



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kroppsøvlingslæreres opplevelse av å inkludere minoritets elever.

The PE teachers' experience of including minority students.

Espen R. Amundsen

Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Fakultet for lærerutdanningen kultur og idrett (FLKI)

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Veileder: Marc Esser-Noethlichs

16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1*

Sammendrag

Ved hjelp av intervjuer med fire utvalgte kroppsøvlingslærere fra barneskolen, forsøker denne oppgaven å avdekke lærerens opplevelse av å inkludere minoritets elever i faget. Flertallet av kroppsøvlingslærerne ser på minoritets elevene gjennom en dynamisk kulturforståelse. Videre opplever kroppsøvlingslærerne at dusjproblematikk og språkproblematikk utgjør de to største utfordringene. For å inkludere minoritets elevene i kroppsøvlingsfaget benytter lærerne seg av fire ulike strategier; Bruk av lærergarderoben, en visestrategi, en organiseringsstrategi og en valg-av-aktiviteter-strategi.

Funnene blir diskutert opp mot Wolfgang Klafki sitt allmenndanningsperspektiv med utgangspunkt i de grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Valg-av-aktiviteter-strategien og organiseringsstrategien legger til rette for utvikling av alle de tre grunnleggende evnene. Visestrategien gir minoritets elevene tilgang på å utvikle selvbestemmelses- og medbestemmelsesevnen. Garderobestrategien fremmer ikke eksplisitt utvikling av de tre evnene, men legger nødvendige forutsetninger for at det skal skje.

Abstract

Interviews with four selected PE teachers' from primary school are the empirical material for this study. The purpose is to detect PE teachers' experience of including minority students in physical education. The findings implicate that PE teachers look at minority students with an dynamic view of culture. The biggest challenges is related to language and showering after PE. The teachers use four different strategies to create the best possible way to include the minority students: a wardrobe-strategy, a show-strategy, an organization-strategy and a choice-of-activities-strategy.

The empirical in this study will be discussed towards the basic abilities of self-determination, co-determination, and solidarity from Wolfgang Klafki's theory of bildung. The result shows that the choice-of-activities-strategy and organization-strategy lets the minority students develop all the three abilities. In addition, the show-strategy enables the students to develop self-determination and co-determination. The wardrobe-strategy does not explicitly promote developing any of the three abilities, however it adds necessary prerequisites for it to happen.

Forord

Å skrive mine siste linjer før innlevering gir meg en følelse av lettelse og stolthet. Lettet fordi jeg nå kan fokusere mer på de menneskene som står meg nærmest, og stolthet i forbindelse med mestringsfølelse av gjennomført forskningsprosjekt. Det har vært en lærerik og hard prosess, men samtidig tar jeg med meg rikelig med kunnskap inn i min fremtidige lærerkarriere. Etter mange timer foran datamaskinen, skal det bli godt å tilbringe verdifull tid med 1-åringen. Og ikke minst min firbeinte kompis som har måttet stå over altfor mange toppturer de siste månedene.

Jeg ønsker å rette en stor takk til kroppsøvlingslærerne som deltok i forskningsprosjektet. Ved å dele deres erfaringer, opplevelser og refleksjoner har dere ikke bare realisert masteroppgaven min, men også bidratt med viktig kunnskap på feltet.

Min veileder Marc Esser-Noethlichs fortjener også en oppmerksomhet. Din tilgjengelighet, kloke ord, og kritiske innspill har hjulpet meg stort under skriveprosessen. Takk!

Til slutt vil jeg takke min samboer Malin som har sørget for en solid skjevhet i bleieskift og leggestunder. Du er rå.

Sogndal, 6. mai 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning.....	7
1.1 Tema og bakgrunn.....	7
1.2 Inkludering og tilpasset opplæring.....	8
1.3 Læreplanen.....	9
1.4 Problemstilling.....	10
1.5 Oppgavens struktur	10
2.0 Tidligere forskning.....	12
3.0 Teori.....	16
3.1 Klafkis teoretiske dannelsesperspektiv	16
3.1.1 Allmenndannelse	17
3.1.2 Tidstypiske nøkkelspørsmål.....	18
3.1.3 De tre grunnleggende evnene	19
3.2 Kulturforståelser.....	22
3.2.1 Essensialistisk kulturforståelse	22
3.2.2 Dynamisk kulturforståelse.....	23
3.3 Fire ulike tilnæringer til kulturelt mangfold	24
3.4 Læreplanen i kroppsøving	27
4.0 Metode	28
4.1 Kvalitativ metode	28
4.2 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	29
4.2.1 Ontologi og epistemologi	29
4.2.2 Fenomenologi.....	30
4.2.3 Hermeneutikk.....	31
4.3 Det kvalitative intervjuet.....	31
4.3.1 Semistrukturert intervju.....	31
4.3.2 Intervjuguide	32
4.3.3 Pilotintervju	33
4.3.4 Gjennomføring av intervjuene	33
4.4 Transkribering og analyse av data.....	34

4.5 Utvalg og presentasjon av informantene	36
4.6 Validitet og reliabilitet	37
4.7 Etske valg	38
5.0 Resultat	40
5.1 Oppfatning av minoritetslev	40
5.2 Utfordringer	42
5.2.1 Dusjing	42
5.2.2 Språk	43
5.3 Strategier	45
5.3.1 Lærergarderobe	45
5.3.2 Visestrategi	45
5.3.3 Organiseringsstrategi	46
5.3.4 Valg av aktiviteter	47
6.0 Drøfting	50
6.1 Oppfatning av minoritetslever	50
6.2 Utfordringer	54
6.2.1 Dusjing	54
6.2.2 Språk	54
6.3 Strategier	55
6.3.1 Lærergarderoben	55
6.3.2 Visestrategi	58
6.3.3 Organiseringsstrategi	60
6.3.4 Valg av aktiviteter	62
7.0 Oppsummering	68
7.1 Konklusjon	69
7.2 Refleksjon og overførbarhet	70
7.3 Veien videre	70
Litteraturliste	71
Vedlegglste	77

1.0 Innledning

Norge er kanskje et lite land i forhold til den store verdenen, men det er ingen tvil om at vi presterer stort når det er snakk om størrelsen på det kulturelle mangfoldet vi har. Med et mangfold av kulturer, språk og religioner, er det rimelig å si at vi er et flerkulturelt samfunn. Og siden alle barn som er bosatt i Norge har både rett og plikt til grunnskoleopplæring, vil mangfoldet også gjenspeiles i de norske klasserommene. Det betyr at dagens og fremtidens kroppsøvingslærere vil møte på utfordringer som kanskje ikke var et tema for noen titalls år siden. Eksempelvis kan vi møte minoritets elever som verken snakker eller forstår norskspråket, minoritets elever som har vært gjennom traumatiske opplevelser i forbindelse med krig, eller minoritets elever som skiller seg sterkt ut fra de norske elevene i form av utseendet, verdier og væremåter. Her vil kroppsøvingslæreren spille en sentral rolle. Særlig når kroppsøvingfaget bringer med seg unike muligheter til å samarbeide på tvers av kulturelle forskjeller, språkopplæring og relasjonsbygging.

I den forbindelse ønsker jeg å finne ut hvordan kroppsøvingslærere på barnetrinnet opplever det å inkludere minoritets elever i faget. Hvilken tilnærming kroppsøvingslærere har til det kulturelle mangfoldet er et lite utforsket felt i en norsk skolekontekst (Sæle & Hallås, 2020; Walseth, 2019). Derav ser jeg et kunnskapshull det er nødvendig å tette. Samtidig håper jeg oppgaven inspirerer flere studenter til å kaste lys over den samfunnsaktuelle tematikken lærere vil stå ovenfor hver dag fremover.

Videre i innledningen vil jeg vise til hvorfor inkludering av minoritets elever er et dagsaktuelt tema. Jeg vil også redegjøre for sentrale begreper som inkludering og tilpasset opplæring, for å så vise til hvordan inkludering av minoritets elever trer frem i den nye læreplanen. Avslutningsvis i kapittelet blir oppgavens problemstilling presentert, sammen med en kort forklaring av oppgavens oppbygging.

1.1 Tema og bakgrunn

Fra 2006 til 2016 har antall elever i grunnskolen med minoritetsbakgrunn økt fra 8% til 16% (Walseth, 2019). I tillegg viser prognoser at antall innvandrere i Norge etter 2060 vil ligge på rundt 1.5 millioner (Leseth, 2021). Det betyr i praksis at lærere og skoleledere må i større grad ta stilling til klasser bestående av flere minoritets elever enn tidligere. Alvoret med den stigende økningen av minoritets elever kommer også frem i den overordnede delen av læreplanen, hvor det står at fellesskap skal gi rom for kulturelt mangfold og respektere hverandres ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Engelsrud (2006) vil kroppsøvingfaget være det faget i skolen vi opptrer mest som oss selv. Det er fordi kroppen ikke er noe vi kan distansere oss fra. Vi både er og har kroppen med oss til enhver tid, og det er selve bindeleddet mellom oss og omverdenen. Av den grunn kan

kroppsøvningsfaget bli et sårbart fag for elevene. Spesielt når alle bevegelser blir umiddelbart synlige for andre (Gieß-Stüber, 2006). Og opp i det hele kan det være ekstra sårbart for minoritets elever når de kulturelle forskjellene mellom elevene blir sterkt synliggjort i gymsalen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021).

Jeg har valgt å ta i bruk begrepet minoritets elever, fordi ordet minoritet ikke bare referer til tallmessige størrelser mellom to grupper mennesker, men også til et skjevt maktforhold mellom to grupper der minoriteten befinner seg i en underordnet posisjon (Wæhle, 2018). For å avgrense hvem som går under begrepet minoritets elever, har jeg tatt i bruk Statistisk sentralbyråets inndelinger for grupperinger av personer med ulik bakgrunn. Her vil definisjonene 2-5 avklare hvem elevgruppen er.

1. Født i Norge med to norskfødte foreldre
2. Innvandrere
3. Norskfødte med innvandrerforeldre
4. Norskfødte med en utenlandsfødt forelder
5. Utenlandsfødte med en norskfødt forelder
6. Utenlandsfødte med to norskfødte foreldre (inkluderer utenlandsadopterte)

1.2 Inkludering og tilpasset opplæring

Inkludering og tilpasset opplæring er på ingen måte nye begreper i en skolekontekst, men vil kanskje være viktigere i dag å aktualisere når vi lever i et mer flerkulturelt samfunn enn vi gjorde tidligere (Walseth, 2019).

