrukturene som omgir den (Grue, 2004, s. 113–123; Tøssebro, 2015, s. 17–21). Her avgjør sosiokulturelt skapte rammer hvilke kroppar som får ta del i samfunnet og hvilke kroppar som holdes utenfor. Alt fra i hvilken grad omgivelser er universelt utformet til andre menneskers holdninger til hva som er akseptabel atferd eller akseptabelt utseende, avgjør hvem som gis tilgang til ulike arenaer. Innenforskap og utenforskap anses dermed som konstruert og som noe som kan endres gjennom tilpasning av det fysiske og det sosiale miljøet.

I en kroppsfenomenologisk forståelse anses alle kroppar som fullverdige, men kvalitativt ulike. Dette innebærer at barnets kropp ikke er en mindreverdig versjon av den voksnes kropp, den feminine kroppen er ikke en mindreverdig versjon av den maskuline kroppen, og kroppen med funksjonshemming er ikke en mindreverdig versjon av kroppen uten funksjonshemming (Merleau-Ponty, 2010, s. 132–133; 2005, s. 420). Meningsfulle erfaringer skapes når man bygger på den enkeltes styrker og preferanser uten å måle opp mot en gitt normal, for slik å legge til rette for at alle mennesker får ta del i verden i størst mulig grad.

Uansett hvilken forståelse av normalitet og avvik man legger til grunn for sitt spesialpedagogiske arbeid, så er kroppen i bevegelse eksistensiell, altså til stede i alle menneskers livsverden. Her oppsummerer den kontinuerlig sin væren som medisinsk objekt, som sosialt fenomen og som fenomenologisk subjekt. Som sansende, persiperende, opplevende og erfarende er kroppen i bevegelse navet for vår forståelse av verden, den er vårt her i rommet og vårt nå i tiden.

## Kroppen i bevegelse kan forstås som forgrunn eller bakgrunn

Begreper vi bruker eller avstår fra å bruke, former virkelighetsforståelsen vår. Noen begreper danner forgrunn, de fanger oppmerksomheten vår og holder på den fordi vi er vant til at de er der, mens andre begreper finner sin plass i en lite oppmerksomhetskrevende bakgrunn. Når vi lar forgrunnen råde uforstyrret, signaliserer vi at noen sannheter er viktigere enn andre slik Berg og Solstad beskriver i denne bokens kapittel 19. Men vi kan også velge å være det Ahmed (2017, s. 132) kaller uregjerlige og vanskelige å holde styr på. I dette kapitlet er jeg uregjerlig og bringer kroppen fram fra bakgrunnen i høyere spesialpedagogisk utdanning. Å få øye på og bringe fram begrepene i den lite oppmerksomhetskrevende bakgrunnen krever bevissthet og aktiv handling slik Ahmed beskriver:

Concepts are at work in how we work, whatever it is that we do. We need to work out, sometimes, what these concepts are (what we are thinking when we are doing, or what doing is thinking) because concepts can be murky as background assumptions (Ahmed, 2017, s. 13).

Å tre inn i felt hvor forgrunn og bakgrunn allerede er definert innebærer ifølge Ahmed (2006, s. 62) hardt og samvittighetsfullt arbeid. Hvis feltet responderer med å si velkommen, her finner vi plass også til deg, da re-formes både feltet og den som trer inn i det, og ny kunnskap blir til.

## Kroppen i spesialpedagogikken, spesialpedagogikken i kroppen

Edvard Befring, professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo (UiO), fremmet berikelsesperspektivet som et styrke- og funksjonsperspektiv som rommer individuelle og strukturelle faktorer (Befring, 1997, s. 182; 2019, s. 65–66). Et kroppslig berikelsesperspektiv overkommer et dualistisk menneskesyn hvor kroppen fremstilles som bestående av *res extensa* – det mindreverdige kroppslige – og *res cogitans* – det høyverdige sjelelige. I dualismen er sjelen evig, mens kroppen er forrædersk, den kan bli syk og den skal før eller siden dø. Berikelsesperspektivet og kroppsfenomenologien anerkjenner at helheten kropp og sjel er større enn summen av delene. I begge tilnærmingene kan den profesjonelle legge til rette for at hver enkelt person får bygge på styrker i stedet for å skulle kompensere for avvik.

Liv Duesund, i dag professor emeritus ved ISP ved UiO med tilknytning til fordypningen psykososiale vansker, pekte for flere tiår siden på det hun opplevde som en kløft mellom hva hennes brede pedagogiske, spesialpedagogiske og idrettsfaglige utdanning ga og hva det spesialpedagogiske praksisfeltet faktisk krevde. I doktorgradsavhandlingen «Kroppen i spesialpedagogikken: en teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvpoppfatning» (1993) beskriver hun hvordan spriket mellom formell og behøvd kompetanse om kroppen i bevegelse ble tydelig i møte med barn av kjøtt og blod.

Jeg hadde utdanning i pedagogikk fra Universitetet, spesialpedagogikk fra Statens spesiallærerhøgskole og som faglærer i kroppsøving fra Norges Idrettshøgskole. Med denne bakgrunnen ble jeg ansatt som kroppsøvlingslærer for barn med sosiale og emosjonelle problemer. I møte med elevene (7–17 år) opplevde jeg problemer med hensyn til min formelle kompetanses anvendbarhet. På sett og vis kan man si at det ikke var bruk for den, i møte med de pedagogiske utfordringer man ble stilt ovenfor. Senere har jeg registrert at dette ikke er en enestående erfaring. Sammenhengen mellom den utdanningskunnskap man tilegner seg og den praksis utdanningen kvalifiserer for, fremstår som uklar og problematisk og så og si en studie verd. (Duesund, 1993, uten sidetall).

Med sin brede og relevante utdanningsbakgrunn opplever Duesund problemer i møtet med praksisfeltet. Senere utdyper hun at problemene ikke bare handler om praksisfeltet, men også om kroppens posisjon i spesialpedagogisk teori og forskning: «Det handler i dobbelt forstand om å ta kroppen på ordet. Men da må den også få komme til orde, i teoretisk og forskningsmessig sammenheng og i den konkrete spesialpedagogiske virksomhet» (Duesund, 2007, s. 111). Hun kommer så med en klar oppfordring om at spesialpedagogikken bør inkludere kroppen i sitt akademiske virke:

Kroppen er det livsvilkår vi alle deler. Et fag som spesialpedagogikk burde være det første til å tematisere kroppen. I det består så å si vår faglige beretning. Begrepet kunnskap er i bevegelse. Og denne kunnskapen er hentet fra kroppen, dens bevegelse og bevegelse (s. 113).

Både i 1993 og i 2007 signaliserer Duesund at det spesialpedagogiske fagfeltet bør anerkjenne kroppen i bevegelse som vårt felles livsvilkår. Nå tar jeg opp tråden for å se om noe har skjedd siden den gang.

## Metode

Gjennom dokumentanalyse av spesialpedagogiske studieplaner, kjernelitteraturlister og masteroppgaver med hovedvekt på det siste gir dette kapitlet et utsnitt av kroppen i bevegelse i norsk spesialpedagogikk i perioden



2014–2021. Dokumentene har jeg hentet fra de fire utdanningsinstitusjonene som i dag tilbyr både bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk; Høgskolen Innlandet (INN), Universitetet i Agder (UiA), UiO og Universitetet i Tromsø (UiT). Tidsavgrensningen ble gjort på bakgrunn av rapporten til Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014, s. 142) som konkluderer med at spesialpedagogikken bør «bygge det spesialpedagogiske fagområdet videre ut over den forskningen vi kjenner til i dag». Å velge masteroppgaver fra 2014 og utover vil kunne gi et bilde av om kroppen i bevegelse inkluderes i denne utviklingen.

Å kombinere funn fra ulike typer dokumenter kan hjelpe oss med å stille nye forskningsspørsmål (Oliver & Tripney, 2017, s. 454). Metodisk faller dette kapittelet inn under det Grant og Booth (2009) kaller *mixed methods review*, en metode velegnet når forskeren ønsker å identifisere hull i et forskningsfelt. I et *mixed methods review* er et systematisk litteraturreview en bærende komponent. Funnene blir typisk presentert i tabell og gjennom narrativer.

Jeg har fulgt Grant og Booth (2009, s. 92) og Forsberg og Wengströms (2015, s. 68) anbefalinger og utført et systematisk litteratursøk avgrenset av institusjonstilhørighet (UiO, UiA, UiT og INN) og av årstall (masteroppgaver fra 2014–2021). I et slikt litteratursøk skal både kvalitativ og kvantitativ forskning samles, vurderes og sammenfattes (Støren, 2018, s. 17), for slik å gi et så komplett bilde som mulig av litteraturen som finnes. Masteroppgavene som er inkludert i litteraturgjennomgangen, er avgrenset av temaene kropp, kroppsøving, bevegelse, fysisk aktivitet, idrett og rehabiliteringskontekster innenfor det idrettspedagogiske fagfeltet.

Styrken ved å favne bredt i å inkludere kvalitative og kvantitative masteroppgaver blir også metodens svakhet. Å bringe ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger sammen som funn kan skape usikkerhet om hva som har størst tyngde. Det er viktig for meg å påpeke at målet med dette kapittelet er å kartlegge det som finnes, ikke å vurdere viktigheten av de ulike masteroppgavene og deres teoretiske ståsted.

Å gjøre forskersubjektet synlig er et kriterium for kvalitet i kvalitativ forskning generelt (Skilbrei, 2019, s. 42), og særlig er det viktig i kroppsfenomenologisk forskning i lys av Merleau-Ponty (2014). Ved å posisjonere meg selv gjennom aktivt språk og gjennom synliggjøring av mitt faglige ståsted gjør jeg det klart at jeg ikke er verdinøytral. Slik kan leseren avgjøre hva

som tilhører meg og hva som tilhører datamaterialet. Studiens reliabilitet er ivaretatt ved at den bygger på offentlig tilgjengelig, skriftlig og etterprøvbart materiale.

## Kroppen i spesialpedagogikken – en dokumentanalyse

### Gjennomgang av nyere dokumenter

Jeg har gått igjennom studieplaner og kjernelitteraturlister på masterutdanningene studieåret 2021/2022, samt masteroppgaver publisert mellom 2014 og 2021. Alt materiale er hentet fra de fire utdanningsinstitusjonene i Norge som tilbyr bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk (INN, UiA, UiO og UiT) i vitenarkivene AURA, BRAGE, DUO og MUNIN.

### Studieplanene studieåret 2021–2022

Ingen av studieplanene nevner kroppen i bevegelse, men de vektlegger alle betydningen av at studentene får bred kunnskap om ulike paradigmer, diskurser, teorier og perspektiver innenfor spesialpedagogikk. Institusjonene bruker formuleringer som «kritisk innsikt», «ulike kunnskapsparadigmer og kunnskapsdiskurser», «inngående og omfattende kunnskap om ulike vitenskapsteoretiske perspektiver», «omfattende kjennskap til forskningsmetode og bruk av dataanalyseprogrammer», og «teorier om avvik og funksjonshemminger og følgende implikasjoner på spesialpedagogisk praksis». Studieplanene beskriver at masterstudenter i spesialpedagogikk kan forvente seg tilgang til et bredt kunnskapsfelt.

### Kroppen i spesialpedagogisk kjernelitteratur 2021

Ved UiA, UiT og INN er kroppen i bevegelse ikke nevnt i kjernelitteraturlistene for studieåret 2021/2022.

Ved UiO er masterstudiet organisert i de fem fordypningsenhetene audiopedagogikk, logopedi, psykososiale vansker, spesifikke lærevansker og utviklingshemming. I tillegg til fordypningsenhetene møter alle studentene fellesemner. Blant de fem fordypningene og fellesemnet på UiO rommer for-

dypningen psykososiale vansker kjernelitteratur som gjør kroppen til objekt for studentenes faglige utvikling. Her møter studentene kategorien Kropp, læring og sosial ulikhet som kjernelitteratur. Litteraturen her er tydelig forankret innenfor kunnskap om kroppen, som for eksempel i Duesund (1995) og Duesund og Skårderud (2003). I de andre fordypningene ved UiO er kroppen ikke eksplisitt til stede i kjernelitteraturen.

## Kroppen i spesialpedagogiske masteroppgaver 2014–2021

Masteroppgavene inkludert i dette kapittelet omhandler kropp, kroppsøving, bevegelse, idrett og bevegelse i rehabilitering. Oppgavene er publisert fra 1.1.2014, og søket ble avsluttet 3.8.2021.

I kartleggingen av masteroppgavene leste jeg overskrifter og sammen- drag av samtlige masteroppgaver i spesialpedagogikk fra de fire nevnte institusjonene. 18 av de totalt 1038 masteroppgavene i spesialpedagogikk tematiserer kroppen eller bevegelsen i ulike kontekster. Dette utgjør 1,7 % av alle skrevne masteroppgaver. To av oppgavene er skrevet ved UiT, 16 av oppgavene er skrevet ved UiO. Ingen oppgaver ved INN eller ved UiA svarer til inklusjonskriteriene.

**Tabell 18.1** Oversikt spesialpedagogiske masteroppgaver om kroppen 2014–2021.

| Forfatter og institusjon | År   | Tittel                                                                                                                                                     |
|--------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Angelsen<br>UiO          | 2020 | Det gode idrettstilbudet for ungdom og unge voksne med utviklingshemming                                                                                   |
| Berntsen<br>UiO          | 2017 | Deltakelse i kroppsøving. En kvalitativ studie om deltakelse i kroppsøving for elever med utviklingshemming.                                               |
| Bjølseth<br>UiO          | 2016 | «I skogen så er det nesten bare ett humør, det er å være glad». En fenomenologisk studie av naturopplevelser og motivasjon ved en alternativ skole.        |
| Borgund<br>UiO           | 2016 | Deltagelse i idrett. En kvalitativ studie av betydningen av deltagelse i idrett for ungdommer med utviklingshemming.                                       |
| Brogaard<br>UiT          | 2016 | At nå nye høyder. Deltakelse på Arcivity. Hvordan risiko- sportaktiviteter bidrager til mestring og mening hos mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse. |
| Brunvoll<br>UiO          | 2017 | Fysisk aktivitet for ungdom med utviklingshemming.                                                                                                         |

| Forfatter og institusjon  | År   | Tittel                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Engene UiO                | 2014 | Sosiale medier og kroppshysteri.                                                                                                                                                                |
| Halvorsen UiO             | 2015 | Fysisk aktivitet på timeplanen – En kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD.                                                                             |
| Hatlen UiT                | 2016 | Bobler i blodet. Betydningen av fysisk aktivitet for unge voksne med ADHD.                                                                                                                      |
| Midtgarden UiO            | 2018 | Elevers opplevelse av kroppsøving. Med fokus på sjenerte elever.                                                                                                                                |
| Nielsen UiO               | 2016 | Kan den levende kroppen fanges på bilde? En kvalitativ studie om unge jenters erfaringer med Instagram.                                                                                         |
| Nilsen UiO                | 2019 | Inkludering i kroppsøvfingsfaget.                                                                                                                                                               |
| Nordal UiO                | 2016 | På lag for en god fritid.                                                                                                                                                                       |
| Skogen UiO                | 2015 | Oh shit, kanskje jeg burde passe litt på hva jeg spiser og ikke ta den siste porsjonen. En kvalitativ studie av hvordan det å lese rosablogg kan påvirke unge jenters opplevelse av egen kropp. |
| Skåret og Shangtarash UiO | 2015 | Sanseerfaringer i eget hjem. Autismespekterforstyrrelse, utfordrende atferd, tvang og makt, fysisk miljø.                                                                                       |
| Thon UiO                  | 2017 | Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen.                                                                                                                                                   |
| Vøllestad UiO             | 2015 | Tåler du at jeg tør? En kvalitativ undersøkelse av risikofylt lek i barnehagen.                                                                                                                 |
| Ween UiO                  | 2016 | Barnas Ridderuke. En fenomenologisk studie av betydningen av deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse.                                                   |

Åtte av oppgavene tematiserer kroppen i bevegelse i pedagogiske institusjoner. Berntsen (2017) skriver om lærerens opplevelser med elever med utviklingshemming i kroppsøvfingsfaget. Bjølseth (2016) undersøker naturopplevelser ved en alternativ skole. Halvorsen (2015) undersøker læreres erfaring med fysisk aktivitet og elever med ADHD. Midtgarden (2018) setter søkelys på sjenerte elevers erfaringer med kroppsøving. Nilsen (2019) skriver om inkludering i kroppsøvfingsfaget, Thon (2017) om fysisk aktivitet som støtte i undervisningen for elever med utviklingshemming og Vøllestad (2015) om risikofylt lek i barnehagen.

