



spesialpedagog/
idrettspedagog, PhD
TRS kompetansesenter for
sjeldne diagnoser,
Sunnaas sykehus HF

“JEG KAN OG JEG VISST IKKE INN”

En doktorgradsstudie om barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en fysisk funksjonshemming – en narrativ tilnærming.

“Det er sinnssykt mye løping”

Emma setter seg godt tilbake i sofaen og drar pleddet over seg. Med kaffekoppen i den ene hånden og avisen i den andre, ser hun frem til en liten stund for seg selv etter en lang dag på skolen. Lærerjobben er krevende, men hun liker det. Hun rekker knapt å bla opp avisen før det smeller i ytterdøra. “Er det deg Daniel?” roper Emma. Det er ingen som svarer. Hun hører bare lyden av noen som kommer trampende opp trappen.

Daniel kaster fra seg gymbagen inne på badet, kaster et blikk inn i stua før han haster videre inn på soverommet sitt, og slenger døra kraftig igjen. Av ansiktsuttrykket hans skjønner Emma at det er best å la sønnen være i fred. Det forundrer meg ikke om det er gymmen nå igjen, tenker Emma. De har kranglet om gymmen i flere uker nå.

Dritt! Dritt! Dritt! Daniel slenger puta i veggen ... Hele kroppen rister. Han er drittlei av nok en gang å tilbringe gymtimen med å trække på den fordømte spinningssykkelen oppe på styrketreningsrommet. I hele høst har det bare vært løping. Løping, løping, løping. Sinnssykt mye løping! Å løpe langt, det kan jeg bare ikke, tenker Daniel. Han tenker på alle de timene der han enten ikke har vært med, eller der alternativet har vært å sitte på den evinnelige spinningssykkelen. Jeg skjønner ikke hvorfor læreren aldri har forslag til noe annet jeg kan gjøre? Etter at Daniel begynte på videregående, er gymmen noe han helst vil slippe. Han tenker tilbake på dagens

gymtime og ser for seg klassekameratene, som løper runde etter runde nede på fotballbanen. Det tar liksom aldri slutt. De løper 3000 meter. Testløp.

Læreren har sagt at de skal ha styrketrening neste gang, og så etter hvert dans, basket, volleyball, landhockey og badminton. Men jeg vet ikke om jeg orker å bli med. Jeg ser bare mørkt på det med gymmen nå. Før var det artig med gym. På ungdomsskolen satt jeg ikke på trimsykkelen, da gjorde vi andre ting. Da kunne jeg være med på mye liksom. Ikke bare sånn tull og styr, og liksom standardkrav ... sånn som det er blitt nå. Daniel sukker tungt. Tankene blir avbrutt av at telefonen ringer. Han leter febrilsk i sekken for å finne telefonen før den slutter å ringe. “Hei”, nærmest roper Daniel inn i telefonen.

“Jeg lurte på om du ville være med og sykle?” spør Jonas, kameraten hans.

“Ja, så klart. Jeg kommer om et kvarter, må bare hive innpå en brødskeiv først”, svarer han. De negative tankene om gymmen fordufter på et blunk og erstattes av en forventning om å trikse på BMX-sykkelen. Det er noe av det morsomste han vet! (Berg Svendby, 2013)

Du lurer kanskje på hvorfor jeg forteller denne historien om Daniel? Fortellingen er tenkt å gi et glimt fra praksisfeltet, bidra til å introdusere min narrative forskningstilnærming og vil danne et bakteppe for det som belyses videre i artikkelen. Med utgangspunkt i eget doktorgradsarbeid vil jeg rette søkelyset

mot barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en fysisk funksjonsnedsettelse (Berg Svendby, 2013). Jeg vil i denne artikkelen presentere studiens hovedfunn, og diskutere hva som kan bidra til å skape et mer inkluderende kroppsøvningsfag.