Jenssen & Lillejord (2009) skriver frem hvordan begrepet tilpasset opplæring er politisk konstruert ved å se på fire tidsepoker som fyller begrepet med ulikt innhold og retning. Den første blir omtalt som *integreringsepoken* (1975-1990) som kjempet for at elever med funksjonshemming skal få et likeverdig opplæringstilbud på samme skole som andre elever. Spesialskolene ble nedlagt, og tilpasset opplæring/inkludering ble forstått som en «tilpasningsdiskurs» hvor elever med funksjonshemming skulle få innpass i integrerte klasser (Standal, 2021). Tilpasningsdiskursen var også ment for minoritets elever som skulle integreres i samfunnet (Jenssen & Lillejord, 2009). *Inkluderingsperioden* (1990-1996) utvidet fokuset om at bare elever med funksjonshemming og minoritetsbakgrunn skulle bli inkludert, til at tilpasset opplæring er noe som alle elever skal få utbytte av faglig og sosialt. Det individuelle perspektivet ble erstattet med fellesskap med felles rammer og læringsstoff. Neste epoke la vekt på hvordan skolen skulle tilpasses hver enkelt elev, *individualiseringsperioden* (1997-2005). Eleven i sentrum med sine behov og forutsetninger. *Felleskaps- og kvalitetsepoken* (2005-d. d) demper individualiseringen av opplæringen. Ved å bedre skolens opplæring, kan alle elever få opplæring av høy kvalitet som sikrer tilstrekkelig læringsutbytte og øker sjansen for å lykkes. Slik

bidrar utdanning med sosial utjevning med fokus på nøkkelbegrepene solidaritet, likhet og fellesskap. De fire epokene viser hvordan begrepene blir konstruert av samfunnets interesser, politiske retninger, ideologier og verdiorienteringer (Jenssen & Lillejord, 2009)

Ifølge opplæringsloven er læreren forpliktet til å tilpasse undervisningen ut ifra elevens egne forutsetninger (1998, §1-3). Forstår vi loven som en individualisert tilrettelegging, er det snakk om hva Haug & Bachmann (2007) betegner som en *smal* tilnærming til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er da knyttet til en forestilling om at opplæringen skal ha konkrete tiltak, metoder og bestemte måter av organisering rettet mot enkeltelever. En *vid* tilnærming derimot, tar sikte på å rette pedagogiske tiltak mot fellesskapet som skal tjene hver og en. Det betyr at skolen skal være preget av en pedagogisk plattform som evner å gi alle så god opplæring som mulig ved å iverksette tiltak mot et godt skole- og klassemiljø, fremfor tiltak rettet mot individet (Haug & Bachmann, 2007).

Berg (2021) tydeliggjør hvordan inkludering og integrering ofte blir brukt om hverandre, men har klare skillelinjer. Mens integrering handler om en fysisk og organisatorisk plassering, som for eksempel å legge til rette for at minoritets elever får opplæring på samme skole som andre elever (Standal, 2021), tar inkluderingsbegrepet det et steg videre. En nyere forståelse av inkluderingsbegrepet fremhever hvordan inkludering ikke bare omhandler spesielle grupper elever som det gjorde i integreringsepoken (Jenssen & Lillejord, 2009). Snarere er inkludering en prosess der skolen må forandre og utvikle seg for at både lærere og skoleledelsen evner å gi en tilpasset opplæring som tjener alle barn (Tøssebro, 2006), som for øvrig samsvarer med den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Inkludering innebærer å legge til rette for at alle er aktive deltakere med tilgang på gode læringsmuligheter. Elevene skal bli hørt, oppleve fellesskap og tilhørighet (Berg, 2021). Haug (2004) understreker at en inkluderende undervisning innebærer å øke demokratiseringen der ulike stemmer og synspunkt trer frem i klassen. Det holder ikke at elevene bare er fysisk til stede, men skal utvikle seg både faglig og sosialt.

1.3 Læreplanen

I overordnet del står det at elevenes identitet skal både bli ivaretatt og utvikles gjennom et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at:

Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Under prinsipper for skolens praksis presiseres det at et godt læringsmiljø skal anerkjenne mangfold som en ressurs. Evne til å medvirke, ta medansvar i fellesskapet, utvise dømmekraft og respektere

forskjellighet blir òg vektlagt. Avslutningsvis blir mangfold som en ressurs tydeliggjort ytterligere hvor det står at alle mennesker, uavhengig opprinnelse kan gi elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet. I tillegg skal samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser være en verdi i seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I lys av LK20 vil inkludering i dagens skole ha en intensjon med å normalisere forskjellighet og se på mangfold som en berikelse og ressurs i undervisningen. Inkluderende opplæring skal ikke være en spesifikk handling, men et didaktisk prinsipp som skal fremme et læringsfelleskap (Esser-Noethlichs, 2021; Standal, 2021). Gjennom relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte, skal skolen gi elevene en forståelse om at vi er alle forskjellige (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021; Standal, 2021). LK20 sin fremstilling av inkludering er i overensstemmelse med allmenndanningsbegrepet til Klafki som blir presentert senere. Alle har rett til å ytre sine meninger (selvbestemmelse), påvirke avgjørelser i fellesskapet (medbestemmelse), og utvikle en demokratisk forståelse (solidaritet).

1.4 Problemstilling

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke kroppsøvlingslærerens inkluderingsarbeid knyttet opp mot minoritets elever i kroppsøvlingsfaget. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan opplever kroppsøvlingslærere å inkludere minoritets elever i faget?

For å operasjonalisere problemstillingen ytterligere velger jeg å avgrense det med tre forskningsspørsmål.

- Hvilken oppfatning har lærerne av minoritets elever?
- Hvilke utfordringer opplever kroppsøvlingslærere ved å inkludere minoritets elever?
- Hvilke strategier nytter kroppsøvlingslærere for å inkludere minoritets elever?

Sammen danner de tre forskningsspørsmålene en avgrensning til hva *opplevelse* betyr i problemstillingen. Uten den type innskrenkning vil det åpne for mange tolkninger av hva lærerens opplevelse egentlig betyr. Med tydelige avgrensninger kan jeg finne konkrete svar som kan belyse oppgavens problemstilling. Her vil det bli særlig aktuelt å identifisere hvilke utfordringer lærerne møter på, hvilke strategier de benytter og hvilken oppfatning dem har av minoritets elever.

1.5 Oppgavens struktur

For å gjøre oppgaven oversiktlig, har jeg valgt å dele den opp i sju hovedkapitler. I kapittel 1 ble oppgavens tema og bakgrunn presentert sammen med sentrale begreper som inkludering og tilpasset opplæring. I tillegg så vi på hvordan det kulturelle mangfoldet har fått en fremtredende plass i læreplanverket som indikerer viktigheten av minoritets elevenes plass i skolen.

I kapittel 2 vil jeg legge frem tidligere forskning på feltet, etterfulgt av kapittel 3 som viser hvilken teori jeg benytter meg av. Det inkluderer først og fremst Klafki sitt allmenndanningsteoretiske perspektiv som kan gi inkludering en overordnet retning for lærerens undervisningspraksis og refleksjoner. Sammen med to ulike kulturforståelser og Walseth (2019) sine fire tilnærminger til kulturelt mangfold, danner det oppgavens teoretiske rammeverk.

I kapittel 4 vil jeg legge frem min forskningsprosess med begrunnelser for de metodiske aspektene som valg av metode, intervju, analyse og fremgangsmåte. Videre i kapittel 5 blir resultatene av analysen lagt frem, mens i kapittel 6 vil jeg drøfte funnene opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Og til slutt i kapittel 7 runder jeg av med en oppsummering av mine funn, samt mine tanker rundt videre forskning.

2.0 Tidligere forskning

Forskningen i Kan og Vil-studien til Svendby (2013) indikerer at kroppsøvlingslærere ikke er utviklings- og endringsvillige i forhold til egen praksis. «Jeg har vært så mange år i gamet at jeg vet hva som fungerer, og vet hva vi skal gjennom» (Svendby, 2013, s. 85). Lignende funn finner også Arnesen et al. (2013) som viser at læreplanen blir i liten grad inkludert under planleggings- og gjennomføringsfasen; «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje [...]» (s. 9). Ifølge Utdanningsforbundet (2021) skal læreren være åpen for forandring og nytenkning. Dette benevnes som en endrings- og utviklingskompetanse og er nødvendig for å tilrettelegge en undervisning som samsvarer med samfunnsutviklingen. Det er først ved operasjonalisering av læreplanen læreren evner å vise sin fagkompetanse (Brattenborg og Engebretsen, 2021). Når føringer som verdier og prinsipper i læreplanen viker plass for lærerens selvsikkerhet på egen undervisningspraksis (Arnesen et al., 2013; Svendby, 2013), er det rimelig å forstå at kroppsøvlingsfaget har endret seg i liten grad de siste tjue årene (Aasland, 2019).

Thorjussen og Sisjord (2018) undersøkte kroppsøvlingslæreres undervisningspraksis i multi-etniske klasser. Resultatene tyder på at elevenes multikulturelle bakgrunn ble ignorert og tatt lite hensyn til i kroppsøvlingsstimene. Undervisningsinnholdet gjenspeilet kun det etnisk norske uten aktivitetsinnslag fra andre kulturer. En studie gjort to år senere legger frem tilsvarende funn, men fra et elevperspektiv. Minoritetselvene ønsker at deres idrettsaktiviteter ble inkludert i kroppsøvlingsundervisningen, men opplever at det er bare de norske aktivitetene som har en rettmessig plass. Samtidig føler dem at læreren ikke ser på deres kulturelle bakgrunn som en ressurs, og forventer heller ikke at læreren har kunnskap om deres kultur (Thorjussen & Sisjord, 2020). Resultatene tyder på at kroppsøvlingslærere ikke utsetter læringsaktivitetene for refleksjon i lys av kulturelt mangfold, men velger dem på bakgrunn av majoritetskulturens premisser (Thorjussen & Sisjord, 2020). Ser vi dette i lys av tidligere forskning om lærernes manglende bruk av læreplanen (Arnesen et al., 2013; Svendby, 2013), lykkes ikke enkelte kroppsøvlingslærere med å realisere sentrale verdier i LK20. Der står det blant annet at mangfold skal være en berikelse for fellesskapet og at elevenes kulturelle bakgrunn skal verdsettes, respekteres og anses som en ressurs på lik linje med norske elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). For eksempel viser forskningen til Chinga-Ramirez (2018) at minoritets elever føler seg underlegne majoriteten. Det tyder på at verdier som demokrati, likeverdighet og anerkjennelse av forskjelligheter ikke har fått den fremtredende plassen det skal ha i faget.

Lagestad og Mestad (2018) har forsket på kroppsøvlingslæreres erfaringer ved å inkludere minoritetspråkelige elever i faget. Basert på analysen av intervjuene var det to hovedområder som lærerne fremhever som utfordrende; dusjproblematikk og språklig kommunikasjon. Utfordringene

knytt til den språklige kommunikasjonen var forankret i at minoritets elevene ikke forstod norskspråket. For å imøtekomme utfordringene har forskerne gjennom en systematisk analyse kategorisert ulike strategier lærerne anvender for å skape en best mulig lærings situasjon for eleven. Knytt til språkutfordringen identifiserte dem tre ulike strategier; en unnvikelsesstrategi (unngå aktiviteter/spill med komplekse regler), en oversettelsesstrategi (læreren prater engelsk eller får medelev med samme morsmål til å oversette), og en tale- og vise strategi (bruke kroppen for å vise). I forhold til dusjproblematikken brukte lærerne både en overtalelsesstrategi gjennom å ha en god dialog med hjemmet, og en informasjonsstrategi i form av å vise til hvorfor det er viktig å dusje. Studiens resultater indikerer at kroppsøvingslærere ikke har nok kunnskap rundt inkludering av minoritetsspråkelige elever. Samtidig tyder resultatene på at lærerens kunnskap om inkluderingsarbeidet er tilfeldig og tuftet på skolepraksis etter endt utdanning. Funnene til Lagestad og Mestad (2018) samsvarer med funnene til Choi og Chepyator-Thomson (2011) som i sin litteraturstudie viser at kroppsøvingslæreres grad av kunnskap og forståelse for det flerkulturelle er svært varierende. I tillegg kommer det frem gjennom arbeidet til Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021) at kroppsøvingslærere ønsker mer kompetanse i hvordan man kan tilrettelegge og ivareta det kulturelle mangfoldet i undervisningen. I den forbindelse vil det ifølge Choi og Chepyator-Thomson (2011) være viktig at lærerutdanningen verdsetter multikulturalisme. På den måten kan læreren stille sterkere i møte med det kulturelle mangfoldet når de er opplært til å reflektere rundt sine stereotypier, fordommer og undervisningsatferd ovenfor minoritets elever (Choi & Chepyator-Thomson, 2011).