Fem av oppgavene tematiserer kroppen i bevegelse i idretten. Angelsen (2020) skriver om hva fire foreldre og tre idrettsledere oppfatter som

et godt idrettstilbud for ungdom med utviklingshemming. Borgund (2016) undersøker hva deltakelse i idrett betyr for ungdom med utviklingshemming i ungdommenes eget perspektiv. Brunvoll (2017) har kartlagt hva slags fritidsaktiviteter ungdom med utviklingshemming driver med på fritiden. Nordal (2016) har skrevet om håndballspillere med utviklingshemming.

Tre av oppgavene undersøker kroppens posisjon i sosiale medier. Engene (2014) skriver om sosiale medier og kroppshysteri. Nielsen (2016) spør om den levende kroppen kan fanges på bilder. Skogen (2015) har undersøkt om lesing av rosablogger kan påvirke unge jenters opplevelse av egen kropp.

To av oppgavene har undersøkt kroppen i bevegelse i rehabiliteringskontekster. Brogaard (2016) har skrevet om hvordan risikosportaktiviteter kan bidra til mestring hos mennesker med fysiske funksjonshemninger. Ween (2016) har undersøkt erfaringene barn med sansetap eller fysisk funksjonshemming gjør seg på en vinterleir.

En oppgave (Skåret og Shangtarash, 2015) undersøker kroppen i bevegelse i sammenheng mellom sansestimulering og bruk av tvang i gruppebolig.

En oppgave (Hatlen, 2016) undersøker betydningen av fysisk aktivitet i hverdagslivet til unge voksne med ADHD.

## Diskusjon

Gjennomgangen viser at kroppen i bevegelse er tydelig tematisert i 18 av 1038 masteroppgaver skrevet mellom 2014 og 2021. Gitt at kroppen er eksistensiell er det oppsiktsvekkende at 1020 oppgaver *ikke* tematiserer kroppen i bevegelse. Det er derfor betimelig å spørre hvilken teoretisk og metodisk bredde studentene faktisk møter i studieløpet. Hvilke ideer, faglige forutsetninger og valgmuligheter gir studieplanene og kjernelitteraturlistene studentene når de skal i gang med sitt masterarbeid?

Det spesialpedagogiske fagfeltets intensjoner slik de uttrykkes i de ulike studieplanene, er at masterstudentene skal møte teoretisk og metodisk bredde. Når et fagfelt hevder å representere bredde, men innholdet er smalt fortsetter verden i Ahmeds (2006) ord å ta form etter noen spesifikke tilnærminger fremfor andre. Funnene viser at det blir lite plass til tilnærminger

som utfordrer det diagnosefokuserte kunnskapssynet i spesialpedagogikken (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014, s. 15–16). Dette kan forklare hvorfor kroppen blir den tause bakgrunnen for lærevansker, hørselshemming, talevansker, utviklingshemming, språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker.

La oss hente fram Duesunds utsagn «I møte med elevene (7–17 år) opplevde jeg problemer med hensyn til min formelle kompetanses anvendbarhet. På sett og vis kan man si at det ikke var bruk for den, i møte med de pedagogiske utfordringer man ble stilt overfor» (1993, uten sidetall). Duesund beskriver et sprik mellom hva praksisfeltet krevde av henne og hva hun hadde fått med seg av kunnskap gjennom faglærerutdanning i kroppsøving, pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning.

At kroppen i bevegelse har blitt oversett innenfor spesialpedagogikken, gjør hun så til et akademisk anliggende. 14 år senere retter hun også søkelyset mot fraværet av kroppen i spesialpedagogisk teori, forskning og praksis. Duesund sier «Det handler i dobbelt forstand om å ta kroppen på ordet. Men da må den også få komme til orde, i teoretisk og forskningsmessig sammenheng og i den konkrete spesialpedagogiske virksomhet» (2007, s. 11).

I dag ser vi at høyere spesialpedagogisk utdanning fremdeles ikke tar kroppen på ordet. Hvilke faglige retninger utdanningsinstitusjonene presenterer som forgrunn for fagfeltet, vil påvirke hvilke masteroppgaver som blir skrevet. Videre vil den praktisk-pedagogiske hverdagen de uteksaminerte studentene skaper i samspill med barnehagebarn, elever, foreldre, utdanningssystem, organisasjonsliv og helsevesen, ta form av kunnskapen studentene sitter igjen med etter endt utdanning.

Funnene i dette kapittelet er ikke entydige i at mangel på litteratur om kroppen i bevegelse kausalt skaper fravær av temaet kroppen i bevegelse. Fem av de 16 inkluderte oppgavene fra UiO omhandler utviklingshemming, samtidig som fordypningslinjen utviklingshemming ikke har studieplaner eller kjernelitteratur som spesifikt omhandler kroppen. I et fagfelt hvor det dualistiske skillet mellom kropp og sjel har stått sterkt gjennom vanskeorientering kan dette fortelle at kroppen trer fram som viktig der kognisjonen er utfordret som når mennesker har utviklingshemming.

## Veien videre for kropp i bevegelse i høyere spesialpedagogisk utdanning

Utviklingen fra Duesunds avhandling (1993) og frem til de publiserte masteroppgaver i spesialpedagogikk fra 2014–2021 viser at kløften mellom formell spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse om kroppen i bevegelse fortsatt er dyp. Avgrensningen i dette kapittelet har begrenset funnene til høyere spesialpedagogisk utdanning. Det er derfor på sin plass å påpeke at en undersøkelse av hvorvidt idrettsvitenskapen har inkludert spesialpedagogikk i sine utdannelser, ville gitt et mer fyldig bilde av forholdet mellom kroppen i bevegelse og spesialpedagogikken slik den får ta plass i idrettsvitenskapen. Ekspertgruppen (2014) henviser til hvordan for eksempel Norges idrettshøgskole i arbeidet med rapporten «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre» etterlyser kompetanse rettet mot kroppssøving og spesialpedagogikk. Det spesialpedagogiske feltet eier med andre ord ikke utfordringen alene selv om dette kapittelet kan fremstille det slik.

En studie som har undersøkt forholdet mellom kroppssøvfaget og tilpasning av bevegelsesaktivitet, er Vedul-Kjelsås og Elnan (2021), noe de også skriver om i denne bokas kapittel 15. De har studert hvordan tredje- og fjerdeårsstudenter på grunnskolelærerutdanningens kroppssøving 2 erfarer egen kompetanse om tilpasset opplæring og inkludering (s. 243). 13 studenter tok del i totalt fire gruppeintervjuer i etterkant av en praktisk-metodisk økt. Økta bygget på prinsipper for tilpasning av bevegelsesaktiviteter i kroppssøvfaget gjennom regulering av tempo og bruk av alternative måter å bevege seg på. Studentene erfarte tilpasset opplæring som mer enn et ideologisk begrep når det ideologiske også uttrykkes gjennom praktiske handlinger med mål om å skape et kroppssøvfag for alle. Deltakerne i studien har flere år bak seg som studenter i grunnskolelærerutdanningen, og de skal i henhold til opplæringsloven ha kompetanse slik at de kan tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Allikevel uttrykker studentene misnøye og beskriver undervisningen om tilpasset opplæring og inkludering som lite konkret.

I et konferanseinnlegg (Elnan & Vedul-Kjelsås, 2019) og i et senere bokkapittel (Vedul-Kjelsås & Elnan, 2021, s. 247) viser forskerne til hvordan studentene beskriver at grunnutdanningen gir dem kjennskap til annerledeshet og inkludering på overordnet nivå, samtidig som de opplever usikkerhet

knyttet til hvordan rammer for inkludering kan skapes i praktisk-pedagogisk arbeid. Studentene forteller:

- *Det var ikke noe spesifikt sånn i pedagogikk da, det stusset jeg litt over at vi aldri hadde; hvis det er en person som har asperger så kan han være sånn og sånn, og hvis en person har autisme så kan han være sånn og sånn. Det var liksom aldri sånn at det finnes folk med mange forskjellige vansker da, så det må dere tilpasse til.*
- *Det ble jo bare å si å tilpasse, men det var aldri sånn gjør du det.*
- *Det var veldig generelt.*
- *Og så ble det å gå spesped, hvis du vil ha mer.*

*(Elnan & Vedul-Kjelsås, 2019)*

Når studentene etterspør konkrete tips om tilpasning av undervisning, så blir de henvist til det spesialpedagogiske fagfeltet i høyere utdanning. Funnene til Elnan og Vedul-Kjelsås (2019) viser at utsagnene fra studentene som vil vite mer om spesialpedagogikk resonnerer med Duesunds utsagn fra 1993. Det kan se ut til at kroppen i bevegelse fortsetter å falle mellom to stoler når grunnutdanningen i kroppsøving henviser til en spesialpedagogikk som på masternivå i liten grad inkluderer kropp og bevegelse. Av dette følger at de som skal jobbe med spesialpedagogikk, bevegelse og kroppsøving, opplever å mangle kompetansen de burde hatt for å skape inkluderende rammer om bevegelsesaktiviteter. Et tettere samarbeid om forskning, undervisning og veiledning mellom spesialpedagogiske og idrettsvitenskaplige utdanningsinstitusjoner ville kunne gitt synergieffekter for begge fagfelt og bør etterstrebres for fremtiden.



## Avslutning

I høyere spesialpedagogiske utdanninger finner vi fordypninger og fagretninger som lærevansker, hørselshemming, talevansker, utviklingshemming, språkvansker og sosiale og emosjonelle vansker. I bakgrunnen finner vi kroppen og bevegelsen. Min påstand er at så lenge den aktive kroppen forblir vanskeorienteringens irriterende lillebror, vil denne kløften vedvare. Å anerkjenne at det er i bevegelsen menneskets sosiale, medisinske og subjektive sider blir integrert gir oss et alternativ til dualismens oppdeling av mennesket som bestående av kropp og sjel. Å anerkjenne bevegelsen er også å anerkjenne at et menneske er større enn summen av de enkelte deler. Mennesket er kropp, mennesket har kropp, og kroppen i bevegelse er vår tilgang til verden.

## Referanser

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology. Orientations, objects, others*. Duke University.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University.
- Ahmed, S. (2021). *Gledesdrepende essays*. Cappelen Damm Akademisk.
- Angelsen, K.G. (2020). *Det gode idrettstilbudet for ungdom og unge voksne med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (1997). The enrichment perspective: A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education* 18(3), 182–187.
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I: E. Befring (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51–72). Cappelen Damm.
- Berntsen, C. (2017). *Deltakelse i kroppsøving. En kvalitativ studie om deltakelse i kroppsøving for elever med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Bjølseth, C. (2016). «I skogen så er det nesten bare ett humør, det er å være glad». *En fenomenologisk studie av naturopplevelser og motivasjon ved en alternativ skole* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Borgund, H.H. (2016). *Deltagelse i idrett. En kvalitativ studie av betydningen av deltagelse i idrett for ungdommer med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Brogaard, L.F. (2016). *At nå nye høyder. Deltakelse på Arctivity. Hvordan risikosportaktiviteter bidrager til mestring og mening hos mennesker med fysiske funksjonsnedsettelser* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Brunvoll, L.S.B. (2017). *Fysisk aktivitet for ungdom med utviklingshemming* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Duesund, L. & Skårderud, F. (2003). Use the body and forget the body. Treating anorexia nervosa with adapted physical activity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8(1), 53–72. <https://doi.org/10.1177/1359104503008001007>
- Duesund, L. (1993). *Kroppen i spesialpedagogikken: en teoretisk og empirisk undersøkelse av fysisk aktivitet og selvpoppfatning* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Duesund, L. (2007). *Kropp, kunnskap og selvpoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Norges forskningsråd.
- Elnan, I. & Vedul-Kjelsås, V. (2019). «Jeg er redd for i samtalen mellom oss å avsløre at jeg vet at det er noe spesielt med deg» Tilrettelegging av kroppsøvingsundervisning for elever med funksjonsnedsettelser. (Kroppsøvingskonferansen 2019). Norges Idrettshøgskole.
- Engene, L. (2014). *Sosiale medier og kroppshysteri* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Natur och kultur.

- Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews – an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal* 26(2), s. 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt.
- Halvorsen, F. (2015). *Fysisk aktivitet på timeplanen – en kvalitativ studie av læreres erfaringer med fysisk aktivitet for barn med ADHD* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hatlen, O.N. (2016). *Bobler i blodet. Betydningen av fysisk aktivitet for unge voksne med ADHD* (Masteroppgave). Universitetet i Tromsø.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Child psychology and pedagogy – the Sorbonne lectures 1949–1952*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Midtgarden, S.G. (2018). *Elevers opplevelse av kroppsøving. Med fokus på sjenerte elever* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nielsen, E.B. (2016). *Kan den levende kroppen fanges på bilde? En kvalitativ studie om unge jenters erfaringer med Instagram* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nilsen, T.S.D. (2019). *Inkludering i kroppsøvfagsfaget* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nordal, E. (2016). *På lag for en god fritid* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Oliver, S. & Tripney, J. (2017). *The BERA/SAGE handbook of educational research. Volume 1*. Sage.
- Skåret, M.S. & Shangtarash, S. (2015). *Sanserfaringer i eget hjem. Autismespekterforstyrrelse, utfordrende atferd, tvang og makt, fysisk miljø* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skogen, A.F. (2015). *Oh shit, kanskje jeg burde passe litt på hva jeg spiser og ikke ta den siste porsjonen. En kvalitativ studie av hvordan det å lese rosablogg kan påvirke unge jenters opplevelse av egen kropp* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Støren, I. (2018). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thon, L.M. (2017). *Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Tøssebro, J. (2015). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Vedul-Kjelsås, V. & Elnan, I. (2021). Kroppslig læring for å fremme lærerstudenters forståelse av inkluderende kroppsøvfagsundervisning. I: T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læringsperspektiver og praksiser* (s. 237–249). Universitetsforlaget.
- Vøllestad, Å. (2015). *Tåler du at jeg tør? En kvalitativ undersøkelse av risikofylt lek i barnehagen* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Ween, T.G. (2016). *Barnas Ridderuke. En fenomenologisk studie av betydningen av deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Berg, E. & Solstad, G.M. (2023). Inkluderende bevegelsesfellesskap: Visjoner og virkelighet.

I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 364–380). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230119>

## Kapittel 19

# Inkluderende bevegelsesfellesskap

## *Visjoner og virkelighet*

Ellen Berg & Gerd Marie Solstad

### Innledning

«Vår tidligst klare skøytebane kunne tas i bruk.

Alle var velkommen. Alle fikk plass.

Merkelig nok.»

Andedammen, strofe 3-5

Diktet av Runar Myhre illustrerer en visjon om inkludering og mangfold, der alle tar del i bevegelsesfellesskapet på skøyteisen. Visjoner er virkningsfulle. Når Evensen, Thorjussen og Wilhelmsen innleder antologien med «Andedammen», appellerer de til leserens fantasi og følelser. Forfatterne inviterer til å forestille oss virkelige personer i sentrum for tekstene om inkludering og

mangfold. Her snakker vi om barna og ungdommene, naturligvis, men ikke bare dem. I antologiens 18 foregående kapitler skimter vi lærere, trenere, studenter, skolefritidsordning- og barnehageansatte som står på dag for dag for at barn og unge skal leke, lære og trives sammen i bevegelse. Det å skape inkluderende bevegelsesfellesskap for barn og unge i fremtiden handler også om de som jobber med inkludering i det daglige og *deres* hverdagskamper. Institusjonelle vilkår for inkludering er en del av bildet.

I dette kapittelet retter vi oppmerksomheten nettopp mot det politiske landskapet. Vi belyser sammenhenger og spenninger som utkrystalliserer seg på tvers av forskningsfokus og bokas tre deler: barnehage og skole (del 1), organisert idrett (del 2) og høyere utdanning (del 3). Her samler vi trådene fra antologiens bidrag og løfter blikket. Med dette utgangspunktet reflekterer vi rundt farbare veier for å skape og virkeliggjøre visjoner om inkluderende bevegelsesfellesskap. Antologien rommer et spekter av vyer for bevegelsesarenaene i oppveksten. Elever som finner veien til motivasjon i kroppsøving, beskrives av Mehus og Tangeraas i kapittel 5. Ideer til samhandling om kroppsøving-faget mellom skole og foresatte til barn med funksjonsnedsettelse løftes fram av Berg i kapittel 4. Et bilde av en ungdomsfotball som først og fremst handler om vennskap, bevegelsesglede og frihet, tegnes opp av Nesse i kapittel 11.