Egne erfaringer fra praksisfeltet som innfallsport

Spiren til dette prosjektet har sitt utspring i praksisfeltet og mine egne erfaringer som spesialpedagog og idrettspedagog ved TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser. Daniel sine erfaringer med faget er dessverre ikke uvanlige. I løpet av de siste 15 årene har jeg hørt mange lignende fortellinger. Til tross for at dagens skole skal tilby alle barn og unge en tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende fellesskole (Opplæringsloven, 1998; St.meld. nr 18 (2010-2011)), noe som selvsagt også gjelder for det obligatoriske kjernefaget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2009a), så erfarer jeg at skolene møter elevmangfoldet svært forskjellig. Jeg opplever det som urettferdig og i strid med et likeverdig opplæringstilbud at ikke alle barn får delta i skolens læringsaktiviteter. For meg har det derfor vært viktig å utforske hvorfor barn og unge må fortelle denne type fortelling.

En narrativ tilnærming med et kritisk fortolkende ståsted

Det finnes i dag lite forskning som belyser kompleksiteten i det å skape inkluderende opplæringstilbud i kroppsøving, spesielt i Norge. Formålet med denne studien har derfor vært å få økt kunnskap om hvordan Stortinget



VIL, MEN JEG PASSER

ambisiøse politiske prosjekt om en inkluderende skole blir fulgt opp i praksis. Et sentralt anliggende har vært å belyse hvorvidt barn og unge med fysisk funksjonshemming erfarer at kroppsøvningsfaget er inkluderende for alle, og hva de lærer i kroppsøvnings-timer.

Metodisk er prosjektet basert på en narrativ tilnærming og er tuftet på et vitenskapssyn i tråd med det kritisk-fortolkende paradigmet. Siden vi konstruerer fortellinger om oss selv for å forstå våre liv og den konteksten vi lever i, vil narrativer være velegnet til å studere ungenes levde erfaringer med kroppsøvningsfaget (Polkinghorne, 1995). Mine erfaringer fra praksisfeltet har dessverre vist at det finnes mange tilfeller der barn og unge med funksjonshemming blir diskriminert i kroppsøvningskonteksten. Som kritisk pedagog og kritisk forsker har det vært viktig å belyse og problematisere disse praksisene for å utfordre status quo (Macdonald, 2002; Devis-Devis, 2006; Tinning, 2002, 2010, Wright, 2004). Et sentralt anliggende har vært å synliggjøre det som tas for gitt vedrørende kroppsøvningsfaget, inkludering og funksjonshemming. Dette prosjektet har vært basert på en erkjennelse av at kunnskap er sosialt-historisk betinget. Det vil si at kroppsøvningsfaget, en inkluderende skole og funksjonshemming konstrueres relasjonelt mellom konkurrerende diskurser (verdier) og ulike ideologiske syn. Disse fenomenene betraktes derfor ikke som gitte, men er fenomener som kan endres og utvikles (Barton, 2009; Kirk, 1992, 2010; Slee, 2011, Tinning, 1990, 2010; Vernon & Swain, 2002).

I studien gjennomførte jeg kvalitative dybdeintervjuer med 10 barn og unge med fysisk funksjonshemming (10–19 år), 16 foreldre (6 par foreldre og 4 mødre) og 6 kroppsøvningslærere. Alle ble intervjuet to ganger hver. Foreldre/foresatte og lærere ble inkludert i studien for å kunne kontekstualisere ungenes erfaringer og meninger om fenomenet. Intervjuene

ble gjennomført i løpet av en periode på 1½ år, fra oktober 2009 til februar 2011.