Evans (2004) er med på tankegangen om at lærere bør reflektere rundt egen praksis, holdninger og forståelser. Mer spesifikt mener han vi bør stille spørsmål til hvorfor lærere aksepterer, anerkjenner og verdsetter spesifikke evner fremfor andre i kroppsøvingsfaget. Deres prioritering av evner vil være påvirket av kunnskap knyttet til kroppsøvingfeltet, utdanning, bakgrunn, interesser og politiske diskurser. Uten å være bevisst sin egen forståelse, også kalt deres «habitus», kan vi stå ovenfor en undervisningspraksis som bestemmer hvem som blir inkludert eller ekskludert i faget. Sagt annerledes kan læreren ubevisst stemple elever som «talentfulle» eller «lavt oppnådde» i faget. Dette støttes av Aasland (2019) som fant ut at kroppsøvingslærerens undervisningspraksis konstituerer hvem som er «dyktige» og «mindre dyktige». Besitter eleven gode ferdigheter i ballspill og er i god fysisk form, ergo er du dyktig. Utfordringen er at «den dyktige elev» er en relativt statisk og fastlåst kategori som mange faller utenfor. Istedenfor å hvile seg blindt på kroppsøvingenes- og idrettsfagets konstruerte definisjon av de «riktige» evnene, mener Evans (2004) vi må støtte opp og bygge videre på de evnene elevene allerede har og bringer med seg til skolen. Dette tydeliggjør han i artikkelen ved å sitere Berger (2001, s. 13-14):

The secret was to get inside whatever I was looking at – a bucket of water, a cow, a city (like Toledo) seen from above, an oak tree, (a child) and once inside, to arrange its appearances for the better. Better did not mean making the thing seem more beautiful or more harmonious; nor did it mean making it more typical, so that the oak tree might represent all oak trees; it simply meant making it more itself so that the cow or the city or the bucket of water (or the child) became more evidently unique!

Selv om det står i LK20 at mangfold skal anerkjennes som en ressurs hvor elevenes kulturelle bakgrunn kan gi andre perspektiver på læring, dannings og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det flere lærere som ser på mangfold og heterogene klasser som en barriere og en belastning i undervisningen (Auernheimer, 2012). Berg (2021) skriver at en slik innstilling kan tyde på at kroppsøvingspraksisen fortsatt henger over en normalitetsdiskurs som ikke gir plass for forskjellighet i faget. Wilhelmsen (2019) mener at lærerens innstilling er avgjørende for elevenes læring. Han fremhever hvordan forskjellighet og annerledeshet kan bli til noe positivt om læreren evner å flytte fokuset fra problemer til muligheter. Det kan gjøres gjennom å reflektere rundt og se hvilke bevegelsesaktiviteter som er hensiktsmessig å bruke i forhold til elevenes kompetanse (ibid.). Forskjellene som eksisterer mellom elevene forteller Esser-Noethlichs & Midthaugen (2021) kan åpne dører til sosial læring, generell læring og identitetsskaping. Men det forutsetter en konstruktiv håndtering av forskjellighet som er evnen til å akseptere hverandre, være åpen og revurdere egne normer og verdier. Lærernes og elevenes evne til å ta hensyn til forskjellighet er en forutsetning for inkludering og fellesskapstanken (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021).

I sin studie fulgte Strandbu (2005) to idrettsmiljøer i Oslo av minoritetsgrupper. Et aerobicmiljø bestående av femti muslimske kvinner mellom 15 og 40 år, og et basketballmiljø med minoritetsgrupper i alderen 16-20 åringer. I aerobicmiljøet ble idretten tilpasset kvinnenes forbudsregler, som for eksempel med å avgrense dem fra menn ved å gi dem eget rom, dekke til vinduer, og la dem trene med ønsket klesplagg. Kvinnene var mer komfortable med å gjennomføre aerobic treningen her fremfor på et treningsstudio ikledd burka. De begrunnet det med at de følte seg mer «hjemme» på lukket rom, fordi de kunne i større grad være seg selv sammen med likesinnede som delte deres tro og verdier. I basketballmiljøet derimot, var det ingen som brukte skaut eller lignende religiøse klesplagg. Heller var det ingen religiøse forskrifter som hadde betydning for treningen, utenom treningsfri på Ramadan. Likevel ble basketballagene delt opp slik motsatt kjønn ikke spilte mot hverandre, men kun av fysiologiske grunner, ikke religiøse eller moralske. Kvinnene kledde seg også i shorts og ikke hijab. Med andre ord viser studien at en religion ikke kan tilskrives bestemte væremåter eller praksiser, da det eksisterer et spekter av retninger og konfesjoner, fra de mest radikale til de mest konservative. Lignende funn finner vi i Walseth (2015)

sin studie av muslimske jenter i Oslo som foretrekker kjønnsdelt undervisning. Deres religiøsitet hadde liten påvirkning på deres deltakelse i faget, foruten om svømmeundervisningen, og de ga uttrykk for at de likte kroppsøvfingsfaget. Samtidig viser Koranen til at fysisk aktivitet og sunn kroppspleie er viktig. Med det tatt i betraktning, skal det ikke være noe religiøst som tilsier at muslimer ikke kan ta del i fysisk aktivitet (Walseth, 2006).

Chinga-Ramirez (2018) legger frem at minoritets elever erfarer og opplever at deres hudfarge og etnisitet har betydning for sosial ekskludering. Studien viser at elever med minoritetsbakgrunn opplever at deres etnisitet blir gjort relevant på en negativ måte som gjør at de føler seg dumme i nærvær av norske lærere og elever. Forskeren presiserer hvor viktig bevissthet rundt etnisitet og hudfarge har å si for minoritets elevenes selvfølelse og læring. «Hvis skolen skal ha en helhetlig forståelse av eleven, kan ikke elevenes hudfarge og/eller etnisitet underkommuniseres eller regnes som irrelevant for elevenes trivsel og mestring. Disse kategoriene er like viktige som alle de andre kategoriene elevene er innlemmet i» (Chinga-Ramirez, 2018, s. 160).

Thorjussen og Sisjord (2018) konkluderer i sin studie at kroppsøvfingsforskning ikke kaster nok lys på tematikken rundt «ethnicity, culture or race/racism». Mangel på refleksjon og diskusjon rundt temaet navngir dem som en «stille dialog» i faget. Dette støttes av andre som sier det finnes lite forskning i Norge som tar for seg hvordan lærere skal arbeide med kulturelt mangfold og minoritets elever i kroppsøvfingsfaget (Hallås & Sæle, 2020; Walseth, 2019). I den forbindelse ønsker jeg å tilføre mer kunnskap på feltet ved å undersøke hvilke utfordringer kroppsøvfingslærere opplever ved inkluderingsarbeidet av minoritets elever, og hvilke strategier dem bruker for å imøtekomme dem. Av min oppfatning er dette et kunnskapshull som må tettes og styrkes når prognoser sier at antall innvandrere i Norge etter 2060 vil ligge på rundt 1.5 millioner (Leseth, 2021). Det betyr at antall minoritets elever vil øke betraktelig i norske klasserom årene fremover.

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som ligger til grunn for studien. Som jeg skrev i det foregående kapittel er inkludering et prinsipp som skal ligge til grunn for skolens praksis. Læreplanen fremhever hvordan skolen, elever og foreldre har et felles ansvar for å lage et trygt og omsorgsfullt læringsmiljø, som skal virke forebyggende mot mobbing. Samtidig er mangfold noe som skal anerkjennes som en ressurs for læring og elever skal respektere forskjellighet og forstå at alle har en rettmessig plass i fellesskapet. For å gi inkludering som et didaktisk prinsipp en mer retningsgivende vei for undervisningspraktiske handlinger og refleksjoner, har jeg valgt å bruke Klafki sin danningsteori som en teoretisk forankring og begrunnelse. Med hans allmenndanningsbegrep kan jeg operasjonalisere hva inkludering betyr fra et danningsteoretisk perspektiv, der begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet har en fremtredende plass i teoridel, analyse- og tolkningsprosessen og oppgavens drøftingsdel. Jeg vil også se nærmere på dynamisk og essensialistisk kulturforståelse, da det danner et bakteppe for hvordan lærerne ser og oppfatter minoritets elever. Til slutt vil jeg presentere fire ulike tilnærminger kroppsøvingslæreren kan ha til det kulturelle mangfoldet.

3.1 Klafkis teoretiske dannelsesperspektiv

I sin danningsteori operer Wolfgang Klafki med begrepene formale og materiale danningsteoretiske perspektiver. Den materiale siden vektlegger det objektive innholdet som kommer fra den ytre verden. Det kan være eksisterende kunnskap, kulturelle goder og viten (Klafki, 2011). Undervisning forankret i denne retningen er det læreren som er kunnskapsformidler, mens elevene er passive kunnskapsbeholdere. De formale dannelsesperspektivene fokuserer på subjektet der eleven har rett til fri utforming av ens personlighet. Den konkrete forhåndsbestemte kunnskapen viker plass for elevens iboende evner, kognitive muligheter og utvikling av mellommenneskelige ferdigheter og interesser (Klafki, 2011). Men verken den materiale eller formale dannelsen vil alene gi et helhetlig perspektiv og tilnærming til danning. Derfor utviklet han en tredje kategori, kategorial danning, som innebærer en dialektisk prosess mellom subjektet og objektet. Først når de møtes, åpner det muligheten for en vekselvirkning mellom undervisningens objektive dannelses mål og subjektiv utfoldelse (Engebretsen, 2016).

Teoriens langsiktige mål er å forbedre og utvikle undervisningen i retning av en humanisering og demokratisering av skolen gjennom kritisk refleksjon over egen praksis, og være bevisst over hvilket innhold faget skal formidle. Dersom skolen skal ha ansvaret for å danne våre fremtidige samfunnsborgere, mener Klafki (2011) at innholdet i undervisningen må gi elevene de ferdighetene, holdningene og verdiene for å kunne møte hva som venter dem utenfor skolen. I dagens flerkulturelle samfunn vil elevenes evne til å samarbeide og respektere at alle er ulike være en

kompetanse elevene trenger både i og utenfor skolen. Spesielt viktig blir det når antall minoritets elever øker med årene (Leseth, 2021).

3.1.1 Allmenndannelse

Klafki (2011) tydeliggjør at danning skal være tilgjengelig for alle uavhengig forhistorie, forutsetninger, bakgrunn og sosial klasse. Begrepet skal verken defineres ut ifra en tradisjonalistisk betydning, en forestilling hvor samfunnet er blitt «menneskelig datastyrt» med ny teknologi, eller fra en tilfeldig vitenskapelig systematikk. På grunn av begrepets kompleksitet med politiske og pedagogiske begrunnelser, må allmenndannelse forstås ut ifra en tredobbelbetydning (Klafki, 2011).

Det første momentet er at allmenndannelse må være *dannelse for alle*. Det er en forutsetning for å kunne forstå danning som en demokratisk borgerrett og grunnrett for hvert individ. Dette er for å forebygge sosial ulikhet og redusere sjanseulikheter hos elever i et utdanningssystem. Alle elever skal få mulighet til å utvikle egenskapene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, som vil bygge forutsetningene for å delta aktivt i et demokratisk samfunn (Klafki, 2011). Det kan sammenlignes med minoritets elevenes rett på utvikling av de tre evnene tross språkutfordringer og religiøse praksiser som ikke samsvarer med norske praksiser. I den forbindelse vil lærerens inkluderingsarbeid med tilhørende strategier avgjøre hvorvidt minoritets elevene får tilgang til allmenndannelsen ved å utvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen.