Ved å samle forskning på tvers av institusjonelle bevegelsesarenaer i oppveksten og høyere utdanning, blir det klart at våre institusjoner er inkluderende for mange. Samtidig ser vi at disse preges av gjenstridige problemer med utenforskap og forskjellsbehandling. Det tverrgående blikket på bevegelsesarenaer i oppveksten viser at inkludering kan være en hard kamp for den enkelte, og at den enkeltes kamp og håp gjerne henger sammen med *samtidens* kamper og håp. Vi er inne i en tid der flere eksistensielle trusler mot det gode liv og gode samfunn kappes om vår oppmerksomhet: utradering av natur, global oppvarming, og økende forskjeller i rikdom og innflytelse nasjonalt og globalt (Fraser, 2019; Halvorsen & Stjernø, 2021; Piketty, 2020). Sosioøkonomiske og kulturelle forskjeller kommer til uttrykk i barn og unges deltakelse i fysisk aktiv lek, læring og sosiale fellesskap – også innenfor sentrale oppvekstarenaer som barnehage, skole og organisert idrett. Ideelt sett er dette arenaer hvor barn og ungdom etablerer et godt forhold til egen kropp, og opplever mestring og bevegelsesglede for seg selv og i fellesskap med andre. Ideelt sett er inkluderende bevegelsesfellesskap med på å legge grunnlaget for fremtidens inkluderende samfunn.

Det kan være langt mellom visjoner og virkelighet. Hvilke veier en bør følge for å skape inkluderende bevegelsesfellesskap, er ikke alltid åpenbart, og heller ikke hvilke idealer det er best å la seg lede av. I denne avslutningsteksten argumenterer vi for at kritiske perspektiver kan spille en rolle i å virkeliggjøre visjoner om inkludering. For det første kan de belyse urett som rammer den enkelte og gi innsikt i hvorfor uretten opptrer. Kritiske perspektiver har videre en funksjon i å løfte opp, begrunne og vekke begeistring for alternative praksiser og idealer. Slik styrkes grunnlaget for å peke på hva som kan utfordres og endres, men også hva som bør bevares, når fremtidens inkluderende bevegelsesmiljøer skal utformes. Forskernes valg av teori er på ingen måte ubetydelig, slik Wilhelmsen viser i kapittel 2 om forståelser av lek i barnehageforskningen. Perspektivene har makt til å forme våre oppfatninger av et fenomen, så vel som våre visjoner, på måter som gir ringvirkninger for barn og unges liv og hverdagskamper.

For å løfte blikket og se til politiske løsninger som gir bedre rammer for inkludering, trekker vi på Nancy Frasers politiske analyse av ulike typer urett og strategier for å korrigere disse urettene. Perspektivet sender vårt kritiske blikk på leting etter *roten* til de aktuelle inkluderingsproblemene, og oppfordrer til å tenke nøye gjennom de foreslåtte løsningenes treffpunkt – om de er innstilt på å bekrefte eller transformere systemet til grunn for uretten. Med utgangspunkt i Simon Lukes' maktperspektiver lager vi også noen holdepunkter for å reflektere rundt hva som skal til, og av hvem, for å realisere fremtidsvisjoner om inkluderende bevegelsesfellesskap. Gjennom valg av teori tydeliggjør vi sammenhengen mellom det politiske landskapet, maktforhold og vilkårene for institusjonenes arbeid med inkludering. Vårt formål er å innby til refleksjon og nye tenkemåter om vilkårene for inkludering på oppvekstens bevegelsesarenaer. Teksten er ment som inspirasjon til å tegne opp vinnende visjoner, til å tro på solidariske fremskritt og til å ta kampen for å sikre barn og unges inkluderende bevegelsesarenaer i oppveksten.

## Importerte eller hjemmedyrkede problemer?

I et forsøk på å klargjøre sentrale politiske dilemmaer i vår samtid, har Nancy Fraser (1997) formulert et politisk-analytisk rammeverk der hun skiller mellom to forståelser av urett; knyttet til *økonomisk fordeling* og til *kulturell*

*anerkjennelse*. Den første formen for urett er rotfestet i den politisk-økonomiske samfunnsstrukturen, og kan komme til uttrykk i økonomisk marginalisering, utnyttelse og fattigdom. Den andre formen er primært bundet opp i sosiokulturelle samfunnsforhold og verdistrukturer, og erfares eksempelvis som manglende anerkjennelse, usynliggjøring og respektløshet (s. 14). Hensikten med rammeverket er ikke å skille økonomisk og kulturell urett som distinkte, separate kategorier. Tvert om mener Fraser (1997, s. 4) at nøkkelen til progressiv, egalitær samfunnsendring ligger i å se de ulike formene for urett i sammenheng. Hun presiserer at de fleste rettighetskamper som regel innebærer krav om *både* fordeling og anerkjennelse. Vi vil hevde at det samme gjelder utfordringene for inkludering av barn og unge på oppvekstens bevegelsesarenaer.

Å samle kritisk forskning om inkludering og mangfold i samme bok åpner opp for analyse av hva slags urett det primært er snakk om. Bidragene i boka belyser utfordringer som knytter seg til familiens økonomi og kultur, og barnas kjønn og funksjonsevne. Spennvidden i temaene forfatterne tar opp, viser at det er snakk om mangefasetterte utfordringer som ikke bare angår én gruppe barn og unge, eller bare begrenser seg til én bevegelsesarena. Dermed kan vi få øye på mer generelle mønstre og mekanismer som virker inn på barn og unges bevegelsesfellesskap. Den tematiske bredden i boka inviterer til helhetlig og nyansert tenkning rundt opphavet til problemene – innad i og på tvers av institusjonelle bevegelsesarenaer. Et relevant spørsmål er om problemene stammer fra forhold inne i den enkelte institusjon eller om de først og fremst har opphav i forhold utenfor institusjonen. Sagt på en annen måte; er det snakk om hjemmedyrkede eller importerte problemer? Ved å se på tvers av bokas kapitler, får vi øye på at lignende inkluderingsutfordringer med rot i generelle samfunnstrekk går igjen på tvers av bevegelsesarenaer, og at praksis på én bevegelsesarena kan forplante seg som et problem på en annen.

Én form for import handler om at samfunnsutfordringer trekker inn i institusjonene og gjør seg gjeldende på barn og unges bevegelsesarenaer. Ikke sjelden synes problemene bokas forfattere beskriver, å ha rot i mer generelle samfunnstrekk som økonomiske forskjeller, dårlig familieøkonomi, bostedssegregering og kulturell nedvurdering. Massao og Thorjussen er blant de som tematiserer dette i sitt kapittel 13. Her skildrer de barn og unge med minoritetsbakgrunn som har hatt erfaringer med rasis-

tiske kommentarer og forskjellsbehandling i skole- og idrettssammenheng. Forfatterne synliggjør at det ikke bare er snakk om institusjonelle problemer med kulturell anerkjennelse, men også et større samfunnsproblem. I andre kapitler er forfatternes kritiske blikk rettet inn mot institusjonelle strukturer, føringer, kultur eller praksiser innenfor arenaen de fokuserer på, enten det er skole, barnehage, idrett, SFO eller høyere utdanning. Her er koblingen mellom samfunnets og institusjonens utfordringer gjerne mer implisitt eller indirekte. Likevel ser vi fellestrekk i kapitlenes innramming, der politikk og strømninger i samtiden legger krevende føringer eller press på institusjonene og de som jobber med inkludering. Wilhelmsen i kapittel 2 og Wendelborg og Caspersen i kapittel 3 retter et kritisk blikk mot at problemer i barnehage og skole ofte individualiseres slik at det i første rekke blir den enkelte lærer og ansatt som ansvarliggjøres. Tendensen til individualisering av ansvar kan delvis knyttes til fremveksten av nyliberalistisk ideologi og politikk, og dens innflytelse på styringsmodeller og praksis i skolen og andre deler av velferdssektoren (Deutscher & Lafont, 2017; Smette & Hegna, 2021). Antologien taler for at en ikke kan se bort fra institusjonenes økonomi og de ansattes arbeidsvilkår som betingelser for gode bevegelsesarenaer for barn og unge.

Videre virker praksis på én bevegelsesarena inn på inkluderingsbetingelsene på andre. Det akademiske tvisynet på barn og unges bevegelsesarenaer fremmer refleksjon rundt migrasjon av problemer fra én arena til en annen. Larnebys kapittel 8 om inkludering i idrettsungdomsskoler er et godt utgangspunkt for å reflektere rundt dette. Hun beskriver et skolemiljø preget av et tydelig hierarki basert på kjønn, sportsgren og prestasjon. Status og respekt tilfaller gutter over jenter, fotball over innebandy, og de idrettsflinke(st) over de andre. Kan den tatt for gitte maskuline overlegenheten og opphøyningen av idrettsgutter over idrettsjenter som Larneby beskriver, ha noe å gjøre med måten alt fra idrett til bursdagsfeiringer for barn og ungdom organiseres på? Gitt at segregering i kjønnsdelte grupper er normen i idretten fra barnsben av i Norden, er det forlokkende å undres: Hva om normen var at gutter og jenter spilte på samme lag og deltok i samme grupper, uansett idrettsgren, gjennom hele eller større deler av barne- og ungdomsidretten? I en litteraturgjennomgang om barn og unges fritid i et kjønns- og likestillingsperspektiv argumenterer Seland, Persson og Eriksen (2019) for at kjønnsblandede grupper i barneidretten kan motvirke at stereotypier om



kjønn og ferdigheter etablerer seg, og dermed ha positive ringvirkninger for likestilling mellom kjønnene både i og utenfor idretten. Hvis idretten tok slike grep, ville vi i framtiden da sett andre tilstander på skolene Larneby skriver om?

Vår oppfatning er at inkluderende bevegelsesfellesskap neppe oppnås gjennom *enten* omfordeling *eller* anerkjennelse. Utfordringene krysser økonomiske og kulturelle skillelinjer, og bør ses i sammenheng. Et tverrgående kritisk blikk på inkludering bereder grunnen for å vurdere hva slags politikk og tiltak som er nødvendige og på hvilke samfunnsområder de trengs. I følgende avsnitt spiller vi opp til refleksjon rundt løsningstilnærminger.

## Mer gjødsel eller ny jord?

Samfunnsmessige forhold i vår tid setter en ramme for hva slags politiske og praktiske løsninger en kan og bør søke seg mot, og hva slags utilsiktede konsekvenser det er viktig å være oppmerksom på. Frønes (2018, s. 156) skriver at «når *lavterskeltilbud* er et moderne mantra, skyldes dette at vi lever i et *høyterskelsamfunn*». Beskrivelsen resonerer godt med flere av kapitlene i boka der det pekes på inkluderingsutfordringer og arbeidspress knyttet til høye eller urealistiske krav og forventninger. Dette er fremtredende som kontekst i kapitlene om den organiserte idretten, deriblant kapittel 12 av Espedalen og Strandbu, og i kroppsovingslærerutdanning og i skolefritidsordning, slik det skildres av henholdsvis Elnan og Vedul-Kjelsås i kapittel 15 og Caspersen og Wendelborg i kapittel 7. Sitatet til Frønes henter til at valg av løsninger ofte gir en pekepinn på hvordan problemet forstås. Videre er sitatet en påminner om at velmente løsninger ikke alltid *løser* problemet – i alle fall ikke på lengre sikt. Så hvordan skaper vi inkluderende bevegelsesfellesskap i oppvekstens bevegelsesarenaer som står seg over tid?

For å diskutere måter å tenke om politiske løsninger, lener vi oss igjen på Fraser (1997, 2019). Hun tegner opp to ulike tilnærminger til å rette opp i urettferdigheter som kan anvendes enten uretten springer ut fra økonomiske eller kulturelle forhold. Vi kan dele inn disse i *systembekreftende* og *transformerende* løsninger. Systembekreftende løsninger er ment å korrigere urettferdige utfall *uten å utfordre* det underliggende rammeverket som gir opphav til dem. Formålet blir å styrke systemet ved å redusere systemets

skadevirkninger. Kvotering av personer fra ikke-respekterte grupper inn i respekterte verv og posisjoner er et systembekreftende tiltak for å korrigere manglende anerkjennelse. Likeledes er velferdsstatens stønadsordninger for lavinntektsfamilier<sup>1</sup> et systembekreftende tiltak for å bøte på urettferdig inntektsfordeling (Fraser, 1997, s. 27). Denne typen tiltak kan være nyttig og nødvendig for å korrigere økonomisk urett og inkludere de som står utenfor der og da. For eksempel kan ordninger med betalingsstøtte og utlån av utstyr være det som trengs for at foreldre med dårlig råd melder barna sine inn i idretten. Baksiden er at slike tiltak gjerne har et snevert nedslagsfelt og begrenset virkning på lengre sikt: Familien får hjelp, men uten at en berører eller problematiserer de økonomiske samfunnsstrukturene som ligger til grunn for at familien har dårlig råd i utgangspunktet. Fattigdom forblir like utbredt i befolkningen.

I motsats søker transformerende løsninger å korrigere urettferdighet nettopp ved å *omstrukturere* det underliggende rammeverket. Her søkes det etter mer rettferdige systemer, som ikke genererer urettferdige utfall. Sosialistisk politikk med progressiv skattelegging som reduserer økonomiske forskjeller i befolkningen, er illustrerende for en transformerende tilnærming til fordelingsrett (Fraser, 1997, s. 25). For urett tilknyttet anerkjennelse og respekt, viser Fraser til det å bryte opp i kategorier og gruppeidentiteter. Målet er å transformere den underliggende kulturelle verdistrukturen som gjør at enkelte grupper systematisk underkjennes mens andre systematisk anerkjennes. Et eksempel Fraser (1997, s. 24) gir er det å løse opp dikotomien mellom hetero og homo, for å gi rom for et mer åpent og mangfoldig syn på seksuell identitet og fjerne selve grunnlaget for stigmatisering.

Rammeverket til Fraser kaster nytt lys over bruk av kategorisering i forskning og praksis. Som nevnt innledningsvis i antologien kan kategorier være et tveegget sverd: De kan synliggjøre urett, men også forsterke stereotypier og reprodusere hierarkiske samfunnsstrukturer (Flintoff, 2012). Bør vi kjempe med eller mot kategoriene? Med bakgrunn i Fraser gir det mening

1 Lavinntektsfamilier har en inntekt på under 60 prosent av medianinntekten, som i 2020 var 544 600 NOK. Det innebærer en grense for lavinntekt ved årlig inntekt på 326 760 NOK. Ifølge SSBs tall fra 2022 tilhører 11,7 prosent av barn i Norge en husholdning med vedvarende lavinntekt. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/statistikk/inntekts-og-formuesstatistikk-for-husholdninger>

å vri på spørsmålet: Kan kategorier nyttes som et ledd i å transformere ordninger som nærer opp under økonomisk og kulturell urett? Espedalen og Strandbus kapittel 12 om minoritetsnorske foreldres møter med norsk barne- og ungdomsidrett kan tyde på det. De viser frem mangfoldet i involvering i frivillig idrettsarbeid, der noen bidrar lite, andre mye. Forfatterne får tydelig frem at idretten har ekskluderende mekanismer som systematisk rammer minoritetsnorske foreldre, men samtidig er mer generelle og berører flere. Også majoritetsforeldre kan være uinnvidde i den norske idrettsmodellen og ha en livssituasjon eller helsetilstand som ikke er forenlig med utstrakt idrettsfrivillig arbeid. Ved å flette viktige nyanser inn i folks oppfatning om minoritetsforeldre i idretten, kan studien være et springbrett til transformerende tenkemåter – der dikotomien mellom etnisk majoritet og minoritet løses opp og erstattes med mer treffende analyser. Slik fremstår ikke sviktende idrettsfrivillighet som et problem forårsaket av svikt eller mangler ved minoritetsforeldrene selv. Istedenfor snus problemet til å handle om idrettsmodellens svikt og mangler. Perspektivskiftet åpner opp for andre måter å ta fatt på utfordringen. Nå blir det mer aktuelt å tenke i retning av hva som må endres ved idrettsstrukturene for at det blir lettere for «alle» foreldre å involvere seg.