“Jeg kan og jeg vil” – barn og unge med både kom petanse og ressurser

Daniel driver på med BMX sykling, trener på helsestudio og står slalåm. Han ønsker å trene og være aktivt deltagende i kroppsøvningsfaget på skolen. Daniels erfaringer er i så måte illustrerende for mange av prosjektdeltagernes erfaringer og kompetanse når det gjelder fysisk aktivitet. Min doktorgradsstudie viser at barn og unge med funksjonshemming både har kompetanse og ressurser til å være fysisk aktive, noe som underbygges av nyere nasjonal forskning (Nyquist, 2012). Mine data viser at ungene både er aktive og engasjerte, og de formidler at de både kan og ønsker å være fysisk aktive i fritiden, og de vil delta i kroppsøvningsfaget på skolen. De har med andre ord mye bevegelseskompetanse og erfaringer med ulike former for fysisk aktivitet og idrett gjennom oppveksten, og de fleste er fysisk aktive på fritiden. Ungene ser også ut til å ha mye kompetanse når det gjelder å vurdere hva som er hensiktsmessig trening og fysisk aktivitet for dem, med utgangspunkt i deres diagnose og funksjon, og egne muligheter og interesser ellers. Dessverre erfarer mange av ungene at deres kompetanse ikke blir anerkjent og verdsatt i kroppsøving. Flere av ungene viser imidlertid at de er flinke til å tilpasse undervisningen til seg selv, og på den måten bidrar de til å øke sin egen deltagelse i faget. Avhandlingen viser at de fleste har noen positive erfaringer med faget, men at de allikevel gjennomgående opplever at de ikke ‘passer inn’ i faget slik det praktiseres i dag.

Gapet mellom retorikken om inkludering og ungenes levde erfaringer

Denne studien viser derfor tydelig at det er et gap mellom retorikken om en inkluderende skole og det som erfarer i praksis i kroppsøvningsfaget. Ungenes, foreldrenes og kroppsøvningslærernes forståelser av inkludering støtter opp



Foto: Forskning.no

under verdier som fellesskap, demokrati, likeverd og sosial rettferdighet, og er i tråd med annen forskning som har vist at både elever, foreldre og lærere støtter opp under inkludering på et generelt nivå (Bachmann & Haug, 2006; Flem & Keller, 2000). Prosjektdeltagernes oppfatninger om inkludering kan derfor sies å være i samsvar med den politiske retorikken om en inkluderende skole, og de virker å influeres av de tilgjengelige diskurser om inkludering i skolen og samfunnet forøvrig. Det å skape et inkluderende kroppsøvningsfag oppfattes og erfares imidlertid som vanskelig av de fleste prosjektdeltagerne. Det at det virker å være et gap mellom forståelser av inkludering og det som følges opp i praksis, er sammenfallende med annen forskning både når det gjelder kroppsøvningsfaget (Barton, 2009; Fitzgerald & Kirk, 2009; Smith, 2009), i skolen generelt (Arnesen, et al., 2007; Haug, 2010; Slee, 2011; Wendelborg, 2014; Wendelborg & Paulsen, 2014) og i arbeidslivet og samfunnet forøvrig (Tøssebro, 2009). Sett i lys av denne forskningen fremstår inkludering som en klisjé (Sikes et al., 2007), og virker hovedsakelig å forbli et politisk begrep (Haug, 2010). Hvorfor virker det så utfordrende å følge opp idealene om en inkluderende opplæring i praksis?

Kroppsøvningsfaget – en bremsekloss for inkludering

Studien viser at måten faget konstrueres og reproduseres på begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det blir spesielt fremtredende ved at kroppsøvningsfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger, og en aktivitets- og helsediskurs som bidrar til at faget reproduserer bestemte verdier (“performance codes” og “body-perfection codes”) (Evans & Davies, 2004; Evans et al., 2008). Det fører til at en bestemt type evne (‘ability’), bestemte ferdigheter og visse typer kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes. I likhet med Daniel, så strever derfor mange av ungene med å “passe inn” i faget og de “pendler” mellom å være innenfor og utenfor opplæringstilbudet og klassefelleskapet. Ungenes erfaringer forsterkes av at faget i liten grad anses for å være et læringsfag, og at det er lite fokus på pedagogikk og ulike tilnæringsmåter til læring, noe som understøttes av annen forskning (Kirk, 2010; Tinning, 2010).