Det andre momentet av allmenndannelse er at det skal være danning innen allmennhetens formidlende element (Klafki, 2011). Det betyr at prinsippene om solidaritet og medbestemmelse må inneholde en forpliktende felles kjerne. Innholdet i skoleundervisningen har en avgjørende rolle ved å frembringe en felles kjerne av innhold som er gjensidig. Det betyr å supplere elevene med tidsaktuelle ferdigheter og kunnskaper for å håndtere tidstypiske nøkkelspørsmål (Klafki, 2011). Demokrati og medborgerskap kan representere den type kjerne som skal gjennomsyre all undervisningspraksis i den norske skolen sammen med bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring. Klafki (2011) skriver at et dannelsesspørsmål er et samfunnsspørsmål, hvilket betyr at læreplanens utvelgelse av tverrfaglige temaer kan representere de tidsaktuelle ferdighetene og kunnskapene samfunnet ser på som viktig.

I det tredje momentet må allmenndannelse forstås som danning innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner (Klafki, 2011). Det innebærer å ta hensyn til det Klafki taler om personlighetens frie utfoldelse. Her skal danning stimulere til en lystbetont og ansvarlig omgang med egen kropp og menneskelige relasjoner, samt danne evnen til å ta etiske og politiske avgjørelser og utføre etiske og politiske handlinger. Med andre ord skal det inneholde både kognitive og sosiale ferdigheter, men også de etiske, praktiske og tekniske ferdighetene. Klafki (2011) skriver også at

allmenndannelsen vil kreve et bredt spekter av aktiviteter som kroppslig bevegelse og former for spill og lek. I kroppsøvningsfaget kan de motoriske ferdighetene referere til de praktiske og tekniske ferdighetene, mens fair play og samarbeidslæring faller inn under de kognitive og sosiale ferdighetene Klafki snakker om.

3.1.2 Tidstypiske nøkkelspørsmål

Klafki (2011) uttaler at den type kunnskap som skal formidles i skolene må bli sett i lys av samtidens globale problemer. Han skriver følgende:

Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning. (Klafki, 2011, s. 74).

Gjennom arbeid med globale problemstillinger, kan elevene tilegne seg en fremtidsrettet kunnskap og følelse av medansvarlighet. Sammen med bevissthet og innsikt vil dem være nærmere å løse våre tidstypiske nøkkelspørsmål i samfunnet. Dannelsesspørsmålet vil alltid være et samfunnsspørsmål læreren og skolen kontinuerlig arbeider mot for å være en human og rettferdig skole. Skolen vil ha et pedagogisk ansvar for å realisere disse tidstypiske nøkkelspørsmålene for nåtiden og fremtidige leve- og utviklingsmuligheter for den enkelte elev. De tidstypiske nøkkelspørsmålene formulerer Klafki (2011) som:

1. Fredsspørsmålet
2. Miljøspørsmålet
3. Den samfunnskapede ulikhet
4. De tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmediene
5. Enkeltmenneskets subjektivitet og jeg/du-forhold

Arbeid med de fem spørsmålene skal bidra til en helhetlig allmenndannelse. Det innebærer å utvikle en bevissthet omkring sentrale dagsaktuelle problemstillinger, og oppnå en vilje hos elevene til å medvirke til å løse disse (Klafki, 2011). Av de fem spørsmålene vil jeg trekke frem to som kan være særlig relevant å jobbe med i kroppsøvningsfaget.

Den samfunnskapede ulikhet dreier seg om de ulikhetene som eksisterer i samfunnet. For eksempel forskjeller mellom mann og kvinne, funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede, mellom utlendinger og de etnisk innfødte, og mellom minoritet og majoritet (Klafki, 2011). Hvem som befinner seg i de ulike kategoriene kan skyldes av ulik økonomi, rase, kjønn og seksualitet, og kan påvirke deres muligheter for utdanning, jobb og deltakelse i ulike fellesskap (Klafki, 2011). Elever

med annen kulturell bakgrunn kan representere det Klafki (2011) omtaler som den samfunnskapede ulikhet. Siden kultur er noe menneskeskapt, vil også mennesker i et samfunn konstruere hvem som er minoritet og majoritet (Dahl, 2013). I det norske samfunnet vil elever som representerer en annen kultur, utseendet, språk, hudfarge osv., falle inn under minoritetsgruppen styrt av samfunnets normer og verdier. Esser-Noethlichs (2011) betegner dette fenomenet som *fremmedhet*, og kan være utfordrende å håndtere for mange. Derav vil lærerens evne til å inkludere minoritetselevne i undervisningen være en nødvendig kompetanse som har sin forankring i den samfunnskapede ulikhet.

Miljøspørsmålet kan forstås som en global målestokk som omhandler bevarelsen og ødeleggelsen av de naturressursene for menneskelig eksistens (Klafki, 2011). Det innebærer å utvikle en forståelse for miljøproblematikken, utviklingen av ressurs- og energisparende teknologi, den økonomiske samt teknologiske utviklingen og den vitenskapelige utviklingen (Klafki, 2011). I forbindelse med LK20 kan arbeid med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling være et tilknytningspunkt. Her kan kroppsøving gi gode muligheter for å arbeide med bevissthet rundt miljøspørsmålet gjennom friluftsliv. Som for eksempel å ta samtalen rundt sporløs ferdsel, naturen som venn, overbruk av vann og andre naturressurser, produksjon av søppel eller kasting av mat (Engebretsen, 2016). Ved å arbeide med disse temaene kan vi utvikle elevenes kritiske refleksjon omkring hvordan vi skal sikre livet på jorda for fremtidige generasjoner ved å ta kloke bevisste valg både på lokalt, nasjonalt og globalt nivå (Esser-Noethlichs, 2019). Menneskelige inngrep som skianlegg og idrettsstadioner i naturen kan være en inngang som kan gjøre elevene bevisste over hvilke miljøkonsekvenser det kan medføre.

I følge Klafki må undervisningen inneholde en didaktikk som erkjenner samfunnsbevissthet omkring de tidstypiske nøkkelspørsmålene. Først da bidrar skolen med å gi elevene egenskaper som evne til kritikk og selvkritikk, evne til argumentasjon, evne til empati og evne til en sammenhengende tenkning (Klafki, 2011).

3.1.3 De tre grunnleggende evnene

Danningsbegrepet blir definert som en selvstendig og personlig utvikling av tre grunnleggende evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011). Denne utviklingen skal skolen kunne tilby til alle elever uavhengig forutsetninger. Sammen skal utviklingen av evnene realisere en framtidig demokrati- og samfunnsdeltakelse.

Selvbestemmelse er hvert individ sin evne til å ta egne individuelle valg over sine levevilkår og meninger. Enhver samfunnsdeltaker skal få muligheten og kvalifiseres for å håndtere ansvarlige bestemmelser som gjelder egne personlige forhold. Det kan være religiøse valg, yrkesvalg eller valg

rundt mellommenneskelige relasjoner, samt etiske overveielser (Klafki, 2011).

Selvbestemmelseevnen dreier seg om å frigjøre seg fra det fremmedbestemte, med en fri og selvstendig tankegang hvor hver og en står fritt til å ta selvstendige moralske avgjørelser rundt eget liv (Klafki, 2011). Medbestemmelse referer til individets rett, mulighet og ansvar for å ta del i fellesskapet, samt være med å påvirke utformingen av politiske, kulturelle og samfunnsmessige forhold (Klafki, 2011). Hvert individ er et potensielt reflekterende vesen med krav og muligheter som omsettes i praksis gjennom medbestemmelse og handling i samarbeid med andre mennesker (Klafki, 2011). Undervisningspraksis som er forankret i dannelseteorien skal ikke bare ruste elevene til å reagere på felles kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske utviklinger i samfunnet, men også vurdere og medvirke dem ut i fra et pedagogisk ansvar for nåtiden og fremtidige leve- og utviklingsmuligheter for hvert menneske i den kommende generasjonen (Klafki, 2011). Isolert sett vil ikke selvbestemmelse og medbestemmelse alene ha verdimeisig påvirkning i det demokratiske samfunnet med mindre det legitimeres gjennom solidaritet (Engebretsen, 2016).

Solidaritetsbegrepet handler om vise innsats i å være behjelpelig for andre mennesker som ikke har mulighet eller forutsetning til å oppnå selvbestemmelse eller medbestemmelse på grunn av samfunnsmessige forhold, undertrykkelse, politiske begrensninger eller underprivilegering (Klafki, 2011). Sagt annerledes vil solidariske holdninger og handlinger som å vise empati og respekt, realisere selvbestemmelse og medbestemmelse. På den måten kan mennesker hjelpe hverandre til å få lik mulighet til allmenndanning.

Overført til undervisningen skal arbeid med de tre evnene åpne muligheten til å ytre sine meninger, påvirke fellesskapet, bli hørt og bli møtt med respekt for hva en uttaler seg om (Engebretsen, 2016). Elevene skal evne å føre en rasjonell debatt med begrunnelser og refleksjoner, samt utvikle deres emosjonalitet og handlekraft for å påvirke deres relasjoner til den samfunnsmessige virkeligheten rundt oss (Klafki, 2011). Engebretsen (2016) hevder at kroppsøving vil være en egnet arena for å utvikle disse egenskapene. Det samme gjør Loland (2004) og peker på hvordan kroppsøvingfagets kroppslige og sosiale dimensjon med mulighet for å utvikle mellommenneskelige relasjoner og ferdigheter ligger nær idealdannelsen til Klafki. Fagets muligheter for estetisk persepsjons-, uttrykks- og vurderingsevne, og lystbetont og ansvarsfull omgang med kropp har gode forutsetninger for å arbeide med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dermed vil bevegelseskompetansen elevene utvikler i kroppsøvingfaget være en sentral dimensjon av allmenndanning (Klafki, 2001).

Klafki (1992) ytret seg også spesifikt om kroppsøvingfaget og sier at allmenndanning med de tre grunnleggende evnene må tolkes i lys av bevegelse, kroppslig læring og kroppsbevissthet. Videre poengterer han at en helhetlig dannelses krever en balanse mellom kroppsøvingfagets tosidighet. Den ene siden vektlegger egenverdien av å delta i idrett, bevegelse og lek. Subjektets positive

opplevelse av å bruke kroppen sin alene og sammen med andre står i sentrum. På den andre siden finner vi en mer funksjonell side av kroppsøvingsfaget. Det innebærer å anvende faget som et medium for å oppnå samfunnsmessig og politisk dannings som går mer utenfor individet i seg selv. Som for eksempel et middel for å bedre folks helse. Spenningen ligger mellom denne tosidigheten når kroppsøving skal fremme egenverdi av å bevege seg på ulike måter i forskjellige aktiviteter, og samfunnets forsøk på å bruke faget som et medium til å oppnå eksterne målsettinger (Klafki, 2001).

Klafki (1992) forteller også hvordan kroppsøvingsfaget kan bistå mot en humanisering av skolen. En kroppsøvingspraksis som er forankret i selvbestemmelsesprinsippet gir elevene muligheten til å forme egne kriterier for sin individuelle prestasjon. Da må undervisningen legges til rette for elevens individuelle utvikling ved for eksempel å presentere et mangfold av aktiviteter. Elevene kan på den måten utforske samtlige bevegelsesformer og oppdage egne interesseområder, som på sikt skal bidra mot selvrealisering (Klafki, 1992). Ved bruk av indre differensiering i alternative bevegelsesaktiviteter kan elevene selv avgjøre hvor fort en skal løpe gjennom hinderløypen eller hvor kompliserte dansebevegelser en inkluderer i kreativ dans. Dette eierskapet over egne kroppslige bevegelser referer til det Klafki (1992) omtaler som selvbestemmelsesprinsippet. Sett i lys av inkludering av minoritets elever vil det være hensiktsmessig at læreren tar i bruk det mangfoldet av aktiviteter som eksisterer. På den måten kan også minoritets elever som ikke er oppvokst i den norske kulturen få mulighet til å finne noe de er gode på. Og velger læreren aktiviteter som er fremmed for alle, kan det redusere sjanselighetene for hvem som briljerer og ikke.