Fraser (1997) presiserer at systembekreftende tiltak har en tendens til å forsterke gruppebaserte identiteter og forskjeller, og gi polariserende bivirkninger. For eksempel kan økonomiske støtteordninger bygge opp under et inntrykk av at folk med pengemangel er underlegne og evig trenge, at de snylter på fellesskapets ressurser og får ufortjente fordeler. En uintentert konsekvens er da at bistandsmottakere stigmatiseres og at familier med dårlig råd utsettes for kulturell urett på toppen av den økonomiske uretten (Fraser, 1997, s. 29). Å unngå stigmatisering er et viktig hensyn også for barn og ungdom innenfor oppvekstens bevegelsesarenaer. Mehus og Tangeraas i kapittel 5 og Thorjussen i kapittel 6 beskriver at karakterer i kroppsøvingsfaget varierer systematisk etter kjønn, familieøkonomi, idrettserfaring og etnisk bakgrunn. Dette kan leses som tegn på et urettferdig system, som bidrar til å reproducere sosioøkonomiske forskjeller i status, selvtillit og fremtidsmuligheter (jf. Andersen, 2012). En transformerende løsning vil ikke være å omfordele hvem som får gode karakterer, men å bryte opp systemet som gjør at elever vurderes, rangeres og tilskrives verdi etter (skole)prestasjon. Dette tankesettet vrir problemet fra å dreie seg om *hvem*

som verdsettes høyt og lavt i rangeringen til å dreie seg om selve *rangeringsmekanismen* som karaktersystemet bygger på. Følgelig kan vi spørre: Går det an å se for seg en skole – eller idrett – der rangering ikke er fremtredende i ungdommers liv og avgjørende for framtiden deres? Kan det finnes rom for at barn og ungdom ikke blir møtt med voksenlivets krav og alvor så tidlig, men heller åpne opp for større plass og aksept for bevegelsesleken i oppveksten, ungdomstida – og kanskje også voksenlivet?

Antologiens kapitler presenterer flere gode ideer for veier videre, ofte rettet mot institusjonelle strukturer og praksiser. Når vi ser på tvers av bevegelsesarenaer, er det de transformerende løsningstypene som fremstår mest lovende over en lengre tidshorisont. Hvilke politiske og praktiske løsninger som aktualiseres og forfølges, er gjerne et spørsmål om makt, som er temaet vi vender oss til i det følgende.

## Hvem har makt til å skape inkluderende bevegelsesarenaer?

Isen var svart av mennesker. Ingen ble avvist. Hvem hadde makt eller lyst til det?

Andedammen, strofe 6-7

Vi innledet med at inkludering ikke er en tilbakelagt kamp. Antologien viser at inkludering kan være en kampsak for den enkelte slik Berg beskriver i kapittel 4, og at inkludering kan preges av interessekamper mellom ulike grupper, slik Sørensen og Kahrs beskriver i kapittel 10. På den andre siden er inkludering sjelden en kamp med steile fronter. Temaet er i liten grad preget av posisjoner for eller mot inkludering. Snarere kan det være en konflikt som dreier seg om ressurser og prioriteringer: Hvor mye som skal skjenkes ulike inkluderingstiltak. Her kan det være spenninger både mellom felt (idrett vs. skole) og mellom ulike grupper eller grupperinger innad i et felt. I disse tilfellene kan både kampen og makten være ganske usynlig. Hvem har makt til å skape inkluderende bevegelsesarenaer i oppveksten, og hva slags makt er det i så fall snakk om?

Å bevisstgjøre om maktforhold er et av siktemålene innen kritisk teoritradisjon. Ifølge Lukes (2005) har makt tre dimensjoner. Den første er beslutningstaking – den observerbare maktutøvelsen som ligger i at en aktør

får en annen til å gjøre noe. Enkelte personer besitter makt i kraft av for eksempel en innflytelsesrik stilling i skoleverket eller i politikken. Den andre maktdimensjonen er agendasetting – makten som ligger i å bestemme hvilke saker som blir (eller ikke blir) oppført på agendaen. Evensen tar for seg denne formen for makt i kapittel 18 når hun skriver om *fraværet* av kroppen i bevegelse på pensum og studieplaner innen høyere spesialpedagogisk utdanning i perioden 2014–2021. Når noe ikke blir tematisert, blir det ikke mottakelig for kritikk, og diskusjonen stilner før den har begynt. Den tredje maktformen er den ideologiske makten – en form for makt som opererer på et mer ubevisst nivå, men likefremt former folks meninger og preferanser (Lukes, 2005). Ideologisk makt trenger ikke å være intensjonell, men kan få sine virkninger gjennom diffuse kilder som media og sosialisering på ulike arenaer i oppveksten. Lukes hevder at det er gjennom å tilslutte seg en underliggende ideologi at sosiale aktørers aksept av sin posisjon i den etablerte ordenen blir sikret. Når idrettsjentene i Larnebys kapittel 8 snakker om jenters idrettslige underlegenhet som en vedtatt sannhet, er det trolig den ideologiske maktmodusen som virker.

Universitets- og høyskolesektoren, skolevesenet, barnehagene og idrettsorganisasjonen har makt til å drive frem eller forpurre forandring, og til å forme den til fordel for enkelte interesser over andre. Denne institusjonsmakten illustreres godt i Sørensen og Kahrs skildring av norsk paraiddrett og dens utvikling gjennom 130 år i kapittel 10. Det historiske tilbakeblikket viser at det har skjedd gradvise og til dels store sprang i inkludering av personer med funksjonshemming, der stadig nye grupper har kommet til og fått medvirkning i organisasjonen. Forfatterne viser at den nye modellen, der paraiddrett og annen idrett er samlet i samme organisasjon, har brakt med seg dårligere formell representasjon, mindre synlighet og redusert medbestemmelse for parautøvere vis-à-vis andre idrettsutøvere. Omorganiseringen medførte endrede prioriteringer, ifølge Sørensen og Kahrs, der toppidrett vant terreng fra breddeidrett, parautøvere i byene fikk større fortrinn enn de fra landet, og der personer med mentale funksjonsnedsettelse og/eller store hjelpebehov kom dårligere ut enn før. Nettopp ved å synliggjøre at dagens institusjoner er et resultat av tidligere tiders makt- og interessekamper, evner det historiske perspektivet å forstyrre forestillingen om at rådende maktforhold er selvfølgelig eller urokkelige. Det organisatoriske landskapet kan forandres. I kjølvannet kan nye spenninger og interessekonflikter oppstå. Forfatterne viser

at forandring som er god for noen, kan være dårlig for andre. Organisasjonsstrukturene betyr noe for medvirkning og beslutningsmakt, og er en del av vilkårene som må tas med i betraktningen når vi ser hen til mangfoldige bevegelsesfellesskap.

Vi ser her at medvirkning er et viktig tema, spesielt for medlemsdemokratier som den organiserte idretten. Fraser (2007) understreker også dette når hun angir manglende politisk representasjon som en tredje kategori av urett – ved siden av økonomisk fordeling og kulturell anerkjennelse. Selv om den synligste formen for institusjonell makt skjer via beslutningstaking og agendasetting, virker makt også gjennom etablerte normer og praksiser (Lukes, 2005). For å illustrere, kan vi se til Nesse sitt kapittel 11 om mindreårige flykntingers erfaringer med norsk idrett. Han trekker på Elias og Scotsons (1994) teoretiske innsikter om etablerte grupper og de på utsiden, som synliggjør at innenfor-posisjonen medfører definisjonsmakt. De utenfor er priggitt de etablertes normer og regler. For Nesse blir det klart at organisert idrett er et betinget fellesskap, der nybegynneres innpass er avhengig av at de kan innrette seg etter det etablerte lagets forventninger til ferdigheter og kunnskap. Eksemplet med spillestil i fotball er talende. At de nyankomne kunne spille fotball var ikke nok for å passe inn. Guttene fikk kritikk for ikke å spille på riktig måte, og endte med å trekke seg bort fra organisert idrett.

At folk som opplever eller reagerer på urett søker sammen i kollektiv mobilisering, og dermed legger press på politikere og andre makthavere, er én vei til forandring. Men hva skal til for at den enkeltes erfaring med ekskludering og utenforskap går fra å anses som et individuelt til et institusjonelt problem og ansvar? Når de som opplever å ikke være god nok eller ikke passe inn – og som ønsker eller trenger *noe annet* fra idretten – forsvinner ut, skal det mye til for at deres erfaringer blir fanget opp og diskutert i idrettsorganisasjonen. At idrettsdeltakeren tilsynelatende slutter av eget valg, har demobiliserende virkninger. Det blir straks dem selv de tror det er noe «feil» med – ikke idrettsorganisasjonen (Seippel mfl., 2018). Med Lukes kan dette derimot forstås som en usynlig, men høyst virksom form for makt. Det er nettopp det å hindre konflikt fra å oppstå han betegner som «den mest effektive og underfundige formen for maktbruk» (Lukes, 2005, s. 27). Individualiserende tenkemåter og ansvarstilskrivelser kan bidra til at konflikt unngås, slik at etablerte normer, praksiser og sosiale mønstre i tilhørighet og uten-

forskrap reproduseres. På denne måten kan frafall etter kjønnede og sosio-økonomiske skillelinjer (Andersen & Bakken, 2019) forstås som tegn på silingsmekanismer som understøtter de rådende maktforhold. Et mer generelt poeng som teksten til Nesse aktualiserer, gjelder rammene for inkludering. Hvor smalt er nåløyet? Hvor trang og ufleksibel er formen du må passe inn i for å regnes som en del av gruppen og for ikke å møtes med stadige korrigeringer som stadfester utenforskap?

Kanskje er det spesielt her at forskernes kritiske perspektiver kommer til sin rett, ved å synliggjøre maktens virkninger – også der den opptrer i det stille. Perspektivene kan styre leserens blikk på måter som avdekker enkelte former for urett (og overser andre), og fremmer visse måter å agere på som aktuelle og riktige (jf. Cuervo & Wyn, 2014). Idealer og verdier spiller en rolle. De er gjerne retningsgivende for hvilke politiske og praktiske grep som fattes. Wilhelmsen og Straumes kapittel 17 er illustrerende. De anvender et *dannelsesperspektiv* som setter høyere idrettsutdanning inn i «et større samfunnsmessig prosjekt som har til hensikt å fremme sosialt likeverd globalt og lokalt» (s. 341). Forskernes perspektiver har imidlertid også blindflekker som kan bli til hinder for en mer rettskaffen samfunnsutvikling. I kapittel 2 ser Wilhelmsen behovet for kritisk forskning som utfordrer de tause premissene innbakt i de dominerende forskningsperspektivene på barn, lek og funksjonshemming. Oppfordringen resonerer med Morgans (1983, s. 24) kritikk av idrettsforskningen i sin samtid, som han mente var konform og systembekreftende. Han hevdet at de dominerende perspektivene reproduserte et instrumentelt syn på idrett, og forkludret potensialet for reell antikapitalistisk, nymarxistisk kritikk av idrettsutviklingen og samfunnet. Sandvik og Solstad undersøker i kapittel 9 om Rosas (2019) sosiologi er en nyttig inngang til å revitalisere denne typen kritikk. Deres analyse av barne- og ungdomsidretten innbyr til et kritisk blikk på vekst- og konkurranselogikken i det moderne samfunn som truer med å forringe individets forutsetninger for å leve et godt liv. Perspektivet fremhever at en idrett som krever mer og mer, etter hvert støter mot tålegrenser hos den enkelte. I søken etter en ny kurs etterspør forfatterne visjoner om inkludering som er frikoblet fra idealet om at «mer er bedre». En oppfordring til forskere er å reflektere over implikasjonene av perspektivene de bruker, og idealene de er tuftet på. Er de forenlig med en samfunnsutvikling som ikke støter mot menneskets eller naturens tålegrenser?

Mye har skjedd på inkluderingsfronten de siste tiårene. Inkluderingsidealet synes institusjonalisert – nedfelt i oppvekstinstitusjonenes planverk og frontet som et tungtveiende hensyn i tilrettelegging av praksis. Dette kommer tydelig frem i kapitler som gir innblikk i regelverk og styringsdokumenter for ulike bevegelsesarenaer. Eksempler er kapittel 14 av Øvreås og Lindsverk og kapittel 15 av Elan og Vedul-Kjelsås, som henholdsvis skriver om barnehagelærer- og kroppsøvingslærerutdanningen. Vi har sett at inkludering så visst er på agendaen. Dette til tross, ansporer tekstene i antologien tidvis til å undre over om institusjonene i tilstrekkelig grad er tilnærmelige, mottakelige for kritikk og åpne for transformerende endring. Kan det, for det første, ligge en latent trussel i at noen idealer blir for sterke og konsensuspregede? Inkludering av barn og unge er et såkalt «valenstema». Slike tema kjennetegnes av å fremkalle sterke følelser, være preget av konsensus og å fremstå konfliktfritt (Lang & Pinder, 2017, s. 100). Det innebærer at å ytre seg kritisk i saker som har med inkludering og mangfold å gjøre, kan være vanskelig. De som har makt til å definere det korrekte, har også makt til å utdefinere de som ytrer seg ukorrekt (Lukes, 2005). Da blir det heller ikke nok å være til stede, eller være representert, for å bli hørt.

## Virkeliggjøring av visjoner

I dette kapittelet har vi argumentert for sammenhengen mellom inkluderende bevegelsesfellesskap og samtidens kamper og håp. Bidragene i boka minner oss på at inkluderingsutfordringer innenfor enkeltinstitusjoner må ses i sammenheng med utfordringer i samfunnet mer generelt. Natur- og klimakrisen legger en ressursmessig ramme rundt alle andre kamper i vår tid (Rosa mfl., 2019). Den signaliserer behovet for å se hen til løsninger som handler om omfordeling fremfor økt ressursbruk – også når temaet er inkludering. Enkelte veier til fremtidens inkluderende fellesskap synes da mer lovende enn andre. Vi har sett hvordan systembekreftende løsninger kan fungere som et alibi for å opprettholde en urettferdig økonomisk og kulturell status quo, og dermed bli en hemsko for progressiv egalitær endring: Mer grunnleggende oppgjør med økonomisk og kulturell urett uteblir, og de negative, ekskluderende utfallene må korrigeres gang på gang. Istedenfor har vi løftet opp transformerende løsninger, der problemene tas ved roten,



som et bedre alternativ. Dersom færre familier sliter med økonomien, og færre barn og ungdom blir møtt med stigmatiserende fordommer, vil dette kunne opphøre som hinder for at barnehage, skole og idrett er inkluderende bevegelsesarenaer.

De demokratiske vilkårene er viktige å ha i mente, både i spørsmål om økonomisk urett og anerkjennelse. Økonomiske forskjeller og bostedssegrering truer med å skape avstand mellom grupper som lever stadig mer atskilte og forskjellige liv, mens barna likevel skal forenes i klasserommet, gymsalen og på idrettsbanen. Institusjonene adopterer samfunnets utfordringer. Når forskjellene øker på utsiden, står lærere og trenere i en større spagat på innsiden. Rosa (2019) advarer mot en situasjon der folk uttrykker sine meninger og misnøye til makthavere, uten å bli hørt, og uten svar på tiltale, som en kime til fremmedgjøring for den enkelte og til demokratisk krise for våre samfunn. Høsten 2022 var lærere og barnehageansatte i streik for bedre lønns- og arbeidsvilkår. Også disse kampene henger sammen. Uten ansatte med overskudd til å ta seg av alle på en god måte, eller uten *mange nok* ansatte i framtiden, svekkes vilkårene for inkludering på barn og unges bevegelsesarenaer. Det politiske landskapet er åpenbart med på å forme rammene for inkluderingsarbeid innad i oppvekstinstitusjonene. Lærerstudentene Thorjussen skriver om i kapittel 16 må kunne tre trygt inn i yrkeslivet med forsikring om anstendig lønn og et sunt arbeidsmiljø. De som jobber med barn og unges bevegelsesarenaer, trenger å bli hørt når de ytrer sine krav og bekymringer. Det utpeker seg dermed som et viktig hensyn å unngå tiltak som dytter ansvars- og arbeidsbyrden nedover i systemet.

I dette avslutningskapittelet har vi tatt til orde for at kritiske perspektiver kan utfordre urett og by på visjoner som vekker fremtidshåp. Slik kan perspektivene styrke folks tro på at det nytter å engasjere seg og ta kamper, store og små, for rettferdighet og inkluderende fellesskap. I forskning og praksis oppfordrer vi til å overveie perspektivenes makt: Hvilke idealer bør vi la oss lede av, og hvilke konsekvenser bør vi vokte oss for? Kanskje kan vi komme fremtidige problemer i forkjøpet ved å se etter blindflekker og tause premisser i våre egne perspektiver. På samme måte som Ahmed (2021, s. 92–93) oppfordrer til å stå i ubehaget og konfrontere egne privilegier, bør vi våge å stille de vanskelige spørsmålene. Et sted å starte kan være å utfordre antakelsen om inkludering som den beste ledestjernen. Det kan være betimelig å spørre: Når støter innsats for inkludering mot andre hen-

syn og verdier? Trenger alle barn å være med på alle arenaer for å betraktes eller oppleve seg selv som inkludert? Å se på tvers av bevegelsesarenaer kan åpne øynene våre for tilfeller der ikke-deltakelse på én arena ikke er som et problem å regne. Kanskje er fraværet et tegn på trivsel, mestring og glede på en annen arena, som en del av andre sosiale fellesskap – eller dansende tilfreds alene på stuegulvet hjemme, uten å skjenke barna på Andedammen en tanke.