Ulikhet som “problem” fremfor en berikelse

Til tross for utdanningspolitiske føringer om inkluderende og tilpasset opplæring, erfarer ungene at det er de som “er problemet”, når deltagelse i faget ikke er mulig og/eller vanskelig. I stedet for å rette søkelyset mot å endre opplæringstilbudet i kroppsøving, skapes segregerende og ekskluderende praksiser (for eksempel: å se på undervisningen som foregår, bli sendt på styrketreningsrommet uten opplæringsmål, få fritak fra faget og bli “satt bort” til assistent eller fysioterapeut). Studien viser at segregerende og ekskluderende praksiser tas for gitt som “naturlige” og aksepterte “løsninger”, og at disse praksisene i liten grad blir utfordret. Forklaringen kan være at kroppsøvningsfagets konstruksjon i stor grad tas for gitt, både av ungene, lærerne og foreldrene. At ulike segregerende og ekskluderende praksiser ser ut til å bli tatt for gitt i kroppsøvningskonteksten, kan nok til en viss grad også forklares med en økt tendens til segregerte løsninger (ekskludering) i skolen generelt (Vislie, 2003; Tøssebro et al., 2006; Slee, 2011; Wendelborg, 2010) og i samfunnet

forøvrig (Tøssebro, 2009). Dette influeres sterkt av neo-liberalistiske strømninger. Et prestasjons- og markedsorientert samfunn virker å være lite forenlig med verdier som likeverd, sosial rettferdighet og inkludering. I tillegg vil selvsagt disse segregerende- og ekskluderende praksisene kunne forklares med at kroppsøvningsfagets hegemoni (jf. de dominerende diskurser i faget), i liten grad gir rom for en annen forståelse av evne, ferdigheter og kropper. Det fører til at de ungene som ikke når opp til disse idealene, marginaliseres. Retorikken om å anerkjenne og verdsette forskjellighet ser derfor i liten grad til å bli fulgt opp i praksis. I stedet for å se på ulikhet (ulike kropper, ulike bevegelsesmåter og ulik kompetanse) som en berikelse anses det dessverre som et ‘problem’ i kroppsøvningsfaget.

Å utfordre og endre kroppsøvningsfaget

Kroppsøvningsfaget fremstår som et konservativt fag, som i liten grad har endret seg, tross økt elevmangfold i skolen og nye bevegelsesformer i samfunnet for øvrig. Dette gjenspeiles også i utdanningen av kroppsøvningslærere (Dowling, 2006, 2011; Mordal Moen, 2011). Et sentralt spørsmål videre blir derfor hvorvidt det er mulig å utfordre hegemoniet i kroppsøvningsfaget. Hva skal til for at kroppsøvningsfaget i større grad kan bli en læringsarena for alle? Jeg erkjenner at det å utfordre fagets “vedtatte sannheter” både er utfordrende og vanskelig, i dagens neo-liberalistiske samfunn. Jeg mener allikevel, i likhet med Slee (2011), at vi har et valg. Det er mulig og nødvendig å tenke og gjøre annerledes, hvis vi virkelig ønsker å skape et inkluderende og likeverdig kroppsøvningsfag for alle.

Jeg ser for meg flere mulige veier å gå. Den første bygger på en erkjennelse av at dersom faget skal gi alle barn og unge dannelse innen fysisk aktivitet og bevegelseskultur, så krever det et paradigmeskifte i hvordan vi oppfatter kroppsøvningsfaget, tilpasset opplæring og inkludering. Det innebærer at ulike aktører (lærere, elever, skoleledelse, lærerutdannere, politikere og andre relevante samarbeidspartnere) må være rustet og villig til aktivt å delta i å konstruere et nytt fag i takt med dagens skole og samfunn. Det å skape et inkluderende kroppsøvningsfag krever

med andre ord ‘educational reconstruction and new ways of thinking’ (Fitzgerald, 2005; Slee & Weiner, 2001, Slee, 2011).

En annen mulig tilnærming til å skape et inkluderende kroppsøvningsfag handler også om å tenke annerledes om hvordan faget konstrueres, men bygger på en erkjennelse av at det allerede innenfor dagens lov- og læreplanverk eksisterer et handlingsrom (det finnes mange tolkningsmuligheter) for å skape en likeverdig opplæring for alle (Penney, 2002; Morley et al., 2005). Et rom som i dag utnyttes i for liten grad.