For at kroppsøvingsfaget skal bidra mot en humanisering av skolen, fremhever Klafki (1992) hvordan konkurransepregete idrettsaktiviteter kan hemme demokratiske prinsipper og verdier. Først og fremst forutsetter konkurranse frivillig deltakelse. Og det er ikke et faktum når kroppsøvingsfaget er i utgangspunktet obligatorisk for alle elever. Samtidig forutsetter konkurranse sjanselighet gjennom at alle deltakere har lik sannsynlighet for å seire. I en kroppsøvingsklasse vil vi alltid stå ovenfor en heterogen klasse bestående av elever med forskjellige ferdigheter, forutsetninger og bakgrunner. Dermed påpeker Klafki (1992) hvordan konkurranse kan være et hinder for elevenes selvbestemmelse. Videre skriver han om konsekvensen av en resultatorientert pedagogikk ved å stemple vinnere og tapere. Elevene vurderes kun ut fra målbare og synlige ferdigheter, mens solidariske evner og holdninger blir oversett (Klafki, 1992).

Etter å ha lagt frem viktige elementer i Klafki sin danningssteori, viser allmenndanningsbegrepet tydelige likhetstrekk med hvordan inkludering blir skissert i læreplanen. Som vi vet er ikke inkluderingstanken noe nytt i en utdanningskontekst, men essensen i inkludering som å fremme fellesskap og alle elevers utvikling av sosiale, kognitive og praktiske ferdigheter, kan vi også finne i

allmenndanningsbegrepet til Klafki. Man kan si at inkluderingsbegrepet i seg selv er noe mer avgrenset prinsipp sammenlignet med danning, fordi det brukes mer programmatisk i styringsdokumenter og forskrifter. Samtidig får det ofte ulik betydning avhengig av regjeringens definisjon av begrepet (Standal, 2021). På bakgrunn av det vil Klafkis danningsteoretiske perspektiv gi inkludering i større grad en mer overordnet retning. Et teoretisk rammeverk som kan vise til hvordan inkluderingsarbeid kan bidra til humanisering og demokratisering av skolen. I denne oppgaven vil inkludering i lys av allmenndanning bety å legge til rette for personlig sammenheng mellom de tre grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som alle elever uavhengig av kulturell bakgrunn og forutsetninger skal få tilgang til.

3.2 Kulturforståelser

Vi skal være varsomme med å kategorisere eller sette mennesker i båser basert på deres trekk eller kulturelle bakgrunn. Uten å reflektere rundt sine kategoriseringer kan det hindre læreren i å lykkes med sosial inkludering (Abdallah-Preteille, 2006). Samtidig vil slike kategoriseringer av mennesker være nødvendig for å orientere seg i samfunnet. For på den ene siden fungerer det som en orienteringsfunksjon som gjør at vi får oversikt, mens på den andre siden mister vi viktige detaljer hvert menneske bringer med seg (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021). For eksempel vil generalisering av mennesker være uheldig når hvert individ har et sett særegne egenskaper og holdninger som ingen andre deler. I den forbindelse vil kroppsøvlingslærerens kulturforståelse ha en sentral påvirkning for hvordan man forholder seg til minoritets elever. Evnen til å se eleven som et individ uten forutbestemte egenskaper mener Abdallah-Preteille (2006) vil være avgjørende for å skape et inkluderende felleskap. Og særlig viktig blir det når minoritets elever har størst frafall fra skolen og et dårligere læringsutbytte enn norske elever (Hilt, 2015). Videre i dette kapittelet vil jeg presentere to ulike kulturforståelser som har ulike tilnærminger til minoritets elever. Hvorvidt læreren befinner seg i den ene eller andre, kan påvirke inkluderingsarbeidet i kroppsøvingstimen.

3.2.1 Essensialistisk kulturforståelse

Den essensialistiske kulturforståelsen mener det finnes en kjerne som uttrykker homogenitet og særegenhet i en bestemt kultur (Dahl, 2013). Det er en essens som kommer til uttrykk i kulturens ferdigheter, væremåter og oppfatninger som er karakteristiske for akkurat den type kultur. Med nok kunnskap om kulturen, kan en forutsi hvordan mennesker i denne gruppen tenker og handler, fordi medlemmene deler kollektive mentale programmeringer som skiller seg fra andre (Dahl, 2013). Med andre ord er essensialistiske beskrivelser forankret i at en kultur er tydelig avgrenset fra andre på bakgrunn av deres essens. Adrian Holliday (et al., 2017) belyser faren ved å ha en essensialistisk kulturforståelse. Ved å tilskrive mennesker bestemte måter å oppføre seg på basert på kulturkunnskap, kjennetegn eller «essensen», står vi ovenfor en reduksjonisme som overser

individuelle forskjeller innenfor kulturgruppen. Slike essensialistiske beskrivelser mener Dahl (2013) blir for snevert når en skal beskrive hva som faktisk skjer ved kulturmøter og viser til følgende eksempel:

En norsk student kan sitte på trikken i Oslo og chatte ved hjelp av mobilen med en australsk venn i Sydney eller med en brasiliansk student i Rio de Janeiro. De har utviklet sitt eget chattespråk og sin egen sjargong. De liker samme hiphop-musikk, ser de samme (amerikanske) filmene, drikker den samme Coca-Cola, spiser den samme burgeren på McDonald's uansett hvor i verden de befinner seg. Hvilken kultur har disse ungdommene? Samme dag som australieren kan surfe i bølgene, kan den norske eleven gå på ski i Nordmarka eller besøke bestemoren som ikke vet opp eller ned på mobilen. (s. 40)

Eksempelet tydeliggjør at kultur ikke er noe mennesket har eller kan bli definert ut ifra. I stedet for skaper og hopper den norske studenten fra en kultur til en annen i interaksjon med ulike mennesker. Eriksen (2021) hevder at det er nærmest umulig at ulike kulturer har strenge atskilte grenser uten kontaktflater eller fellestrekk, fordi det alltid er i bevegelse. Enten går kulturer inn i hverandre, ut av hverandre eller dannes sammen til en ny kultur.

3.2.2 Dynamisk kulturforståelse

En dynamisk kulturforståelse mener at kulturer ikke lenger kan forstås som selvstendige enheter, men må bli kontekstualisert i lys av sosiale, politiske og kommunikasjonsbaserte virkeligheter (Abdallah-Pretceille, 2006). Mangfoldet av kulturelle fragmenter blir av større betydning fremfor kulturene i sin helhet. Mennesker kan selv velge hvilken kulturell informasjon de tar del av i henhold til deres interesser, lidenskaper og livssituasjoner. Denne forståelsen forutsetter at kultur ikke er noe et menneske har, men noe vi gjør eller skaper i menneskelige møter (Dahl, 2013). Som eksempelet til Dahl (2013) om studenten på trikken, ser vi at kultur kan gå på tvers av mennesker, endre seg, blande seg og skjære gjennom hverandre uavhengig av nasjonalitet eller tilhørighet. Grensene for en spesifikk kultur er uklare og udefinerbare (Dahl, 2013; Eriksen, 2021; Holliday et al., 2017). I likhet med den essensialistiske kulturforståelsen vil ikke den dynamiske forståelsen være objektiv eksisterende, men subjektivt og konstruert i møte mellom mennesker (Dahl, 2013). Det kan sammenlignes med språket som er et sted for uttrykk og handling med fokus på interaksjonen mellom menneskene (Abdallah-Pretceille, 2006). Det er gjennom ytringer, lytting til andre, tonefall, rammefaktorer og bakgrunnskunnskap om ulike tema som vil sammen definere hva som blir den gjeldende kulturen her og nå. De involverte partene konstruerer en ny kultur som ikke eksisterte før de møttes (ibid.). En kontinuerlig pågående forhandling av ytringer vil gjøre at både kontekst og fortolkningsramme er konstant i endring (Dahl, 2013).

Jones (2021) hevder at vi misforstår begrepet kultur dersom vi ser på det som et substantiv med komplekse trossettinger, holdninger og en type oppførsel mennesker «har». Hun henviser til en mer antropologisk side der kultur forstås som et verb, en prosess der mennesker kommer for å dele tro og normer, fremfor etnologi med beskrivende og objektiverende karakterstikker. Denne forståelsen reduserer den reduktive tenkningen hvor vi forenkler komplekse mennesker til objektive representasjoner. Samtidig kan det gi oss et nytt perspektiv for å forstå at mennesker er i kontinuerlig bevegelse og forandring, og ikke noe statisk og uforanderlig. For når alt kommer til alt er det ikke kulturer som kommuniserer, men menneskene som er i interaksjon med hverandre (Dahl, 2013).

De forskjellige tilnærmingene til kultur vil være særlig relevant for hvordan læreren forholder seg til elever med minoritetsbakgrunn. Med en essensialistisk kulturforståelse står læreren i fare for å generalisere elevene med lik kulturell bakgrunn til å representere identiske holdninger, verdier og væremåter. Minoritets elever får ikke muligheten til å definere seg selv i møte med andre, men blir dømt basert på kulturelle trekk. Med en dynamisk kulturforståelse ville tidligere erfaringer og kunnskap rundt den kulturelle gruppen bli brukt annerledes. En forsøker å redusere stereotypiene slik at kunnskap om mennesket ikke blir kun gjennom kilder, men primært gjennom direkte erfaring. Fremfor å generalisere elevene og finne egne selvsikre forklaringer på deres atferd, forsøker en å finne ut hvorfor de handler som de gjør i den konkrete konteksten. Fokuset ligger på det som skapes mellom mennesker i samhandling, og ikke på hvilke kulturer mennesker representerer. Til syvende og sist vil den store utfordringen være å skille mellom karakteristikk (essensialistisk) og personens faktiske egenskaper og individualitet (dynamisk) (Abdallah-Preteceille, 2006).

3.3 Fire ulike tilnærminger til kulturelt mangfold

I boka *Fremtidens kroppsøvlingslærer* har Walseth (2019) skrevet et kapittel som omhandler kulturelt mangfold i kroppsøving. Der viser hun til fire ulike tilnærminger for hvordan læreren kan inkludere alle elever tross deres kulturelle forskjeller. Videre vil jeg presentere de ulike tilnærmingene med sine muligheter og begrensninger for inkludering.

Den første tilnærmingen blir kategorisert som *assimilasjon*. Kort fortalt betyr det å lære minoritets elever å bli glad i norsk kultur. Minoritets elever skal erfare kroppsøvfaget gjennom for eksempel ulike aktiviteter i friluftsliv eller vinteraktiviteter som ski og skøyter.

For det første bygger tilnærmingen på en smal forståelse av tilpasset opplæring som resulterer i at mange elever faller utenfor «vanlig» kroppsøving. For det andre gir tilnærmingen minoritets elever lite uttelling for deres fysiske kapital, og for det tredje kan dette sees som uttrykk for en hvithetsdiskurs i kroppsøvfaget og en forståelse av den

hvite habitusen som overlegen. Dette innebærer et ønske om å lære ikke-hvite elever den «hvite» måten å gjøre ting på. (Walseth, 2019, s. 37)

Alene vil ikke assimilasjonstilnærmingen bidra til inkludering, fordi det hviler på et ønske om å gi de ikke-hvite en fasit på hvordan fysisk aktivitet skal gjøres her i Norge. På den måten vil vi øke distansen mellom «oss» og «dem», hvor majoritetskulturen blir normen alle vurderes ut ifra. I henhold til LK20 skal mangfold anerkjennes som en ressurs i arbeidet med et inkluderende fellesskap der elevene skal utforske sin egen identitet og selvbygge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed må dagens kroppsøvfag dele plass med aktiviteter fra andre kulturer.