## Referanser

- Ahmed, S. (2021). *Gledesdrepande essays*. Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, P.L. & Hansen, M.N. (2012). Class and cultural capital – the case of class inequality in educational performance. *European sociological review*, 28(5), 607–621. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr029>
- Andersen, P.L. & Bakken, A. (2019). Social class differences in youths' participation in organized sports – what are the mechanisms? *International Review for the Sociology of Sport Journal*, 54(8), 921–937. <https://doi.org/10.1177/1012690218764626>
- Cuervo, H. & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 901–915. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878796>
- Deutscher, P. & Lafont, C. (Red.) (2017). *Critical theory in critical times – transforming the global political and economic order* (bd. 7). Columbia University. <https://doi.org/10.7312/deut18150>
- Elias, N. & Scotson, J.L. (1994). *The established and the outsiders – a sociological enquiry into community problems* (2. utg). Sage.
- 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>
- Fraser, N. (1997). *Justice interrupts. Critical reflections on the «postsocialist» condition*. Routledge.
- Fraser, N. (2007). Mapping the feminist imagination: From redistribution to recognition to representation. *Estudos Feministas*, 15(2), 291.
- Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born – From progressive neoliberalism to Trump and beyond*. Verso.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen – Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Halvorsen, K. & Stjernø, S. (2021). *Økonomisk og sosial ulikhet i Norge*. Universitetsforlaget.
- Lang, M. & Pinder, S. (2017). Telling (dangerous) stories – A narrative account of a youth coach's experience of an unfounded allegation of child abuse. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(1), 99–110.
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view*. (2. utg). Palgrave MacMillan.
- Morgan, W.J. (1983). Toward a critical theory of sport. *Journal of Sport and Social Issues*, 7(1), 24–34.
- Myhre, R. (2022). Andedammen. I: R. Myhre, *Tema: Bandy – diktning 12*. Ingen forlag.
- Piketty, T. (2020). *Capital and ideology*. Belknap.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity.
- Seippel, Ø., Dalen, H.B., Sandvik, M.R. & Solstad, G.M. (2018). From political sports to sports politics – on political mobilization of sports issues. *International journal of sport policy and politics*, 10(4), 669–686.

- Seland, I., Persson, M. & Eriksen, I.M. (2019). *Barn og unges fritid i et kjønns- og likestillingsperspektiv* (NOVA-rapport 5/19). NOVA.
- Smette, I. & Hegna, K. (2021). Selvbestemmelse og selvregulering – nye elevidealer for ungdomsskolen. I: G. Ødegård & W. Pedersen (Red.), *UNGDOMMEN*.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.142.ch5>

# Om forfatterne

**Ellen Berg** er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, med doktorgrad i idrettsvitenskap. Hennes undervisnings- og forskningsområder er inkludering, anerkjennelse, funksjonshemming, sosial rettferdighet og læring i skolefaget kroppøving, men også skole-hjem-samarbeid og tverrprofesjonelt arbeid.

**Joakim Caspersen** er forsker ved NTNU Samfunnsforskning. Han er utdannet sosiolog, med doktorgrad i profesjonsstudier fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Forskningen kretser rundt organisering av utdanningssystemet og utdanningsinstitusjonene, med særlig vekt på inkluderings- og ulikhetsperspektiver.

**Ingrid Elnan** er universitetslektor ved seksjon for kunstfag, kroppøving og idrett, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har master i idrettsvitenskap innen tematikken funksjonshemming og toppidrett. Sentrale forskningsinteresser er mangfold og inkludering i kroppøvingfaget. Hun underviser studenter i kroppøving i grunnskolelærerutdanningen.

**Lars Erik Espedalen** er doktorgradsstipendiat i idrettssosiologi ved Forskningscenter for Barne- og Ungdomsidrett (FOBU), Norges idrettshøgskole. Han forsker på betydningen av den organiserte idretten i ungdoms hverdagsliv. Sentrale temaer i Espedalens idrettsforskning er foreldreskap, sosial ulikhet, frafall og inkludering.

**Kristin Vindhol Evensen** er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, med doktorgrad i idrettsvitenskap. Kristins undervisnings- og forskningsområder er kompleks og alvorlig funksjonshemming, perspektiver på funksjonshemming, kroppslig mening og fenomenologi.

**Nina Kahrs** var førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole (NIH). Hennes undervisningsområde har vært fysisk aktivitet for personer med nedsatt funksjonsevne. Hun har vært med på å utvikle fysisk aktivitet

og funksjonshemming-studiet (FAF), European University Diploma in Adapted Physical Activity-studiet (EMDAPA) så vel som idrettsbistandsstudiet ved NIH. Hun har jobbet med fysisk aktivitet og organisert idrett for personer med funksjonsnedsettelse siden 1976. Ved siden av å forske på fysisk aktivitet og hjertesyke barn har hennes interessefelt vært organisering og integrering av personer med funksjonsnedsettelse i norsk idrett.

**Marius Wick Kvalvaag** er høyskolelektor på kroppsøving- og idrettsseksjonen ved NLA Høgskolen, studiested Breistein. Han underviser i kroppsøving på grunnskolelærerutdanningen (GLU1-7 og GLU5-10), i tillegg til ulike emner på idrett årsstudium. Forskningen hans handler om læringsprosesser i kroppsøving, særlig innenfor ballspill og friluftsliv.

**Marie Larneby** är försteamanuensis vid institutionen för idrottsvetenskap på Malmö universitet, med en doktorsexamen i idrottsvetenskap. Hennes undervisnings- och forskningsområden rör idrott som socialt och kulturellt fenomen, med speciellt fokus på sociala kategorier och maktaspekter. Larneby är intresserad av mötet mellan idrottsaktiviteter på fritiden och skolan, och forskar även om idrott och frågor om hållbar utveckling.

**Heidi Lindsværk** er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving, med mastergrad fra Norges idrettshøgskole. Hennes undervisningsområder er helse og bevegelse relaterte tematikker på barnehagelærerutdanningen, friluftslivdidaktikk og anatomi, fysiologi og treningslære på bachelor fysisk aktivitet, ernæring og helse. Forskningsinteressene er mangfold og inkludering i bevegelseskulturen i barnehagen og hvordan bruke naturen til læring.

**Prisca Bruno Massao** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning, Institutt for samfunnsfag, religion og etikk. Hennes forskningsområder er utdannings- og idrettssosiologi i temaer rase, etnisitet, kjønn og rasisme med kritiske og interseksjonelle tilnærminger.

**Ingar Mehus** er førsteamanuensis i idrettsvitenskap ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Han har doktorgrad i psykologi og underviser og forsker på barne- og ungdomsidrett og motivasjon i kroppsøving og idrett. Forskningsinteressene hans omfatter fysisk aktivitetsnivå, skoleprestasjoner og mental helse.

**Martin Nesse** er stipendiat ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hans doktorgradsprosjekt «Den organiserte idretten som omsorgs- og velferdsaktør i sivilsamfunnet» har som formål å belyse hvordan norske idrettslag oppfatter og utøver sin rolle som inkluderingsarena, og hvordan enslige mindreårige flyktninger opplever sitt møte med idrettslagene. Nesse har også forsket på kurs- og kompetanseutviklingstiltak i norsk topp- og breddefotball.

**Morten Renslo Sandvik** er forsker ved Forskningscenter for barne- og ungdomsidrett ved Norges idrettshøgskole. Sandvik har skrevet doktorgrad om antidopingarbeidets etikk. Han jobber med filosofiske og sosiologiske perspektiver, og hans fremste forskningsinteresser er idrettens forhold til klima og miljø, inkludering i idrett samt antidoping.

**Gerd Marie Solstad** er forsker ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Seksjon for ungdomsforskning. Hun har doktorgrad i idrettsvitenskap fra Norges idrettshøgskole. Forskningen hennes er forankret i sosiologiske perspektiver, og kretser rundt ungdomskultur, idrett og politikk, sosioøkonomisk ulikhet, seksuell vold, sosiale dynamikker og digitale medier.

**Åse Strandbu** er sosiolog og professor ved Institutt for idrett og samfunnsvitenskap og leder for Forskningscenter for barne- og ungdomsidrett ved Norges idrettshøgskole. Hun har tidligere arbeidet som ungdomsforsker ved NOVA. Hennes forskningsfelt er idrettens betydning for ungdom, seksuell trakassering i idretten, foreldreskap og sosial ulikhet.

**Solveig Straume** er førsteamanuensis i sport management ved Høgskolen i Molde. Hun forsker på hvordan idrett brukes som metode i samfunnsutvikling nasjonalt og internasjonalt. Straume har doktorgrad i idrettshistorie fra Norges idrettshøgskole, som handlet om Norges idrettsforbunds tidlige idrettsbistandsprosjekter i Tanzania og Zimbabwe.

**Marit Sørensen** er professor emerita fra Norges idrettshøgskole. Hun har doktorgrad i psykologi fra Universitetet i Bergen. Hennes undervisning og forskning har fokusert på idretts- og treningspsykologi rettet mot fysisk aktivitet og funksjonsnedsettelse. Spesialinteresser er fysisk aktivitet knyttet til mental helse og motivasjon, samt inkludering i organisert idrett.

**Gunnbjørg Tangeraa**s er lektor i kroppsøving og idrett, med mastergrad fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Underviser nå i kroppsøving og idrettsfag på videregående skole. Hun skrev sin mastergrad om viktigheten av autonomistøttende lærere for elevenes selvbestemte motivasjon i kroppsøving.

**Ingfrid Mattingsdal Thorjussen** er førsteamanuensis ved NLA Høgskolen, studiested Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er friluftsliv- og kroppsøvingdidaktikk, mangfold og inkludering i kroppsøvingfaget og studenters praksiserfaringer i lærerutdanning. Hun har en doktorgrad fra Norges idrettshøgskole om elevers erfaringer fra kroppsøving i flerkulturelle klasser.

**Vigdis Vedul-Kjelsås** er førsteamanuensis ved seksjon for kunsthøgskolen, kroppsøving og idrett, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Doktorgradsavhandlingen hennes omhandler sammenhengen mellom motorisk kompetanse, fysisk form, selvpoppfating og fysisk aktivitet. Sentrale forskningsinteresser er motorisk kompetanse, tilpasset opplæring, inkludering og tilrettelegging i kroppsøving og idrett. Hun har erfaring som lærer både fra grunnskole og videregående skole (idrettsfag).

**Christian Wendelborg** er forsker ved NTNU Samfunnsforskning og professor ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU. Han har utdanning som pedagog og doktorgrad i sosialt arbeid fra NTNU. Han har erfaring med forskning på ulike spørsmål om funksjonshemming og deltagelse i samfunnet, med særlig vekt på oppvekst, barndom og skole.

**Terese Wilhelmsen** er førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, med doktorgrad i idrettsvitenskap fra Norges idrettshøgskole. Hennes undervisnings- og forskningsområder er inkluderende pedagogikk, funksjonshemming, interkulturell kompetanse, lek, læring og motivasjon i barnehage og skole.

**Steinar Øvreås** er førstelektor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han arbeider ved Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving og underviser i barnehagelærerutdanningen. Tidligere jobbet som barnefysioterapeut. Hans forskningsinteresser utenom inklusjon og mangfold spenner fra bruk av kart i barnehage og skole til barnehagebarns stemmer i byutvikling, rammer for fysisk aktiv lek i barnehagen.



# Sammendrag

## Kapittel 1: Kritisk blikk på inkludering og mangfold i barn og unges bevegelsesarenaer

**Sammendrag:** I denne boka vil du som leser bli utfordret på hvem som tjener og hvem som taper på nåtidens status når det kommer til hvordan inkludering og mangfold praktiseres på ulike bevegelsesarenaer. Forfatterne presenterer deg for dilemmaer knyttet til det at mangfold og inkludering har en iboende dobbelthet. Flere av kapitlene vil vise deg at formidling av historier om mangfold trenger kategorier for å kunne peke på urettferdighet, samtidig som kategoriseringen på negativt vis fortsetter å forsterke og reproducere muligheter og mangel på muligheter.

Forsterkning og reproduksjon av muligheter følger ofte en «mye vil ha mer»-logikk. Hvem som opplever å være innenfor og dermed også hvem som opplever å være utenfor, forsterkes av at mennesker ser ut til å foretrekke de som ligner på dem selv enten det gjelder etnisitet, legning, kjønn, kjønnsuttrykk, sosial klasse eller kroppslig framtoning. Derfor vil du som leser av denne boka bli utfordret på din egen posisjon som innenfor eller utenfor i ulike kontekster.

Forfatterne av boka 19 kapitler støtter seg på et bredt utvalg av teorier og tilnærminger som samlet sett belyser kompleksiteten knyttet til inkludering og mangfold. Felles for alle forfatterne er at de søker å bevisstgjøre deg som leser på hva som er utfordrende, samtidig som de beskriver de håp og utsikter de ser for et mer inkluderende samfunn for fremtiden.

**Nøkkelord:** fysisk aktivitet, inkludering, interseksjonalitet, kritisk teori, mangfold

**Abstract:** In this book, you as a reader will be challenged about who profits and who loses in the status quo when it comes to how inclusion and diversity

is practised in different movement arenas. The authors present dilemmas connected to the immanent duality of diversity and inclusion. Several chapters show that stories about diversity require categorization in order to reveal injustice. At the same time, categorization is a negative trait that reinforces and reproduces opportunities and the lack of opportunities.

The reinforcement and reproduction of opportunities follow the logic of «give him an inch and he'll take a mile». The experience of being included, and further that of being excluded, is reinforced by how humans seem to prefer those who look like themselves, whether this relates to sex, gender, social class or embodiment. Thus, the reader will be challenged about their own position as an insider or an outsider in a range of contexts.

The authors of these 19 chapters find support in a wide range of theories and approaches, all of which combined shed light on the complexity that goes with inclusion and diversity. The chapters all share a quest to make the reader aware of what is challenging while expressing hope and the prospects for a more inclusive society in the future.

**Keywords:** critical theory, diversity, inclusion, intersectionality, physical activity

## Kapittel 2: Sosial konstruksjon av barn, lek og funksjonshemming i nordisk barnehageforskning

**Sammendrag:** Kapittelet er basert på en systematisk litteraturstudie av nordiske studier som utforsker barn med funksjonsnedsettelses deltakelse i lek i barnehagen publisert i tidsperioden 2010–2020. Med et blikk inspirert av kritisk funksjonshemmingsforskning og barndomssosiologiske perspektiver utforsker jeg hvilke problemer konstrueres i studier av barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse i lek, og hvilke forståelser av barn, funksjonsnedsettelse og lek ligger til grunn for denne representasjonen av problemet. Hvordan vi forstår og tenker om problemet som utforskes, virker inn på hva vi anser som den beste løsningen. Allikevel er det ofte søkelyset på løsningen som får oppmerksomhet uten helt å forstå hvordan konstruksjon av problemet setter føring for hvilke løsninger som frontes. I studien gjennomfører jeg

en kritisk teoridreven innholdsanalyse basert på analysespørsmålene: Hva er problemet representert som å være, hvilke forståelser ligger til grunn for denne representasjonen av problemet, og hvilke løsninger anbefales? I prosessen med å velge ut artikler tok jeg utgangspunkt i PRISMA's retningslinjer for systematiske litteraturstudier. Etter en systematisk gjennomgang av artiklene satt jeg igjen med 18 artikler som omhandler barn med funksjonsnedsettelse sin deltagelse i lek i nordisk barnehagekontekst. I analysene har jeg kategorisert artiklene i tre ulike problemkonstruksjoner: (1) problemet forstås som lokalisert hos barnet, (2) problemet forstås som lokalisert i møte mellom barnet og miljøet, og (3) problemet forstås som lokalisert i miljøet. I kapittelet drøfter jeg hvordan ulike problemkonstruksjoner virker inn på hvilke muligheter og utfordringer forskningsstudiene belyser, samt studienes anbefalinger for praksis.