Uansett valg av tilnærming er det behov for en mer overordnet diskusjon om hva vi som kroppsøvningslærere, skolen og samfunnet vil med kroppsøvningsfaget. Hvilke verdier ønsker vi å formidle og hvilke verdier formidles gjennom dagens praksis? Kan vi fortsette å “se bort” fra fagets segregerende – og ekskluderende praksiser? Kan vi leve etisk og moralsk med en slik praksis? Det å skape inkluderende læringsmiljøer betraktes fremfor alt som et humanistisk og etisk prosjekt, en menneskerettighetssak, og bør oppfattes som alle sitt ansvar (Slee, 2011).

Å skape en meningsfull læringsarena for alle

Det å skape et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud krever at søkelyset i større grad enn i dag rettes mot kroppsøvningsfaget som et læringsfag, der ulike pedagogiske tilnæringsmåter tas i bruk (Tinning, 2010). Min studie viser også at ungenes og foreldrenes erfaringer og kompetanse er en uutnyttet ressurs. Økt grad av medvirkning og det å anerkjenne deres kompetanse anser jeg derfor som viktig i arbeidet mot å skape en mer meningsfull læringsarena for alle i faget. Ungene og flere av kroppsøvningslærerne fremhevet det å skape en god relasjon og et godt samspill mellom elev og lærer som sentralt for ungenes deltagelse og opplevelse i faget. Slike aspekter underbygges også av annen forskning (Arnesen, 2002, 2004; Bachmann & Haug, 2006; Fitzgerald, 2005; Flem et al., 2004; Moen, 2004). Forutsigbarhet, det å bli sett, møtt og hørt og det å bli trodd på og verdsatt for den man er, ble spesielt fremhevet som viktig fra ungenes ståsted. Samarbeid mellom hjem (barn og foreldre), skolepersonell



(kroppsøvingslærer, ledere, PPT) og helsepersonell (fysioterapeut, ergoterapeut, helsesøster) ser ut til å bidra til at man i større grad klarer å skape et mer tilpasset opplæringstilbud i faget. Med andre ord, er det å ha et felles ønske og mål om å få det til, det jeg vil kalle en "vi-holdning", viktig (Slee, 2011). Studien og mine egne erfaringer fra praksisfeltet tydeliggjør at det er behov for økt kompetanse i det å skape et tilpasset og inkluderende opplæringstilbud i faget, og det bør etableres en veiledningstjeneste som kan støtte skolen og kroppsøvingslærerne i dette viktige arbeidet. Det er behov for økt bevissthet og diskusjon om hva et inkluderende opplæringstilbud vil si både teoretisk og praktisk, og mer forskning som gir oss kunnskap om hvordan barn og unge erfarer dagens kroppsøvingsfag. Fortellingen om Daniel innledningsvis og de narrativ som er presentert i avhandlingen vil kunne brukes som pedagogiske verktøy (Dowling, 2012) for å skape kritisk refleksjon og debatt om dagens kroppsøvingsfag (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Tinning, 2010). Jeg vil derfor avrunde artikkelen med ett narrativ i form av "dikt", om ungenes forståelser av læring i faget:

Hva skal man lære i gym?
 Hva skal man lære i gym?
 Jeg vet ikke – mot kanskje ...
 Hva kan man lære i gym?
 Jeg vet egentlig ikke.
 Vi snakker ikke om det.
 Hva jeg har lært i gym?
 Ingen anelse.
 Hva skal man egentlig lære i gym?
 Vi kan det jo på en måte fra før.
 Gym er liksom
 fritime.
 Jeg vet egentlig ikke
 hva man kan lære i gym.