Den neste tilnærmingen er forankret i menneskerettighetene hvor alle har rett på å utøve egen religion og kultur. *Multikulturalisme* kjennetegnes av å gi kulturelt mangfold en varm velkomst ved å vise respekt for kulturelle grupper (Walseth, 2019). Tilnærmingen er i tråd med hva opplæringsloven sier om kulturelt mangfold: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Primært vil multikulturalisme i kroppsøvfaget bety å inkludere idretter og aktiviteter som er nye for majoritets elevene, men er populære innenfor minoritets elevenes kultur. På den måten kan minoritets elevene få økt fysisk kapital, mer kompetanse og økt uttelling i faget, mens majoritets elevene får innsikt i andre bevegelseskulturer. Til slutt presiserer Walseth (2019) at tilnærmingen har en risiko ved at det kan forsterke forskjeller mellom elever dersom den ikke blir brukt med varsomhet. Kulturer kan bli fremstilt på en stigmatiserende måte gjennom aktivitetene, og kan hindre likeverd og anerkjennelse.

Hybriditet er navnet på den tredje tilnærmingen. Den har sitt utspring fra en dynamisk kulturforståelse der mennesker ikke er bærere av en bestemt kultur, men skaper sin egen identitet og kulturtilhørighet ved å bevege seg mellom ulike kulturer (Dahl, 2013). Individet kan føle tilhørighet til flere sosiale kategorier på samme tid, som kan forandres i ulike sosiale kontekster (Ching-Ramirez, 2018). Som for eksempel forelderens etniske kultur, majoritetskultur, lokal- og globalkultur, subkultur og ungdomskultur. Essensen i hybriditetstilnærmingen er at minoritets elever identifiserer seg med den urbane ungdomskulturen. Det forutsetter at kroppsøvlæreren må være oppdatert på hva som er populært av bevegelsesaktiviteter og temaer i dagens ungdomsmiljøer. Læreplanen i kroppsøving gir rom for å ta i bruk bevegelsesaktiviteter som går utover det tradisjonelle kroppsøvfaget. «Kroppsøving tar vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her befinner det seg et pedagogisk handlingsrom kroppsøvlæreren selv må ta stilling til. Gjennom sitt profesjonelle skjønn må læreren omsette det formelle læringsdokumentet til praksis og tilpasse det mot elevene sine (Hallås & Sæle, 2020). Disse

alternative aktivitetene kan eksempelvis være klatring, parkour, breakdance, streetbasket, yoga og kampsport. Tilnærmingen bringer også med seg et par utfordringer. Eksempelvis kan det være tidkrevende å være oppdatert på dagens trender og populære ungdomsaktiviteter. Ofte er dette aktiviteter som ikke har vært en del av utdanningen. Til slutt må læreren finne en balansegang ved bruk av hybriditetstilnærmingen, slik at faget ikke mister sin kulturelle egenart.

Den siste tilnærmingen betegner Walseth (2019) som *interkulturalisme*. Fokuset ligger på å fremme forståelse, respekt og samhandling *mellom* ulike kulturer. Denne kompetansen er en forutsetning for å drive med inkludering i kroppsøving. Walseth beskriver interkulturell kompetanse som «verdiene, holdningene, kunnskapen, forståelsen, ferdighetene og atferden som trengs for å forstå, respektere, samhandle, kommunisere og etablere positive og konstruktive relasjoner med mennesker som oppfattes som kulturelt forskjellige fra en selv» (2019, s. 42-43). Vår tolkning av opplevelser vil alltid være basert på egne verdier, livsanskuelse, identitet og erfaringer. Det betyr at vi har en begrensning på hva vi kan forstå og ikke forstå. I det vi beveger oss ut fra egen forståelseshorisont, stopper vår forståelse og vi støtter oss ofte på stereotypier og fordommer. Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021) omtaler dette fenomenet som *fremmedhet*. Målet med interkulturell læring er å gi elevene kompetanse til å håndtere fremmedhet på en konstruktiv måte. Dette kan ifølge forfatterne gjøres gjennom identitetsstabiliserende og identitetsutviklende aktiviteter. Førstnevnte går ut på aktiviteter som fremmer tilhørighet, trygghet, anerkjennelse og tillit. Identitetsutviklende aktiviteter betyr å gi elevene erfaring med å møte det fremmede, samtidig som de oppfordres til å være nysgjerrige, åpne og utforskende. Disse didaktiske grunntankene blir videre delt opp i to kategorier med overskriftene *læring gjennom samarbeid* og *læring gjennom erfaring med fremmedhet*. Aktiviteter som tillitsleker og samarbeidsaktiviteter faller inn under den førstnevnte, mens aktiviteter som inneholder nye regler og bevegelsesmønstre kan støtte opp under erfaring med fremmedhet (ibid.).

De fire tilnærmingene til kulturelt mangfold har alle positive sider som gjør dem egnet som strategier i kroppsøvlingslærerens inkluderingsarbeid av minoritets elever. Likevel er det viktig å poengtere at isolert sett vil ikke strategiene være nok, men det er en kombinasjon av disse som øker sjansen for å lykkes med inkluderingsarbeidet (Walseth, 2019). Strategiene kan også knyttes til ulike teoretiske perspektiver på kulturbegrepet som ble presentert tidligere. Eksempelvis har assimilasjons- og multikulturismetilnærming i større grad en teoretisk forankring i den essensialistiske kulturforståelsen, mens hybriditetstilnærmingen referer til noe mer flytende som befinner seg i den dynamiske kulturforståelsen. Å mestre alle tilnærmingene vil kreve mye fra lærerens side. Først og fremst forutsetter det at læreren har kunnskap om minoritets elevenes kulturelle bakgrunn (Walseth, 2019). Kun da kan vi tilpasse undervisningen til eksempelvis muslimske jenters forhold til kropp. Videre åpner kunnskapen for å inkludere populære aktiviteter innenfor både den urbane

ungdomskulturen, men også fra ulike land som befinner seg i klassen. Men arbeidet med kulturelt mangfold er ikke uten risiko. Uten tilstrekkelig didaktisk og pedagogisk kompetanse rundt kulturelt mangfold og forskjellighet, kan vi opprettholde og til og med forsterke fordommer, stereotypier og konflikter om vi mislykkes (Walseth, 2019).

3.4 Læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving slår fast at faget skal bidra med å gi elevene kompetanse til å mestre sine egne liv ut ifra egne forutsetninger og bidra til en livslang bevegelsesglede. I tillegg til motorisk og kroppslig læring, kommer det også frem et mer lærings- og dannelsesperspektiv. «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Dagens kroppsøvfingsfag dreier seg mer bort fra et snevert fysisk-motorisk perspektiv til et lærings- og dannelsesfag. «Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Utdanningsdirektoratet har også utviklet en nettressurs som skal bistå den nye læreplanen i kroppsøvfingsfaget. Også her presiseres det at elevene skal inkludere alle og anerkjenne forskjelligheter. Læringsinnholdet skal bygge på verdier og holdninger som evne til samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4.0 Metode

Jeg vil i følgende kapittel legge frem min forskningsprosess for masteroppgaven. Det innebærer en beskrivelse rundt de metodiske aspektene ved gjennomføringen, begrunnelse for valgene omkring forskningsdesign, fremgangsmåte og analyseprosessen. I dette kapitlet vil jeg også vise til studiens kvalitet i form av validitet og reliabilitet, og avslutningsvis reflektere rundt de etiske overveielsene jeg måtte ta stilling til.

Før presentasjon av metodedel, velger jeg å åpne kapitlet ved å presisere problemstillingen i oppgaven, da formuleringen av forskningsspørsmålet har betydning for hvilken metode jeg har valgt.

Hvordan opplever kroppsøvingslærere å inkludere minoritetselever i kroppsøvingsfaget?

4.1 Kvalitativ metode

Metode er et gresk ord som opprinnelig betyr «veien til målet». Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at vi må først og fremst ha en forståelse av hva målet er før vi kan finne og bestemme den såkalte veien. I mitt masterprosjekt er målet å forstå et fenomen ved å gå i dybden for å få tak i den felles opplevelsen kroppsøvingslærere erfarer ved inkludering av minoritetselever. Problemstillingen tar utgangspunkt i menneskelige opplevelser av et fenomen uten klare antakelser for hva resultatet blir. Samtidig ønsker jeg å forstå lærerens dagligliv ut ifra individets perspektiv. Dette står i tråd med det Høgheim (2020) omtaler om kvalitativ metode som er: «å skape kunnskap om et felt, mennesker eller fenomener uten klare antakelser om hva man kommer til å observere, der man må samle inn rike og detaljerte tekstdata» (s. 130).

Før jeg landet på kvalitativ metode gjorde jeg noen overveielser rundt metodevalg. Som Høgheim (2020) skriver, er det ikke klare skillelinjer om hva som definerer kvalitative eller kvantitative metoder, da det i første rekke vil være måten de blir brukt på som vil avgjøre om de er godt egnet til å svare på forskningsspørsmålet. Siden forskningsspørsmålet mitt legger vekt på et fenomen jeg ikke søker å bekrefte, er ikke den kvantitative metoden min vei å gå. Lærerens forståelser, refleksjoner og opplevelser kan variere fra person til person, hvilket gjør det utfordrende å forklare det gjennom innsamling av numeriske data som for eksempel statistikk (Høgheim, 2020). Videre sto jeg mellom å bruke observasjon eller intervju som metodiske tilnærminger. Ved å observere kan jeg eksplisitt se hvilke strategier lærerne bruker egen undervisningspraksis. Det observere ikke tar høyde for er begrunnelsene og refleksjonene rundt de ulike valgene, samt deres opplevelse av å ha kroppsøving med minoritetselever. Eksempelvis kan lærerens ytre atferd vise en praksis som ikke fremmer inkludering, men har gode refleksjoner over hvorfor det er viktig. Et slikt funn kan tyde på at læreren ønsker å fremme inkludering av minoritetselever, men mangler didaktisk kompetanse. I forhold til mitt forskningsspørsmål vil ikke observasjon av ytre atferd avdekke hva som skjer på en helhetlig

måte, fordi hva deltakerne selv tolker rundt egne handlinger vil i større grad si hva som egentlig foregår (Nyeng, 2012). Intervju som metodisk tilnærming gir meg mulighet til å gjøre dypdykk i deres forståelser, opplevelser og refleksjoner som ligger til grunn for de didaktiske valgene.

4.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Før jeg beveger med videre i metodekapittelet vil jeg klargjøre min vitenskapsteoretiske posisjon ved å presentere begrepene ontologi og epistemologi, og vise til hvorfor posisjonen har stor betydning for hele forskningsprosessen.

4.2.1 Ontologi og epistemologi

Ontologi er læren om det værende og det som eksisterer. Det handler om å uttale seg om verden og undersøke virkeligheten (Nyeng, 2012). Her er vi interessert i spørsmålet «hva er virkelighet?». Det finnes flere ontologier som blir anvendt gjennom historien, men her viser jeg til to eksempler som representerer forskjellen mellom naturvitenskap og humanvitenskap.

1. Det finnes bare *en* virkelighet. Denne ontologien kommer fra det vi kaller *realisme*. Her vil realister prøve å søke sannhet gjennom vitenskapelige metoder (Gilje & Grimen, 1995). Kunnskap fremtrer gjennom objektive tilnærminger hvor forskeren står på utsiden og måler (Høgheim, 2020). Dette samsvarer med det vi kaller naturvitenskap.