**Nøkkelord:** barndomssosiologi, barnehage, funksjonshemming, lek, pedagogikk

**Abstract:** The chapter is based on a systematic literature study of Nordic studies that explore children with disabilities' participation in play in kindergarten published in the period 2010–2020. Inspired by critical disability research and childhood sociological perspectives, I question which problems are constructed in studies of children with disabilities' participation in play, which understandings of children, disabilities and play underlie this representation of the problem, and what are considered as the solutions to the problems. How we understand and think about the problem being explored affects what we consider the best solution. Nevertheless, it is often the solution that receives attention without fully understanding how the construction of the problem determines which solutions are put forward. In the study, I conduct a critical-theory-driven content analysis based on the analytical questions: what is the problem represented as being, what understandings underlie this representation of the problem, and what solutions are recommended? The process of selecting articles is based on PRISMA's guidelines for systematic literature review. Following a systematic review of the articles, I was left with 18 articles related to children with disabilities' participation in play in the Nordic kindergarten context. The articles were categorized into three main categories based on their different problem con-

structions: (1) the problem is understood as localized in the child, (2) the problem is understood as located in the encounter between the child and the environment, and (3) the problem is understood as located in the environment. In the chapter, I discuss how different problem constructions affect the opportunities and challenges highlighted by the research studies, as well as the studies' recommendations for practice.

**Keywords:** childhood sociology, disability, early childhood education and care, pedagogy, play

### Kapittel 3: Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid

**Sammenheng:** Målet med dette kapittelet er å undersøke hvilke konsekvenser fysisk tilrettelegging i skolen har for elever med nedsatt funksjonsevne. Mer bestemt vil vi undersøke sammenhengen mellom manglende tilgjengelighet i skolen, og deltakelse i skolens faglige og sosiale aktiviteter og relasjoner og aktiviteter på fritiden. Kapittelet bygger på data samlet inn i forbindelse med prosjektet Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne. Til sammen 1207 foreldre til barn med ulike typer funksjonsnedsettelse svarte på en spørreundersøkelse. I resultatene skiller vi mellom tilrettelegging og tilgjengelighet i undervisningslokalet og øvrig fysisk tilgjengelighet ved skolen. Det sistnevnte forholdet har størst innvirkning på sosiale relasjoner og deltakelse i skole og fritid. Der foreldrene opplever at barnet kan benytte seg av skolens lokaler på samme måte som andre barn; inkludert at uteområder, inngangsparti og toalettforhold er tilrettelagt, er det en relativt sterk sammenheng med at foreldrene oppgir at barnet deres har flere venner og er med i fellesskap på skolen og i fritiden. Et annet viktig funn er at når foreldrene opplever at undervisningslokalet er godt tilrettelagt, har det en negativ sammenheng med om barnet deres er sammen med jevnaldrende på fritiden. Dette kan tyde på at individuell tilrettelegging av undervisningssituasjonen kan gi stigmatiserende og marginaliserende effekter. Vi argumenterer derfor for at det er behov for universell utforming av læringsmiljøet forstått som alle skolens områder og funksjoner. Dette krever et helhetlig perspektiv på inkludering der den fysiske og

organisatoriske dimensjonen er sett i sammenheng med den sosiale, faglige og kulturelle dimensjonen.

**Nøkkelord:** funksjonshemming, inkludering, læringsmiljø, universell utforming

**Abstract:** What are the connections between accessibility in schools, participation in the school's academic and social activities, and relationships and activities in leisure time? This chapter uses survey data gathered as part of a project investigating the physical learning environment for students with disabilities. A total of 1207 parents of children with various disabilities responded to the survey. The results distinguish between facilitation and accessibility in the classroom and other physical accessibility in schools, where the latter relationship has the most significant impact on social relations and participation in school and leisure time. When parents experience that their child can use the school premises in the same way as other children, including outdoor areas, entrances and toilet facilitations, parents tend to experience that their child has more friends and is more involved in school and leisure time. We also find that when the parents experience that the classroom is adapted to their child's needs, it negatively affects social participation in leisure time, which may indicate that individual adaptation of the teaching situation can have stigmatizing and marginalizing effects. We argue for the need for universal design and a broad approach to learning environments in schools. This entails a holistic perspective on inclusion to ensure clearer connection between the physical and organizational dimensions of inclusion, and social, academic, and cultural inclusion.

**Keywords:** disability, inclusion, learning environment, universal design

## Kapittel 4: Samhandling om kroppsøving: Om betydningen av samarbeid for et inkluderende kroppsøvfingsfag for elever som har en funksjonshemming

**Sammendrag:** Formålet med dette kapittelet er å belyse hvilken betydning samhandling har for å utvikle et meningsfylt og likeverdig kroppsøvfingsfag for elever som har en funksjonshemming. Fenomenet utforskes med utspring i data fra en narrativ studie der elevenes, foreldrenes og lærernes erfaringer med samhandling om kroppsøvfingsfaget løftes frem. Studien viser at samhandling er av avgjørende betydning for at elever får mulighet til å erfare at det kroppsøvfingsfaglige læringsrommet er noe de kan ta del i sammen med jevnaldrende. Samhandlingen preges imidlertid av at faget ikke settes på agendaen fra skolens side, og at det er lite informasjon og drøftinger om hva kroppsøvfingsfaget er og hva elevene skal lære i faget. Kroppsøving erfares som et forutbestemt aktivitets- og lærerstyrt fag, og det gjør at samhandling mellom aktørene blir ekstra viktig for elevenes trivsel, deltakelse og læring. Jeg argumenterer for at samhandling er sentralt for å løfte frem en ressursorientert tilnærming. Det innebærer at læreren, elevene og aktørene rundt eleven sammen tar i bruk det pedagogiske handlingsrommet til å skape et tilpasset og inkluderende kroppsøvfingsfag. Videre kan samhandling skape rom for å drøfte hvordan kroppsøvfingsfaget og inkludering forstås og praktiseres, og utfordre forestillinger om at elever med funksjonshemming er generelt sårbare og ikke innehar en bevegelseskompetanse som kan tas i bruk og utvikles videre i kroppsøvfingsfaget.

**Nøkkelord:** elever, funksjonshemming, inkludering, kroppsøving, samhandling

**Abstract:** The aim of this chapter is to shed light on the importance of collaboration in developing a meaningful and equal Physical Education (PE) subject for pupils who have a disability. The phenomenon is explored with data from a narrative study in which the pupils', parents' and teachers' experiences of cooperation regarding the compulsory subject of PE are highlighted. The study shows that collaboration is of crucial importance so that pupils have the opportunity to experience that the learning space of PE is

something they can take part in with peers. However, the interaction is characterized by the subject not being put on the agenda by the school, and that there is little information and discussion about what the PE is, and what the pupils should learn in the subject. PE is experienced as a subject consisting of predetermined activities and as a teacher-led subject, and this makes the interaction especially important for the pupils' well-being, participation and learning. I argue that collaboration is essential to promote a resource-oriented approach. This means that the teacher, pupils and the actors around the pupils together use the pedagogical space for action to create a more adapted and inclusive environment within the subject of PE. Furthermore, collaboration can create space to discuss different ways of understanding PE, inclusion and disability and challenge assumptions that pupils with disabilities are generally vulnerable and do not possess a movement competence that can be used and further developed in the subject of PE.

**Keywords:** collaboration, disability, inclusion, physical education, pupils

## Kapittel 5: Den lyse og mørke stien til motivasjon og inkludering i kroppsøving

**Sammendrag:** Kroppsøvfaget skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i skolen. Dette innebærer at alle elever skal føle tilhørighet og bli inkludert i den sosiale og faglige opplæringen. Selv om mange elever trives og er motivert for kroppsøvingen, gjelder ikke dette for alle elever. I dette kapitlet undersøker vi hvordan autonomistøttende lærerstil henger sammen med elevers selvbestemte motivasjon for faget og hvorfor autonomistøtte kan være viktig i en inkluderende kroppsøvfagsundervisning. Data fra elever i andre og tredje klasse på videregående skole (N=141, 42 % jenter) viser en lys motivasjonssti der autonomistøttende lærere bidrar til økt selvbestemt motivasjon hos elevene. Funnene viser at høy grad av selvbestemt motivasjon hos elevene henger positivt sammen med indikatorer på inkludering i form av deltakelse, trivsel og karakterer i kroppsøving. Kontrollerende lærerstil fører derimot til en mørk motivasjonssti som resulterer i mindre selvbestemt motivasjon hos elevene, og kan ha negative konsekvenser i form av frustrasjon av elevenes behov, kontrollert motivasjon og ekskludering. Vi har

også undersøkt hvordan motivasjon og inkludering gir seg utslag for konkrete grupper elever av spesiell interesse for inkludering i kroppsøving ut fra kjønn, etnisk tilhørighet og deltakelse i organisert idrett. For kjønn og etnisk bakgrunn finner vi ingen forskjeller med hensyn til våre indikatorer på inkludering. Elever som deltar i organisert idrett, trives ikke bedre eller deltar mer i kroppsøvingen enn elever som ikke deltar i organisert idrett, men de idrettsaktive elevene får bedre karakter i faget enn elever som ikke er idrettsaktive.

**Nøkkelord:** autonomistøtte, kroppsøving, lærerstil, selvbestemt motivasjon

**Abstract:** Physical education (PE) is supposed to contribute to realizing the school's values. This involves all students being included in the social and professional part of the education. Although many students are motivated for PE, this does not apply to all students. In this chapter, we examine how an autonomy-supporting teaching style is related to students' self-determined motivation for the subject and why autonomy support can be important in inclusive PE. Data from students in second and third grade at high school (N = 141, 42% girls) show a bright motivation path where autonomy-supporting teachers contribute to increased self-determined motivation. The findings show that a high degree of self-determined motivation is positively related to indicators of inclusion in the form of participation, well-being and grades in PE. A controlling teacher style, on the other hand, leads to a dark path of motivation that results in less self-determined motivation in students and can have negative consequences including the frustration of students' needs, controlled motivation, and exclusion. We have also investigated how motivation and inclusion are reflected in specific groups of students with a special interest in inclusion in PE based on gender, ethnicity, and participation in organized sports. For gender and ethnic background, we find no difference regarding our indicators of inclusion. Students who participate in organized sports do not report more well-being or participate more in PE than students who do not participate in organized sports. However, the sports-active students gets better grades in the subject than students who are not active in sports.

**Keywords:** autonomy-support, physical education, self-determined motivation, teaching style



## Kapittel 6: Inkludering og ekskludering i kroppsøving: Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn

**Sammendrag:** Dette kapittelet utforsker to gutter med minoritetsbakgrunn sine fortellinger fra kroppsøvingsfaget. Gutter er i utgangspunktet en gruppe elever som antas å være godt inkludert i faget. Ved å utforske de to elevenes sosiale identiteter i et interseksjonelt perspektiv, er formålet å gi et mer sammensatt bilde av gutters erfaringer fra kroppsøvingsfaget med tanke på inkludering og ekskludering. Forskningsspørsmålet er: *Hva kan gutter med minoritetsbakgrunn sine fortellinger fra kroppsøving si oss om hvilken betydning bakgrunn har for inkludering og ekskludering i faget?* Studien er hentet fra et større feltarbeid i ungdomsskolen, og data består av kvalitative intervjuer. Det er foretatt en tematisk narrativ analyse av intervjuene. Guttenes fortellinger peker på tre aspekter ved elevenes bakgrunn som relevante for inkludering/ekskludering i faget; 1) etnisitet 2) fysiske egenskaper og idrettslige ferdigheter, og 3) kjønn. I fortellingene fremtonet det å inneha bestemte fysiske egenskaper som viktig for inkludering, for eksempel i form av å kunne anse seg selv som en god elev i kroppsøving. Fokus på prestasjoner og ferdigheter i aktiviteter ledet til sosiale hierarki både mellom gutter og jenter og gutter imellom. Studien synliggjorde også et påfallende skille mellom betydning av etnisk og kulturell i og utenfor faget. Til slutt i kapittelet drøfter jeg på hvilken måte innsikten fra fortellingene kan anvendes for et mer inkluderende kroppsøvingsfag.

**Nøkkelord:** etniske minoriteter, gutter, inkludering, interseksjonalitet, kroppsøving

**Abstract:** This chapter explores the stories of two boys with ethnic minority backgrounds from physical education (PE). Boys are a group of students who are believed to be included in the subject. By exploring the two students' social identities in an intersectional perspective, the purpose is to provide a more complex picture of boys' experiences with PE with regard to inclusion and exclusion. The research question is: What can boys with minority backgrounds' stories from PE tell us about the significance of background for inclusion and exclusion in the subject? The study is taken from a larger field-

work in upper secondary school and the data consists of qualitative interviews. A thematic narrative analysis of the interviews was carried out. The boys' stories pointed to three aspects of the students' background as relevant for inclusion/exclusion in the subject: 1) ethnicity, 2) physical characteristics and sports skills, and 3) gender. In the stories, possessing certain physical characteristics or sport skills appeared important for inclusion, for example in the form of being able to consider oneself a good student in physical education. A focus on achievements and skills led to a social hierarchy between both boys and girls and between boys. The study also highlighted a striking distinction between the significance of ethnic and cultural background in PE and outside the subject in the boys' everyday lives. At the end of the chapter, I discuss how the insights from the stories can be used to develop a more inclusive physical education subject.

**Keywords:** boys, ethnic minorities, inclusion, intersectionality, physical education

## Kapittel 7: Ekskludering i en inkluderende skolefritidsordning

**Sammendrag:** Skolefritidsordningen (SFO) skal være inkluderende, men inkludering som prinsipp er ikke entydig. I dette kapittelet går vi nærmere inn på inkluderingsbegrepet, hvilke prioriteringer ulike forståelser av inkludering krever, og hvordan dette har sett ut i SFO de siste årene. Vi tar utgangspunkt i en femdelt distinksjon mellom ulike forståelser av fordeling av ressurser, som hver for seg speiler ulike forståelser av ulikhet. *Lik fordeling* innebærer at tid og andre ressurser fordeles likt på alle barn. *Moralistisk rettferdighet* vil si at alle blir belønnet ut fra interessene de viser, uavhengig av evner. *Svak humanisme* innebærer at utdanningssystemet forsøker å korrigere for sosiale skjevheter, mens *sterk humanisme* vil si at man også forsøker å korrigere for biologisk betingede skjevheter. Et *utilitaristisk* prinsipp vil i denne sammenheng si at man arbeider for å stimulere til maksimal læring gjennom at alle må konkurrere for å få tilgang til goder som tid og ressurser. Inkluderingsforståelsen i SFO er knyttet til en vektlegging av *lik fordeling*, forstått som at målet er at flest mulig skal bruke tilbudet. I mindre grad er

man opptatt av koblingen mellom aktiviteter i SFO som for eksempel lek og fysisk aktivitet, og inkluderende praksis. Med eksempler forsøker vi å illustrere hva et ensidig fokus på tilgangen til SFO har å si for inkluderingsarbeidet, og hvordan et slikt fokus stadig skyver ekskluderingsmekanismer inn på nye områder. Avslutningsvis diskuterer vi profesjonalisering gjennom utdanning som en mulig strategi for utvikling av SFO som en inkluderende arena, med større vekt på innholdet.

**Nøkkelord:** inkludering, kompetanse, politikk, ulikhet

**Abstract:** The Norwegian after-school program (SFO) is by mandate and curriculum framework an inclusive arena. However, inclusion is an unclear concept. In this chapter, we explore inclusion as a concept, what priorities different understandings of inclusion require, and what this has looked like in SFO in recent years. We distinguish between five different understandings of how to distribute resources in education. Each understanding mirrors a different understanding of inequality. *Equal distribution* means that time and other resources are distributed equally among children. *Moralistic justice* means that everyone is rewarded according to effort, disregarding abilities. *Weak humane justice* means correcting for biological inequalities, while *strong humane justice* also means correcting for biological inequalities. *Utilitarianism* implies awarding abilities directly. The understanding of inclusion in SFO seems to be related to an emphasis on equal distribution in terms of getting children to use SFO, but is less concerned with the link between activities in the SFO (such as play and physical activity) and inclusion as a practice. With examples, we try to illustrate how a one-dimensional focus on access to SFO constantly pushes exclusion mechanisms into new areas. Finally, we discuss professionalisation through education as a possible strategy for developing SFO as an inclusive arena.

**Keywords:** competence, inclusion, inequality, policy

## Kapittel 8: Når kön spelar roll: Om kön, idrottslogiker och inkludering på idrottsprofilerad utbildning

**Sammandrag:** Att kunna välja idrott som en del av undervisningen på grundskola och gymnasieskola är populärt i Sverige, Norge och Danmark. Skola och idrottsföreningar är nära sammanlänkade i idrottsprofilerad utbildning. Syftet med kapitlet är att beskriva och problematisera hur idrottslogiker och kön kan ta sig uttryck och ha betydelse för inkluderande och exkluderande praktiker på idrottsprofilerad utbildning. Analysen och diskussionen baseras på och vidareutvecklar min etnografiska studie om en svensk idrottsprofilerad högstadieskola skolår 7–9. För kapitlet används även dansk och norsk forskning om idrottsprofil för att visa tendenser som är framträdande i en skandinavisk kontext. Analysen visar hur idrottslogiker som prestation, jämförelse och tävling var starka och konstruerade en norm som resulterade i en hierarki där vissa idrotter och idrottselever rangordnades högre än andra. «Killar är bättre än tjejer» var en stark könsnorm som bidrog till att värdera tjejers färdigheter och förmågor i relation till vad killar gjorde och hur killar idrottade. Tjejer som «spelar som killar» hade möjlighet att klättra högre i hierarkin. Trivialiserande och marginaliserande handlingar och beteende var en del av vardagen på den studerade skolan. Idrottslogiker och kön påverkade om idrottseleverna kände sig inkluderade eller inte i det gemensamma idrottspräglade sammanhanget, vilket motverkar jämlikhet och jämställdhet och rätten till likvärdig utbildning. Det finns behov av välutbildad personal från skolan och idrotten som kan hantera normer och kön relaterade till idrott om idrottsprofilerad utbildning ska leva upp till skolans styrdokument.