(Berg Svendby, 2013)

Referanser

- Arnesen, A. L. (2002). Ulikhet og marginalisering: med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen. (2002:13 ed.) [Oslo]: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, A. L. (2004). Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold. Oslo: Abstrakt forl.
- Arnesen, A. L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 97-111.
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. (nr 62 ed.) Volda: Høgskulen i Volda.
- Barton, L. (2009). Disability, physical education and sport. Some critical observations and questions. In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 39-50). London: Routledge.
- Berg Svendby, E. & Dowling, F. (2012). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-18.
- Berg Svendby, E. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn" En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 247-263.
- 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, 201-222.
- Dowling, F. (2012). A narrative approach to research in physical education, youth sport and health. In F.Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach* (pp. 37-59). London: Routledge.
- Devis-Devis, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. In D.Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of physical education* (pp. 37-58). London: Sage.
- Evans, J., Rich, E., Allwood, R., & Davies, B. (2008). Body pedagogies, Ppolicy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34, 387-402.
- Evans, J. & Davies, B. (2004). Endnote: the embodiment of consciousness: Bernstein, health and schooling. In J.Evans, B. Davies, & J. Wright (Eds.), *Body knowledge and control: studies in the sociology of physical education and health* (pp. 207-217). London: Routledge.
- 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, 41-59.
- Fitzgerald, H. & Kirk, D. (2009). Physical education as a normalizing practice. Is there a space for disability sport? In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 91-105). London: Routledge.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 188-206.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 85-99.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research - SJDR*, 12, 199-210.
- Kirk, D. (1992). Physical-Education, Discourse, and Ideology - Bringing the Hidden Curriculum Into View. *Quest*, 44, 35-56.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Macdonald, D. (2002). Critical pedagogy: what might it look like and why does it matter? In A.Laker (Ed.), *The Sociology of sport and physical education: an introductory reader* (pp. 167-189). London: Routledge / Falmer.
- Moen, T. (2004). "Kids need to be seen": a narrative study of a teacher's inclusive education. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Mordal Moen, K. (2011). "Shaking or stirring"? : a case-study of physical education teacher education in Norway. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11, 84-108.
- Nyquist, A. (2012). Jeg kan delta! : barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet - en multimetodestudie i en habiliteringskontekst. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Tråd i kraft 27. november 1998. Hentet 19.februar 2013, fra <http://www lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Penney, D. (2002). Equality, equity and inclusion in physical education and school sport. In A.Laker (Ed.), *The Sociology of sport and physical education: an introductory reader* (pp. 110-128). London: Routledge / Falmer.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A.Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). London: Falmer press.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. In K.Steinsholt & K. P. Gurholt (Eds.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (pp. 155-173). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Slee, R. & Weiner, G. (2001). Education reform and reconstruction as a challenge to research genres: reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling. *School Effectiveness & School Improvement*, 12, 83-98.
- Slee, R. (2011). *The irregular school : exclusion, schooling, and inclusive education.* (vols. 1st ed) London: Routledge.
- Sikes, P., Lawson, H., & Parker, M. (2007). Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 355-370.
- Smith, A. (2009). Disability and inclusion policy towards physical education and youth sport. In H.Fitzgerald (Ed.), *Disability and Youth Sport* (pp. 24-38). London: Routledge.
- St.meld. nr 18 (2010-2011). Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tinning, R. (1990). Ideology and physical education: opening Pandora's box. Geelong, Vic.: Deakin University.
- Tinning, R. (2002). Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. *Quest*, 54, 224-240.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: theory, practice, research*. London: Routledge.
- Tøssebro, J., Engan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? In J.Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis* (pp. 75-101). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. (2009). Funksjonshemming : politikk, hverdagsliv og arbeidsliv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vernon, A. & Swain, J. (2002). *Theorizing Divisions and Hierarchies: Towards a Commonality or Diversity?* In C.Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 77-97). Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press ; Blackwell Publishers.
- Vislie, L. (2004). Rammer og rom for en inkluderende opplæring? *Spesialpedagogikk*, 16-21.
- Wendelborg, C. (2010). Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldremiljøet. Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overgangar. (pp. 35-58), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overgangar. (pp. 59-79), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wright, J. (2004). Critical inquiry and problem-solving in physical education. In J.Wright, D. Macdonald, & L. Burrows (Eds.), *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (pp. 3-15). London: Routledge.