2. Det eksisterer *flere* virkeligheter. Relativister ville sagt at vi kan bare forstå virkeligheten gjennom å forstå meningen forskningsdeltakerne gir fenomenet vi forsker på. Det eksisterer ikke en objektiv virkelighet som realister hevder, men snarere mange «skapte» sosiale virkeligheter (Høgheim, 2020). Denne type ontologi, *konstruktivisme*, vil i større grad rette seg mot humanvitenskapene (Gilje & Grimen, 1995)

Mitt forskningsspørsmål søker etter lærerens opplevelser gjennom deres oppfatning av verden. Ens oppfatning av virkeligheten vil ikke nødvendigvis være identisk med en annen informants oppfatning, som betyr at jeg er åpen for flere «skapte» virkeligheter. Høgheim (2020) forklarer dette ontologiske perspektivet som konstruktivisme der virkeligheten er konstruert av menneskers opplevelser og sosiale relasjoner. Ontologien jeg plasserer meg innenfor er konstruktivismen, som sier at virkelighet kan kun forstås gjennom forskningsdeltakerens oppfatning av et fenomen (Gilje & Grimen, 1995).

Epistemologi forklarer Nyeng (2012) som forskerens forsøk på å undersøke hvordan virkeligheten fremtrer. Det handler om hvordan individer forstår kunnskap og egen tankeprosess. Eksempler på to ulike epistemologier kan være at kunnskap kan bli målt med pålitelige verktøy (naturvitenskapene), eller at virkelighet må bli tolket for å undersøke dens egentlige betydning (humanvitenskapen). Mitt

epistemologiske ståsted samsvarer med konstruktivismen; kunnskap må bli tolket for å forstå den underliggende mening (Gilje, 2019)

Så hvorfor er disse begrepene viktige for min masteroppgave? Ved bevisstgjøring av eget syn på verden (ontologi) og kunnskap (epistemologi), tilegner jeg meg hva Nyeng (2012) betegner som et holistisk syn. Ved å ha etablert mitt forskningsparadigme, kan jeg velge den tilnærmingen og metodologien som passer mitt forskningsspørsmål (Nyeng, 2012). En slik forståelse av eget forskningsparadigme påpeker Gilje og Grimen (1995) vil forbedre kvaliteten på forskningen. Høgheim (2020) skriver frem hvordan forskerens syn på kunnskap vil avgjøre hvorvidt en ser på informasjon som viktig eller urelevant i forskningsprosessen. Samtidig påvirker det forskerens fremgangsmåte og hvilke argumenter en ligger til grunn for metodevalget. Man kan si at forskningsresultatene mine er basert på mitt vitenskapelige ståsted og er det som farger mine vurderinger og slutninger jeg trekker fra forskningen. Til slutt vil jeg poengtere at det er ikke et krav om å ta et ontologisk og epistemologisk perspektiv før man formulerer problemstillingen, velger metode og forsker. Men ved å kjenne til ulike verdenssyn som eksisterer i vitenskapsteorien, kan forskeren forstå hvilken betydning det har for hva type kunnskap som skapes, samt vurdere den kritisk i henhold til eget kunnskapssyn.

4.2.2 Fenomenologi

Temaet for masterprosjektet er å grave inn i lærerens subjektive opplevelse av inkludering av minoritetselever. Jeg har valgt å bruke fenomenologien for å komme i dybden av ulike sider, vinkler og perspektiver av lærerens oppfatning av et fenomen.

Fenomenologien plasserer seg innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet ved at den erkjenner at det finnes en verden, men mange virkeligheter (Nyeng, 2012). «Blikket vi har på verden, er ikke ensartet og kontinuerlig – det er kort sagt ikke rettet fra ett og samme sted» (Nyeng, 2012, s. 32). Målet med retningen er å synliggjøre et gitt fenomen gjennom andre menneskers opplevelser (Høgheim, 2020). Dette fenomenet vil i mitt forskningsprosjekt være inkludering av minoritetselever, som belyses fra en gruppe menneskers opplevelse av det. Deres levde erfaringer står i sentrum for å komme et steg nærmere virkeligheten. Gilje og Grimen (1995) fremhever hvordan fenomenologien skal gi en nøytral beskrivelse av fenomenet som overhodet mulig. Dette betegner Silverman (2021) som den fenomenologiske reduksjon, som betyr å sette ens egen oppfatning av fenomenet en studerer til side. Poenget er ikke å utelukke virkeligheten, men å få nøytralisert dogmatiske og teoretiske fordommer om virkeligheten med et mål om å få mest mulig søkelys på selve fenomenet. Med andre ord er det ikke teorier som skal bestemme vår erfaring, men vår erfaring som skal bestemme teorien (Gilje & Grimen, 1995).

4.2.3 Hermeneutikk

Selv om en fenomenologisk tilnærming søker informantens subjektive forståelse, vil mine erfaringer jeg har opparbeidet meg gjennom livet i form av motiver, følelser og kunnskaper forme min tolkning av analyse, konstruksjon av begreper og hvordan jeg skaper kunnskap (Hallås & Sæle, 2020; Høgheim, 2020). Disse forforståelsene er selve essensen i hermeneutikken. Gilje (2019) beskriver hermeneutikken som læren om fortolkning av meningsfylte fenomener der en reflekterer og drøfter egen interpretasjon av virkeligheten. Hermeneutikken går i samme retning som konstruktivismen hvor det eksisterer flere virkeligheter, og dens epistemologiske ståsted er at kunnskap må bli tolket for å forstå dens underliggende mening (Gilje, 2019)

Fenomenologien og hermeneutikken kan virke som motstridende mål. På den ene siden med en fenomenologisk reduksjon som ønsker å gi en nøytral beskrivelse av individets forståelse av verden, og den andre der forforståelsene blir forstått som en innflytelse i forskerens fortolkning og vil alltid være med oss (Nyeng, 2012). I mitt forskningsprosjekt vil den hermeneutiske tilnærmingen styrke studiens validitet i form av at forforståelsene gjennom egne levde erfaringer kan gi forståelse for informantens utsagn og situasjon. Dette støtter Thagaard (2018) med å fremheve at våre tidligere erfaringer kan bistå med å bekrefte den forståelsen vi forsker på. Men forforståelsene er ikke uproblematisk, da det kan overse nyanser i forskningen som ikke stemmer overens med egne erfaringer (Thagaard, 2018). Ved å bevisstgjøre min egen forforståelse av masterprosjektets tema, evner jeg å kartlegge hvilke aspekt ved studien som kan «hemme» intervjuprosessen, analyseprosessen og tolkningsprosessen.

4.3 Det kvalitative intervjuet

Ifølge Thagaard (2018) vil intervju som kvalitativ metode belyse fenomenets egenskaper og karaktertrekk. Som nevnt tidligere ønsker jeg å finne mer kunnskap om fenomenet *inkludering av minoritetslever* ved å gjøre dypdykk i kroppsøvlingslærerens subjektive opplevelser. I og med at kulturelt mangfold og minoritetslever i kroppsøvlingsfaget er et lite utforsket felt (Hallås & Sæle, 2020; Lagestad & Mestad, 2018), vil det kvalitative intervjuet bidra med en bredere og dypere forståelse av kroppsøvlingslæreres opplevelse av inkludering av elevgruppen.

4.3.1 Semistrukturert intervju

Jeg har valgt å benytte meg av det semistrukturerte forskningsintervjuet da det er tjenlig når en vil innhente detaljerte og rike beskrivelser rundt informantens livsverden og fortolkninger av et gitt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det semistrukturerte intervjuet betegnes som en delvis strukturert tilnærming som ofte baserer seg på en delvis strukturert intervjuguide. Intervjuet har forhåndsbestemte temaer eller spørsmål alle

informanter skal i gjennom, men åpner samtidig opp for å inkludere temaer informantene selv velger å trekke frem (Høgheim, 2020).

Med det semistrukturerte intervjuet kan jeg nytte meg av fleksibiliteten intervjuformen legger til rette for. Avgir informantene utydelige svar, kan jeg komme med oppfølgingsspørsmål som minker sjansen for misforståelser i tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten kan jeg få tilgang til dypere informasjon og kunnskap. Samtidig vil gjennomtenkte tema med tilhørende spørsmål være nødvendig å følge for å få et datamateriale som kan svare på problemstillingen..

Når det semistrukturerte intervjuet åpner opp for at informantene kan snakke om temaer utenfor problemstillingen, stiller det krav til å mestre den asymmetriske relasjonen. Det innebærer at forskeren selv må ta kontroll over framdriften slik at samtalene kan belyse studiens problemstilling. Det er jeg som vurderer når jeg har tilstrekkelig informasjon, når temabytte skal skje og når det passer seg å ta kontrollen tilbake (Wang & Yan, 2012). Det asymmetriske perspektivet blir ekstra tydelig når forskeren først og fremst bruker intervjuet for eget forskningsformål (Thagaard, 2018).j

4.3.2 Intervjuguide

Før utarbeiding av intervjuguiden opparbeidet jeg meg en god forståelse av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming med verdier og holdninger som skulle ligge til grunn for intervjuprosessen. Høgheim (2020) definerer intervjuguiden som «en oversikt over relevante temaer, emner eller spørsmål til intervjusituasjonen» (s. 133). I mine intervjuer vil intervjuguiden fungere som et hjelpemiddel som ikke er for styrende, men sørger for å få utvekslet ord som kan svare på problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål.

Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av tidligere forskning om inkludering av minoritets elever, Klafkis allmenndannelsesperspektiv og egen intervjuerfaring av lærere. Sammen skal det sikre rikelig informasjon om lærerens inkluderingsarbeid av minoritets elever. Ved å opparbeide meg den begrepsmessige og teoretiske forståelsen for oppgaven, samt oversikt over tidligere forskning på feltet, kan jeg stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis som er faglig forankret. Dette er med på å sikre kvalitet i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015). Disse oppfølgingsspørsmålene er svært viktige fordi svarene til informantene kan være svært forskjellige. Ved å bruke dem riktig kan jeg kompensere for disse forskjellene, og få tilgang til mer konkrete svar som faktisk belyser problemstillingen (Thagaard, 2018).

Intervjuguiden består av tre overordnede temaer: (1) *Lærerens forståelse*, (2) *Undervisningspraksis* og (3) *Utfordringer*. Etter tilbakemeldinger fra veileder, medstudenter og deltaker fra pilotintervjuet skal temaene belyse oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Inndelingen skaper en viss struktur i intervjuprosessen, samtidig som jeg har noe å falle tilbake på dersom vi

skulle spore av. I tillegg vil inndelinger med tydelige overganger mellom temaer gjør det lettere for informanten å omstille seg (Larsen, 2017).

På grunn av den fenomenologiske undersøkelses karakter der forskeren skal tilsidesette egen forståelse av fenomenet, utarbeidet jeg åpne spørsmål uten bestemte føringer. Eksempelvis har spørsmål som starter med «kan du fortelle meg» eller «hvordan opplever du» en åpen karakter som inviterer informanten til å presentere sine synpunkter og autentiske erfaringer (Thagaard, 2018). Hensikten med spørsmålene er å gi informantene handlingsrom og ikke føle på at noe er feil eller riktig.

4.3.3 Pilotintervju

Hensikten med et pilotintervju var å først og fremst for å teste intervjuguiden, men også meg selv i en intervjuopposisjon. Intervjuobjektet var en kroppsøvlingslærer på barneskolen som lignet de andre informantene i form av yrke, utdanning og kompetanse. Tilbakemeldingene jeg fikk fra læreren bidro med å gjøre spørsmålene tydeligere. I tillegg fant vi ut at rekkefølgen på spørsmålene hadde mye å si. Erfaringen gjorde at jeg inkluderte et par oppvarmingsspørsmål i intervjuguiden. Lydopptakeren ble også testet, som resulterte i å forandre dens posisjon under intervjuene.

Pilotintervjuet styrket selvtilliten min som intervjuer. Samtidig fikk jeg lyttet til hvordan jeg var som intervjuer. En ting jeg bemerket meg var min tendens til å stille spørsmål mens læreren pratet. Det kan tenkes at jeg ønsket å ta tak i viktige ting som belyser problemstillingen. På en annen side vil det være viktig å la informantene fortelle sin historie uten mine avbrytelser. Dette var noe jeg tok med meg videre.