**Nyckelord:** idrottslogiker, idrottsprofilerad utbildning, inkludering, kön, normer.

**Abstract:** In Sweden, Norway and Denmark it is popular for secondary and upper secondary school students to choose sport as a part of the school curricula. School and sports are closely interlinked in the educational concept of school sports. The aim of this chapter is to describe and problematize how logics of sports and gender can be expressed and lay the foundation for

including and excluding practices in a school sport environment. The analysis and discussion further develop my ethnographic study of a Swedish sport school for secondary school students. This chapter show tendencies that are prevalent in a Scandinavian school sport context. The analysis show that logics of performance, comparison and competition were strong and constructed a norm resulting in a hierarchy in which some sports and student-athletes were ranked higher than others. A gender norm stating that «boys are better than girls» was persistent and contributed towards valuing girls' skills and competencies in relation to what boys did, are, and the way boys played sports. Girls that «played like boys» were able to climb higher in the hierarchy. Trivializing and marginalizing actions and behavior were part of the school day. In conclusion, sport logics and gender affected whether student-athletes felt included or not in the common school sport context, which counteracts values of equity and the right to equal education in school steering documents. An educated staff with knowledge of norms and gender is necessary if school sport is to follow steering documents.

**Keywords:** gender, inclusion, norms, school sport, sport logics

## Kapittel 9: Hva har Hartmut Rosa å si til idrettsforskningen? Betraktninger om inkludering i en eskalerende idrett

**Sammenheng:** I dette kapittelet utforsker vi et teoretisk perspektiv som ser på den organiserte barne- og ungdomsidretten i Norge som et eskalerende system: For barn og unge blir det *mer idrett*, som krever mer tid, mer innsats og mer oppofrelse; for samfunnet blir idretten *mer*, krever mer plass, flere ressurser og mer energi. Er denne forståelsen av sentrale utviklingstrekk ved organisert idrett nyttig? Hva kan den tilføre forskning om idretten som inkluderingsarena? Perspektivet, og vår refleksjon rundt disse spørsmålene, tar utgangspunkt i Hartmut Rosas kritiske sosiologi om eskaleringssamfunnet. I samfunn som har gjort seg avhengig av stadig eskalasjon, hevder Rosa, settes intet mindre enn individets forutsetninger for å leve et godt liv på spill. Når *alt* blir *mer*, får individet for mye å finne mening i, for mye å mestre og for mye å forstå. Verden blir taus, sier Rosa, og angir som normativt siktemål

gjenopprettelsen av sosiale praksiser og samfunn der verden igjen snakker til individet – der individets forhold til verden *resonerer*. Vi bygger på Rosas egen analyse av idrett når vi diskuterer den organiserte idrettens forutsetninger for å skape resonans blant barn og unge – også i det samfunnet Rosa beskriver, der resonans blir sjeldnere og mindre tilgjengelig. Avslutningsvis spør vi om det er fruktbart, for forskning og praksis, å omformulere inkluderingsidealet som et ideal om resonans.

**Nøkkelord:** eskalasjon, Hartmut Rosa, inkludering i idrett, resonans, sosiologi

**Abstract:** In this chapter, we explore a theoretical perspective that understands organized children and youth sport in Norway as an escalatory system: For children, the scope and social significance of sport increase, demanding ever more time, effort, and sacrifice; for society, sport escalates by occupying more space, more resources, and more energy. Is this understanding of core trends in organized sport useful? What can it add to research on sport and social inclusion? The perspective, and our reflections on these questions, draw on Hartmut Rosa's critical sociology about societal escalation. In societies dependent on continuous escalation, Rosa states, no less than individuals' capacity to lead a good life is at stake. When everything becomes *more*, the individual is faced with too much to find meaning in, too much to master and too much to understand. The world turns silent, according to Rosa. He thereby designates, as the normative mark of sociology, the resurrection of social practices and societies in which the world once again «speaks to us» – where individuals' relationship to the world *resonates*. We build on Rosa's own analysis of sport when we discuss organized sport's premises for creating resonance among children and youth – also in the type of society Rosa describes, where resonance is becoming more elusive. In closing, we ask if it can be fruitful for research and practice to rephrase the ideal of inclusion as an ideal of resonance.

**Keywords:** escalation, Hartmut Rosa, inclusion, resonance, sport sociology

## Kapittel 10: Den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse: Et historisk perspektiv

**Sammendrag:** Dette kapitlet handler om den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse i Norge, nå kalt «paraidrett». Her søker vi svar på følgende problemstillinger: Hva er den historiske utviklingen av idretten for personer med funksjonsnedsettelse i Norge, og hvilke erfaringer er gjort med dagens norske organisasjonsmodell, i et inkluderingsperspektiv? Dette perspektivet er valgt fordi Norge har valgt å oppløse organisasjonene som tidligere ivaretok idrett for personer med funksjonsnedsettelse, for å integrere disse i de ordinære organisasjonsledd i Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF). Denne måten å organisere på er unik i internasjonal sammenheng. Den nyeste strategiplanen for paraiddretten i NIF har mottoet: Én idrett – like muligheter for alle. Kapitlet gir først en kronologisk gjennomgang av utviklingen av organisert idrett for de ulike grupper med funksjonsnedsettelse fra det første idrettslag for personer med hørselshemminger ble etablert på slutten av 1800-tallet og fram til dagens integrerte organisasjonsmodell i Norge. Deretter presenteres erfaringer fra den organisatoriske integreringsprosessen fra ulike evalueringer og rapporter, før vi prøver å besvare om vi har en inkluderende idrett med like muligheter for alle i dag.

**Nøkkelord:** erfaringer, funksjonsnedsettelse, historie, idrett, organisasjon

**Abstract:** This chapter deals with organised disability sport in Norway, now named «parasport», and seeks to answer the following questions: What is the historical development of the sport for individuals with disability in Norway and what are the experiences with the current Norwegian organisational model in an integration perspective? This perspective has been selected because Norway has chosen to dissolve the organisations that formerly took care of the sport for individuals with disabilities in order to integrate those in their ordinary sport organisations within The Norwegian Olympic and Paralympic committee and Confederation of Sports (known as NIF). The latest strategic plan for the parasport in NIF bears the slogan «One sport – equal opportunities for all». The chapter provides a chronological overview

of the development of disability sport from when the first sports clubs were established for people with hearing disabilities at the end of the nineteenth century and up to the current integrated organisational model, which is unique internationally. Thereafter, experiences with the organisational integration process are presented on the basis of evaluations and reports, before we attempt to answer if we have an inclusive sports culture with equal possibilities for all today.

**Keywords:** disability, experiences, history, organisation, sport

## Kapittel 11: En må liksom ha en grunn til å snakke med nordmenn: Enslige mindreårige flyktningers møte med norske idrettslag

**Sammendrag:** I norsk integreringspolitikk er lokale idrettslag løftet frem som et av sivilsamfunnets viktigste bidrag til en aktiv og trygg oppvekst. Forestillingen om at lokale idrettslag kan være et sted hvor barn og ungdom med forskjellig etnisk bakgrunn kan møtes og bygge nettverk, tillit og lære språk virker slik å ha bred støtte politisk. I forskningslitteraturen sår allikevel stadig flere studier tvil om lokale idrettslags evne til å fremme integrering. I dette kapittelet vil jeg derfor belyse hvordan enslige mindreårige flyktninger erfarer verdien av å delta i idrettslag, og hvordan de opplever sitt møte med idrettslagenes fellesskap. Datamaterialet er basert på seks intervjuer med unge voksne menn (18–23 år) fra Afghanistan, som kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere. Kapittelets analytiske rammeverk lener seg på Norbert Elias og hans sivilisasjonsteori. Analysen viser at informantene verdsatte idrettsaktivitet som en gøy aktivitet og en time-out fra hverdagslivets bekymringer. I møte med idrettslagene opplevde imidlertid informantene å bli møtt med forventninger om gode og «riktige» idrettsferdigheter samt kjennskap til norske fellesskap. Dette antyder at norske idrettslag er betingede fellesskap, bygget på ideer om assimilering, hvilket gir grunn til å utfordre tanken om at deltakelse i organisert idrett i seg selv er integrerende.

**Nøkkelord:** Elias, enslige mindreårige flyktninger, idrettslag, integrering



**Abstract:** In Norwegian integration policy, voluntary sports clubs are highlighted as one of civil society's most important contributions to a physically active and safe upbringing. Thus, there seems to be a strong political belief in sports clubs' ability to create arenas where children and youth from diverse ethnic backgrounds can interact and develop social networks, trust, and language skills. However, in the literature on sports and integration, an increasing number of studies express doubt about voluntary sports clubs' ability to promote integration. In this chapter I will therefore shed light on how unaccompanied minor refugees experience participation in voluntary sports clubs in Norway. I will particularly draw attention to their experiences of value through sports participation and how they experience participation in the community of voluntary sports clubs. The data material is based upon six interviews with young men (18–23 y.o.) from Afghanistan who arrived in Norway as unaccompanied minor asylum seekers. In the analysis, I lean on Norbert Elias and his civilization theory. The analysis indicates that the informants valued sports activities as a fun activity and a time-out from their everyday challenges. However, participating in sports clubs is challenging as the informants are met with expectations of sporting skills and experience with Norwegian communities. Their stories suggest that Norwegian sports clubs constitute conditional communities, built upon ideas of assimilation. This gives reason to challenge the idea that participation in organized sports on its own is integrative.

**Keywords:** Elias, integration, unaccompanied minor refugees, voluntary sports clubs

## Kapittel 12: Fotball, vafler, kioskvakt og dopapir: Minoritetsforeldres møter med norsk barne- og ungdomsidrett

**Sammendrag:** Dette bokkapittelet utforsker minoritetsforeldres møter med den organiserte idretten i Norge. Minoritetsbarn er underrepresentert i den organiserte barne- og ungdomsidretten, noe som ofte forklares med manglende engasjement fra foreldrene. Samtidig har kravene for foreldreoppfølging i idretten blitt intensivert de siste tiårene.

Vi har intervjuet 19 minoritetsforeldre med barn i den organiserte barne- eller ungdomsidretten om hvordan de opplever å følge opp barnas idrettsdeltakelse. Vi har analysert intervjuene tematisk med særlig blikk for hvilke former for økonomisk, sosial og kulturell kapital som kreves for å følge opp frivillig arbeid og bli inkludert i det sosiale idrettsfellesskapet.

For flere av minoritetsforeldrene har det frivillige arbeidet vært viktig for tilhørigheten til idrettslaget. Samtidig er den norske måten å organisere idretten på ikke umiddelbart forståelig for en del. Kombinert med lite fleksible arbeidssituasjoner, omsorgsoppgaver i hjemmet og opplevelser av å bli sett på som annerledes enn majoritetsforeldre blir dette barrierer for å delta i det frivillige arbeidet for flere, selv om de ønsker å bidra. Hvis kravene til foreldreinvolvering blir for omfattende, kan det også true idrettsinstitusjonen – både fordi ubalansen i det moralske dugnadsregnskapet blir for stor og fordi det ikke lar seg gjøre å gjennomføre barnas idrettsaktivitet.

**Nøkkelord:** foreldreskap, frivillighet, idrett, minoritetsforeldre

**Abstract:** This book chapter explores minority parents' encounters with organized sports in Norway. Minority children are underrepresented in organized children's and youth sports, which is often explained by a lack of commitment from their parents. At the same time, the requirements for parental involvement in sports have intensified during recent decades. Greater demands for parental involvement can create challenges for parents who lack relevant resources to adhere to these norms.

We interviewed 19 minority parents with children in organized children's or youth sports about their experiences of involvement in their children's sports participation. We analyzed the interviews thematically with the purpose of understanding forms of economic, social and cultural capital needed for involvement in voluntary work and social inclusion in the organized sports community.

Voluntary work has been important for social inclusion in the sports team for several of the parents. At the same time, the Norwegian way of organizing sports is unfamiliar and strange for others. Combined with inflexible work situations, care responsibilities at home and a sense of otherness in the eyes of majority parents, these become barriers to participating in the voluntary work, even if they want to contribute. If the requirements for parental invol-

vement become too extensive, it can also threaten the sport institution – first because of an imbalance in the moral legitimacy between those who are able and unable to contribute, and second because the demands become too great to adhere to in practice.

**Keywords:** minority parents, parenthood, sports, voluntary work

## Kapittel 13: Barn, unge og rasisme: Refleksjon på utdanning og idrett

**Sammendrag:** Mange barn og unges første møter med rasisme og etnisk diskriminering skjer i utdannings- og/eller fritidssammenheng, herunder organisert idrett. Dette kom sterkt til uttrykk under Black Lives Matters-bevegelsen sommeren og høsten 2020, med demonstrasjoner også i Norge. Ikke alle barn og unge har utviklet et begrepsapparat til å kunne uttrykke sine opplevelser. Likevel viser forskning at de registrerer uttrykk for rasisme de erfarer og at dette påvirker deres oppvekst og muligheter i samfunnet. Forskning peker på at lærerne og de som jobber med barn og unge i den organiserte idretten, er lite faglig rustet til å identifisere, håndtere og forebygge rasisme i skole og idrett. I dette kapitlet vil vi anvende kritisk raseteori (CRT) for å utforske mulighetene for utvikling av et faglig språk til å kunne snakke om rasisme som kan ramme barn og unge på ulike aktivitets- og utdanningsarenaer. Vårt forskningsspørsmål er: *Hvordan kan ulike former for rasisme forstås i lys av kritisk raseteori, og hvordan kan disse forståelsene bidra til utvikling av fagspråk og antirasistisk kompetanse hos kroppsøvlingslærere og ansvarspersoner i organisert idrett?* Kapitlet er et teoretisk bidrag til forskningsfeltet og forskningsspørsmålet drøftes med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning innen kroppsøving og idrett.

**Nøkkelord:** idrett og kroppsøving, kritisk raseteori, rasisme, skole

**Abstract:** Many children and young people's first encounters with racism and ethnic discrimination take place either in educational or leisure settings such as organized sport. In the summer and fall of 2020, during the Black Lives Matters (BLM) movement demonstrations in Norway, we could hear

many young adults from minority backgrounds share their experiences of racism and discrimination from school or organized sports. Children and young people do not always have the conceptual vocabularies to express their experiences. However, research shows that they register the racism experiences they encounter at a young age, and this affects their childhood and opportunities in society. Despite such experiences, research indicates that teachers and those who work with children and young people in Norway are not professionally well equipped to identify, manage and prevent racism in school and sports. In this chapter we build on critical race theory (CRT) to investigate the possibilities for the development of a professional language to enable dialogues about racism that affect children and young people in various educational and leisure settings. The research question is: How can different forms of racism be understood in light of CRT, and how can these understandings contribute to the development of a professional language and anti-racist competence among physical education teachers and those who work with children and young people in organized sport? The chapter provides a theoretical contribution to the research field. We draw on national and international research on sport and physical education to discuss the research question.

**Keywords:** critical race theory, physical education, racism, school, sport

## Kapittel 14: Plass for alle? Om inkludering, mangfold og bevegelseskulturer i barnehagelærerutdanningen

**Sammendrag:** I dette kapittelet spør vi om de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen og undervisningen i utdanningen, godt nok ivaretar inklusjon og mangfold rundt barnehagens bevegelseskultur. I norske barnehager er bevegelsesleken og friluftslivet en sentral del av det pedagogiske innholdet og det sosiale fellesskapet, samtidig viser forskning at inklusjon og ivaretagelse av mangfold er utfordrende å få til selv om alle barn har rett til deltakelse ut fra egne forutsetninger. Kapittelet baseres på en kvalitativ studie som kombinerer tekstanalyse av nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen i et historisk perspektiv og en spørre-

undersøkelse sendt ut til undervisere i bevegelse- og helsefaglige temaer i barnehagelærerutdanningene i Norge. Funnene viser at barn med funksjonsnedsettelse og særskilte behov skrives lite frem i de nasjonale retningslinjene, mens kulturelt mangfold er styrket i forhold til bevegelseskulturen. Vi finner de samme trekkene også i undervisernes svar. Barnehagelærerutdanningen angir at mangfold skal dekkes på tvers av utdanningen, men utdanningen har stor frihet mht. hvordan dette tolkes og gjennomføres. Avslutningsvis drøftes det om inklusjon og mangfold i forhold til bevegelseskulturen mangler en større tverrfaglig forankring og om mangfold og bevegelseskulturen skrives for uklart frem.

**Nøkkelord:** flerkulturell, funksjonsnedsettelse, inklusjon, mangfold

**Abstract:** Movement, play and outdoor life are strongly anchored as a part of the pedagogical practice and the social fellowship in the Norwegian kindergartens, and all children have the right to participate regardless of their abilities. Despite this, research shows that inclusion and attending to diversity is challenging, and diversity is also interpreted and implemented differently across the educational institutions offering early childhood teacher education. What do the national guidelines for early childhood teacher education really say about inclusion and diversity? This chapter is based on a qualitative study that combines a text analysis of national guidelines for early childhood teacher education in a historical view and a survey sent out to teachers teaching in movement and health subjects in early childhood teacher education in Norway. The result shows that the national guidelines include children with functional impairments and special needs to a small extent, while cultural diversity is strengthened in relationship to the movement culture. The same trend can also be seen in the survey responses. Finally, we discuss whether inclusion and diversity in the movement culture lack a larger interdisciplinary anchor and if the diversity and movement culture is written too vaguely.

**Keywords:** diversity, functional impairment, inclusion, multicultural

## Kapittel 15: Kroppsøvlingslærerstudenters kompetanse om inkludering

**Sammendrag:** Målet med kapittelet er å beskrive hvordan kroppsøvlingslærerstudenter erfarer sin kompetanse om inkludering. Tematikken kan ses i sammenheng med forskning som viser at undervisningen mange elever får i skolen, ikke er i tråd med intensjonene om en inkluderende skole. 22 kroppsøvlingslærerstudenter har blitt intervjuet i grupper om deres erfaringer og refleksjoner om temaet inkludering i lærerutdanning og kroppsøvlingsfaget. Blant studentene er det et begrenset mangfold, og mange av dem har ikke personlige erfaringer med manglende inkludering i kroppsøvlingsfaget. Viktige deler av studentenes inkluderingskompetanse er innsikt i læreplan, forståelse av faget, evne til å analysere hva som skjer i undervisningssituasjonen og trygghet til å ta hensiktsmessige valg. Det er viktig at det ikke er studentenes egne forestillinger om faget eller elever som står i veien for muligheter som finnes. Gjennom lærerutdanningen er studentene i praksis i skolen. Praksis kan støtte opp om måten inkludering blir undervist i lærerutdanningen, eller gi motstridende erfaringer. Lærerutdanningen må ha en tydelig stemme for inkludering, og belyse og stille spørsmål til erfaringer studentene har. I skolen er det høye forventninger til hvordan lærere skal håndtere et stort elevmangfold, mens i lærerutdanningen er mangfoldet blant studenter og ansatte begrenset. Vi kan spørre hva et større mangfold i lærerutdanningen potensielt kunne ha bidratt til, spesielt i forhold til den usikkerheten mange studenter kan føle i møtet med elevmangfoldet i skolen.

**Nøkkelord:** inkludering, kroppsøving, kroppsøvlingsstudenter, lærerutdanning

**Abstract:** The aim of the chapter is to describe how Physical Education (PE) teacher students perceive their competence with inclusion. This topic relates to research showing that the education many pupils receive is not in line with intentions of an inclusive school. A total of 22 PE teacher students have been interviewed in groups about their experiences and reflections on the topic of inclusion in teacher education and PE. There is limited diversity among PE teacher students, and many of them do not have personal experiences related to inadequate inclusion in PE. Important elements of the students'

inclusion competence are insight into the curriculum, understanding of the subject, ability to analyze what is happening in teaching situations, and confidence in making appropriate choices. It is essential that students' own notions of the subject or pupils do not block the opportunities that exist. During teacher training, the students have practice in school. Practice can support the way inclusion is taught in teacher education or provide conflicting experiences. It is important that teacher education has a clear voice for inclusion by shedding new light on the experiences that students bring in. In schools, there are high expectations of how teachers ought to handle a broad diversity of pupils, while in teacher education the diversity among students and staff is limited. We may ask what broader diversity in teacher education could potentially contribute to, especially in relation to the lack of confidence students may feel when they encounter pupil diversity in school.

**Keywords:** inclusion, physical education, physical education students, teacher education.

## Kapittel 16: Inkludering, mangfold og kritisk pedagogikk i kroppsøvfaget: Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt i grunnskolelærerutdanning

**Sammendrag:** Pilotprosjektet som presenteres i dette kapittelet, undersøker to områder fremhevet av forskning som måter å møte utfordringer knyttet til mangfold og inkludering i kroppsøving på. Det første omhandler hvordan utdanningsinstitusjoner kan legge til rette for gode koblinger mellom forskning, utdanning og praksisfelt, det andre om hvordan vi kan bryte med en sterkt lærerstyrt undervisningspraksis i kroppsøvfaget. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan skaper lærerstudenter mening gjennom å utforske tema innen mangfold og inkludering, og hvordan påvirker det deres praksis?* Teoretisk er prosjektet forankret i sosiokulturell læringsteori og kritisk pedagogikk. Prosjektet følger et aksjonsforskningsdesign, og er et samarbeid mellom en lærerutdanningsinstitusjon og en ungdomsskoleklasse. Utvalget består av en kroppsøvingslærer, kroppsøvingslærerstudenter og elever. Data som ligger til grunn for dette kapittelet, er refleksjonsnotater og gruppesam-

taler med to lærerstudenter. En narrativ analyse av data viser at studentene skapte mening ved å relatere utfordringer de fordypet seg i, til egne erfaringer. Deres meningsskaping ledet til en anerkjennelse av maktrelasjoner i undervisningen og bevissthet rundt hvordan man kan utfordre disse i praksis. Funnene viste videre at studentene i hovedsak valgte å jobbe med mangfold og inkludering i kulissene, og at det å skape dialog rundt enkelte tema med elevene kunne fremstå som skummelt. Prosjektet tjener som et eksempel på hvordan lærerutdanning kan utvikles i en retning som minsker avstand mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet.

**Nøkkelord:** aksjonsforskning, inkludering, kroppsoving, lærerutdanning, kritisk pedagogikk

**Abstract:** The pilot project presented in this chapter investigates two areas recognized in the literature as ways to meet challenges of diversity and inclusion in physical education (PE). The first area is how educational institutions can facilitate good links between research, education, and fields of practice. The second is how we can break with a strong teacher-centred teaching practice in PE. The research question is: *How do PE teacher students create meaning when exploring a topic within diversity and inclusion, and how does it influence their practice?* Grounded in critical pedagogy, the project follows an action research design and is a cooperation between a teacher education institution and a secondary school. The sample involves a PE teacher, PE teacher students and students in grade 8. Data on which this chapter is based are reflection notes and group discussions with two of the teacher students. The findings show that the teacher students made meaning by relating challenges from the literature to their own experiences. Their creation of meaning led to a recognition of power relations in teaching and awareness of how to challenge these in practice. The teacher students mainly chose to work with diversity and inclusion behind the scenes and indicated that creating dialogue around certain topics with the students could appear scary. The project serves as an example of how teacher education can be developed in a direction that reduces the distance between educational institutions and the field of practice.

**Keywords:** action research, critical pedagogy, inclusion, physical education, teacher education



## Kapittel 17: Idrettsbistand og frivillighet i et (ut)danningsperspektiv

**Sammendrag:** Dette kapittelet utforsker norske studenter og idrettsfrivilliges erfaring med og utbytte av tiden som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika. I lys av et dannelsesperspektiv stilles følgende to forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer gjør studentene seg gjennom å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika? Og hvilken verdi har disse erfaringene for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljøer?* Datamaterialet består av spørreskjemabesvarelser og fokusgrupper med idrettsfrivillige og idrettsbistandsstudenter som i perioden 2004–2021 var utplassert i felt i fem til 12 måneder. Fem tema ble identifisert i analysen: å møte motstand, utvidet forståelseshorisont, å bli bevisst sine privilegier, kritisk refleksjon, og overføringsverdien av IKU for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljøer. Studentene fremhever at tiden som idrettsfrivillig kjennetegnes av kontraster, både som den beste og den tyngste i livet så langt. Videre trekker de frem at nettopp det å møte og å mestre motstand var noe de vokste på. Førstehåndserfaringer med å føle på annerledeshet og et ønske om å bli integrert opplevdes særlig relevant for senere arbeid i flerkulturelle kontekster. Mange av studentene oppgir at styrken i det å være student og samtidig idrettsfrivillig var å få verktøy til å kritisk reflektere rundt egen praksis, men at dette kunne blitt forsterket gjennom tettere oppfølging og veiledning underveis. Kapittelet bidrar til å øke kunnskapen rundt idrettsfrivillighet i høyere utdanning.

**Nøkkelord:** dannelses, frivillighet, høyere utdanning, idrettsbistand, kulturforståelse

**Abstract:** This chapter explores Norwegian students' and sports volunteers' experiences with and learning outcomes of their work as Sport for Development and Peace volunteers in Southern Africa. In a *Bildung* perspective, the following two research questions are asked: What are the experiences of combining theoretical sports studies with practice as a sports volunteer in Southern Africa? And what value do these experiences have for later work in multicultural school and community sports club environments? The data material consists of questionnaire responses and focus groups with sport

for development volunteers who, for five to 12 months between 2004 and 2021, worked in various locations in Southern Africa. A majority of these were also enrolled in a Sport for Development study program. Five themes were identified in the analysis: meeting resistance, expanded horizons of understanding, awareness of own privileges, critical reflection, and the value of the studies for later work in multicultural school and sports environments. The students emphasize that their time as a sports volunteer was characterized by contrasts, as both the best and the worst in life so far. Furthermore, they point out that meeting and mastering resistance was something they benefited from. First-hand experiences of feeling different, and a desire to be integrated in the community, were particularly relevant for later work in multicultural contexts. Many state that the strength of simultaneously being a student and a volunteer was the reinforcement of critical reflection upon their own practice, but several students requested closer follow-up and guidance from the university along the way. The chapter contributes to increasing knowledge around sports volunteering in higher education.

**Keywords:** Bildung, cultural understanding, higher education, sport for development and peace, volunteering

## Kapittel 18: Spesialpedagogikk og kropper i bevegelse

**Sammendrag:** I dette kapittelet beskriver jeg posisjonen til kropper i bevegelse i høyere spesialpedagogisk utdanning. Jeg har gjort en systematisk gjennomgang av masteroppgaver, læreplaner og oversikter over kjernelitteratur ved de fire utdanningsinstitusjoner som tilbyr både bachelor- og mastergrad i spesialpedagogikk. Mot et bakteppe av kroppsfenomenologi og skeiv fenomenologi retter jeg søkelyset mot hvordan kroppen i bevegelse er anerkjent i høyere spesialpedagogisk utdanning i Norge i vår tid. I tråd med kapittelets fenomenologiske utgangspunkt vil mitt forskersubjekt være synlig. Dette er et ledd i fenomenologisk metode hvor et synlig forskersubjekt bistår leseren med å forstå hva som tilhører fenomenet som utforskes og hva som tilhører forfatteren.

Metodisk har jeg utført en dokumentanalyse hvor en gjennomgang av masteroppgaver i spesialpedagogikk er en bærende komponent. For å belyse en mulig sammenheng mellom masteroppgavene og de akademiske kontekster de er en del av slik de blir uttrykt gjennom læringsmål, kjernelitteratur og læreplaner, inkluderer jeg også disse dokumenter i analysen.

Kapittelet viser oss at kroppen i bevegelse sjelden belyses i spesialpedagogiske masteroppgaver gjennom en syvårsperiode. Med utgangspunkt i kapittelets fenomenologiske ståsted avslutter jeg med en oppfordring til det spesialpedagogiske fagfeltet. Et spesialpedagogisk fagfelt som anerkjenner kroppen i bevegelse i læreplaner, i kjernelitteratur og i masteroppgaver anerkjenner det som knytter mennesker sammen, heller enn å fokusere på det som skiller dem fra hverandre.

**Nøkkelord:** dokumentanalyse, kroppsfenomenologi, skeiv fenomenologi, spesialpedagogikk

**Abstract:** In this chapter, I describe how the moving body is considered in higher special needs education. I investigate master's theses, syllabuses and curriculums from the four higher education institutions that provide higher special needs education at bachelor and master's level. Against a backdrop of embodied and queer phenomenology, my aim is to shed light to how the moving body is considered in contemporary higher special needs education in Norway. Related to the chapter's phenomenological point of departure, my subjectivity as a researcher will be transparent. This is a means to support the reader who seeks to understand what is connected to the phenomenon of interest and what is connected to the writer.

Methodically, I have used documentary analyses in which the core component is a review of special needs education master's theses from a seven-year period. With a nod to a possible connection between how master's theses are products of academical contexts and as such related to learning objectives, core literature and syllabuses, different kinds of documents are included in the review.

The chapter shows that the moving body is rarely investigated in special needs education master's theses. It concludes with an encouragement to empower higher special needs education to include the moving body in curriculums, syllabuses and master's theses in order to give more attention to

how the moving body connects humans rather than points out their differences.

**Keywords:** documentary analyses, embodied phenomenology, queer phenomenology, special needs education

## Kapittel 19: Inkluderende bevegelsesfellesskap: Visjoner og virkelighet

**Sammendrag:** Denne antologien er rik på visjoner for inkluderende bevegelsesfellesskap. Forfatterne har demonstrert verdien av å se, lytte til og ta barn og unges hverdagskamper på alvor. Et utgangspunkt for dette kapittelet er at disse hverdagskampene er knyttet til de bredere kampene i vår samtid; samfunnets utfordringer gjenfinnes som utfordringer i barnehage, skole, skolefritidsordning og organisert idrett. Her samler vi trådene fra tekstene i antologien og løfter blikket. Formålet vårt er å innby til refleksjon og inspirere til å skape, tro på og ta skritt for å virkeliggjøre visjoner om inkluderende bevegelsesfellesskap. Ved hjelp av Nancy Frasers politiske analyserammeverk gjør vi det sosioøkonomiske og kulturelle bakteppet til forgrunn. Vi peker på sammenhenger mellom samfunnsstrukturer og institusjonenes vilkår for inkludering. Slik aktualiserer vi politikken som en sentral endringsarena. Vi ser så til maktperspektivet formulert av Steven Lukes. Her belyser vi makten og endringspotensialet innbakt i institusjonelle strukturer og praksiser, i folkelig mobilisering og i forskernes perspektiver. I dette kapittelet oppfordrer vi til å sette det politiske landskapet i sentrum når en forsøker å forstå grunnlaget for inkluderingskampene på oppvekstens bevegelsesarenaer. Til slutt reflekterer vi rundt de mulige blindfleckene ved våre egne perspektiver og appellerer til samfunnsforskere om å være bevisst makten de har til å tegne opp visjoner og vekke troen på at visjonene kan virkeliggjøres.

**Nøkkelord:** bevegelsesfellesskap, inkludering, kritisk teori, makt, Nancy Fraser, Steven Lukes

**Abstract:** This anthology offers vistas of inclusive movement activities. The authors have demonstrated the value of seeing, listening to, and acknowled-

ging children and youth's everyday struggles. A starting point in this text, is that these everyday struggles are linked to the wider struggles of our time; Society's challenges are transferred to the institutions providing movement environments in childhood. Here we gather the threads from the anthology's chapters and lift our gaze. Our purpose is to invite reflection and inspire people to craft, believe in and take steps to realize visions of inclusive movement communities. With the help of Nancy Fraser's framework for political analysis, we bring the socio-economic and cultural background to the fore. By pointing to connections between societal structures and institutional conditions for inclusion, we actualize politics as a central arena for change. We then look to the power perspective formulated by Steven Lukes. Here, we point to the power and potential to evoke change inherent in institutional structures and practices, in social mobilization and in critical research perspectives. The chapter encourages us to put the political landscape center stage when searching for «the roots» of struggles for inclusion. Finally, we reflect on possible blind spots of our own perspectives and appeal to social scientists to acknowledge their power to imagine, and mobilize the pursuit of, inclusionary visions.

**Keywords:** critical theory, inclusion, movement, Nancy Fraser, power, Steven Lukes