4.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Alternativt var å gjennomføre intervjuene digitalt på grunn av pandemien. Men siden den fysiske tilstedeværelsen er viktig for relasjonen mellom intervjuer og informant, var ikke det digitale intervjuet ønskelig (Thagaard, 2018). Intervjuene varte fra 40-60 minutter og ble gjennomført i desembermåned med et par dagers mellomrom. Mellomrommene ga meg mulighet til å transkribere ferdig mens inntrykkene var ferske. Kombinert med god tid til å lytte til opptaket, reduserte jeg muligheten for at transkriberingen ble svekket (Larsen, 2017).

Før intervjuene sendte jeg e-post til ulike barneskoler i Drammen og Oslo området med en kort presentasjon av meg og mitt forskningsprosjekt. Rektorene henviste e-posten til deres kroppsøvlingslærere som tok direkte kontakt med meg for nærmere beskrivelse. Under e-postutvekslingen ble tid og sted avtalt. Å få tak i informanter som møtte kriteriene var en stor utfordring. Av 30 skoler som ble kontaktet, var det kun 6 skoler som hadde lærere med

kroppsøvingstudanning. Flere skoler ville gjerne bidra, men lærerne som praktiserte faget hadde ikke tilhørende studiepoeng. Til slutt endte jeg opp med fire kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler.

Før selve intervjuene lagde jeg en uformell setting hvor vi kunne snakke fritt uten lydopptaker, etterfulgt av å referere til samtykkeskjemaet og gjenfortalte hva det innebærer å delta. I tillegg påpekte jeg at ingenting skal bevises eller motbevises i denne studien, og presiserte at det er *din* opplevelse som står i sentrum. Hensikten var å lage en god atmosfære mellom meg og informantene hvor vi begge kan senke skuldrene. På den måten kan etablere trygge rammer og gode forutsetninger for at vedkommende vil dele sine opplevelser og refleksjoner. Dette står i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som sier at de første minuttene av intervjuet har en avgjørende betydning for resultatene.

Larsen (2017) løfter frem intervju-effektens ulempe der forskerens tilstedeværelse kan i for stor grad påvirke svarene. Derfor ga jeg uttrykk for å være støttende, oppmuntrende og sympatisk for å etablere en fortrolig intervjusituasjon. Jeg viste også åpenhet ved å gi utfyllende kommentarer og tilbakemeldinger til informantens utsagn, i håp om å oppmuntre dem til å gi ytterligere beskrivelser.

Alle intervjuene startet med generelle spørsmål rundt utdanning og tidligere arbeidserfaring som krevde liten grad av refleksjon. Med en myk start kan svarene rundt de mer sentrale og emosjonelle temaene som kommer senere i intervjuet være av bedre kvalitet (Thagaard, 2018). Til slutt fikk alle informantene spørsmål om det var noe de ville legge til eller ikke fikk sagt under intervjuet. Flere benyttet seg av denne sjansen og rikelig informasjon rundt temaet kom frem. Informantene fikk også tilbudet om å få tilsendt det transkriberte intervjuet, men ingen tok kontakt.

4.4 Transkribering og analyse av data

Kvale og Brinkmann (2015) definerer transkribering som en samtale mellom to personer som blir gjort om til en skriftlig form. I denne prosessen vil det være viktig å rekonstruere intervjuet så godt som mulig, fordi denne rekonstruksjonen er kun en begrenset gjenfortelling av hva som egentlig ble kommunisert mellom informant og deltaker (Thagaard, 2018). For å sikre fyldig informasjon rundt intervjusituasjonen benyttet jeg meg av en lydopptaker som registrerte ordrett det informantene sa. Jeg skrev også et refleksjonsnotat rundt mine inntrykk, tanker og refleksjoner i etterkant av hvert intervju. Dette bidro med å gi informasjon rundt informantens nonverbale kommunikasjon som kroppsholdning og gester. Jeg valgte å ikke notere under intervjuet, da flere oppgaver om gangen kan distrahere min evne til å lytte og hindre god flyt (Thagaard, 2018). Sammen vil lydopptak og refleksjonsnotatet kunne gjenskape det sosiale samspillet i intervjusituasjonen på en best mulig måte.

Lydfilene ble lastet opp til Windows Media Player. Med appens funksjoner senket jeg hastigheten for å få med alle detaljer. Informantenes navn og andre elementer som kunne spores tilbake til vedkommende ble anonymisert umiddelbart i transkripsjonsprosessen. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, fordi jeg vil ha en sterkere tilknytting til meningsinnholdet til det som ble sagt enn andre. I tillegg har transkriberingsprosessen en verdi ved at forskeren kan få øye på mønstre som kan gjøre planleggingsfasen rundt analysen enklere (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ryen (2002) peker på at valg av analyseform vil ha konsekvenser for representasjon av datamaterialet. Siden intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i tre temaer alle informantene fikk spørsmål om, falt valget på en temaanalytisk tilnærming. Thagaard (2018, s. 152) definerer det slik: «Vi anvender temaanalytisk tilnærming når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakere i prosjektet».

Analyseprosessen startet med å bli fortrolig med de transkriberte tekstene og refleksjonsnotatene. Jeg leste dem grundig flere ganger for å få oversikt og øye på hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av. Her merket jeg fordelene av å transkribere intervjuene selv, fordi jeg kunne se nye mønstre rundt meningsfull data jeg ikke så under første gjennomgang (Thagaard, 2018). Parallelt med lesingen noterte jeg i margin hva de ulike utsagnene handlet om. Her stilte jeg også spørsmål til meg selv rundt min forståelse av hva teksten gir uttrykk for; «Hva gjør at jeg forstår det slik?» og «hvordan har jeg kommet frem til denne forståelsen?». Larsen (2017) betegner dette som å lese teksten analytisk når vi begrunner egne forståelser og tolkninger.

Videre systematiserte og strukturerte jeg analysen for å sikre meningsinnholdet i utsagnene ytterligere (Thagaard, 2018), der koding ble brukt som fremgangsmåte. Teksten ble delt opp i de minste informasjonsbitene som kunne stå alene og gi mening uten å måtte støtte seg til annen informasjon. Kodene for enhetene varierte fra et ord til flere, og skal gi et presist uttrykk av informantens forståelse, handling eller opplevelse (Ryen, 2002). Jeg tok i bruk det Thagaard (2018) betegner som «in vivo»-koder når kodene er bygd av informantens eget språk. Av min oppfatning bidrar invivo-koder å beholde tekstens opprinnelige mening, for å så på et senere stadium utvikle koder på et høyere abstraksjonsnivå enn de opprinnelige empirinære kodene (Thagaard, 2018).

Neste steg gikk ut på å sortere enhetene i større kategorier. Jeg tok i bruk fargekoding og delte kategoriene inn i fargene blå, rød, gul, grønn, osv. Prosessen gikk ut på å lese en kode, sette den i en kategori. Lese neste, avgjøre om den går i samme kategori eller bli den første koden i en ny kategori. Slik ble alle kodene sortert i kategorier med beskrivelser som skiller dem tydelig fra hverandre. Koder som ikke passet inn i noen av kategoriene ble satt inn i en «diverse» kategori. På den måten reduserer jeg datamaterialet. Jeg vil presisere at jeg var åpen og fleksibel i hele prosessen og var ikke

fastlåst til de «originale» kategoriene. Ved behov ble kodene flyttet mellom kategorier. Og enkelte ble slått sammen eller fjernet.

Etter gitte kategorier, så jeg etter gjennomgående poeng. Sitater som egnet seg for representasjoner ble markert med samme fargekode. Siden den temasentrerte tilnærmingen kritiseres for å løsrive utsnittene fra den helhetlige sammenhengen den opprinnelig ble presentert i, er det viktig at jeg bevarer hele perspektivet når utsagnene fra intervjuene skal sammenlignes (Thagaard, 2018).

Datamaterialet ble tolket og kategorisert med utgangspunkt i analyse av meningsinnhold. Dette er en tilnærming som egner seg godt når jeg ønsker å forstå og beskrive et fenomen (Thagaard, 2018).

Samtalepassasjer og sitat ble sortert inn i de tre hovedkategoriene «oppfatning av minoritets elev», «utfordringer» og «strategier» som er gitt gjennom oppgavens tre forskningsspørsmål. Videre så jeg et behov for å ha underkategorier som systematiserer resultatene ytterligere. Disse kategoriene ble lagd under analyseprosessen som samsvarer med en induktiv tilnærming. «Utfordringer» ble inndelt i underkategoriene «dusjing» og «språk». Mens «strategier» ble til fire underkategorier; «lærergarderobe», «visestrategi», «organiseringsstrategi» og «valg av aktiviteter».

4.5 Utvalg og presentasjon av informantene

I kvalitative studier er utvalget av informanter relativt lite (Thagaard, 2018). Antall informanter man ønsker å inkludere i studien må ses i lys av oppgavens begrensninger, som for eksempel tid og ressurser rundt intervjuene, transkribering og analysing av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever viktigheten av at antallet verken må være for lite (for lite representativt) eller for høyt, da det kan gå på bekostning av den vitenskapelige kvaliteten (NESH, 2021).

Siden studien er basert på fire informanter, har jeg valgt en strategisk utvelgning for å inkludere personer som har erfaringer og kvalifikasjoner som kan svare på oppgavens problemstilling. Derfor tok utvelgelsesprosessen utgangspunkt i gjennomtenkte kriterier for at datamaterialet skal være tuftet på faglig kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Informantene må ha minimum 30 studiepoeng i kroppsøving med tilhørende lærerutdanning. Informantene må praktisere faget i klasse med minoritets elever. Antall minoritets elever i informantenes klasser varierte fra 30-70%. Nedenfor følger det en kort presentasjon av de fire informantene som deltok i prosjektet.

Informant 1: Jobbet 5 år som kroppsøvfingslærer med en bachelor i faget. I tillegg har informanten fagene engelsk, samfunnsfag og spesialpedagogikk.

Informant 2: Jobbet 2 år som kroppsøvfingslærer, men vært lærer i 6 år. I tillegg har informanten fagene norsk, samfunnsfag, engelsk og IKT.

Informant 3: Jobbet 9 år som kroppsøvlingslærer med ansvar for all kroppsøvlingsundervisning to av årene. I tillegg har informanten fagene engelsk, samfunnsfag, naturfag og KRLE.

Informant 4: Jobbet 14 år som kroppsøvlingslærer på barneskolen. Informanten har også hatt kroppsøvlingsstudenter fra lærerutdanningen. Jobbet tidligere på ungdomsskole og videregående.

4.6 Validitet og reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning dreier validitet seg om i hvilken grad vi undersøker det vi faktisk skal undersøke. Vi må vurdere studiens innsamlet data om det er relevant nok får å kunne trekke slutninger som er valide (Larsen, 2017).

For å vise prinsippet om troverdighet i forskningsprosjektet, har jeg lagt frem begrunnelser rundt fremgangsmåter og valg, samt presentert mitt teoretiske og vitenskapelige utgangspunkt som farger mine tolkninger. Silverman (2021) betegner dette som gjennomsiktighet som kan styrke kvalitative studier. Gjennomgående har jeg vært tydelig på å skrive frem grunnlaget for fortolkningene av analyseprosessen som påvirker studiens konklusjon. Thagaard (2018) presiserer validitet ved å stille spørsmål om forskerens tolkninger overhode er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. For at tolkningene skal i størst grad være gyldige, ble intervjuguiden nøye gjennomarbeidet ved å være kritisk til de temaene intervjuene skulle handle om. Den ble diskutert med medstudenter som også forsker på inkludering og mangfold i kroppsøvlingsfaget, samtidig som veileder har kommet med kritiske tilbakemeldinger.

Brinkmann et al. (2012) poengterer problematikken ved å transkribere tale om til tekst, da viktig informasjon som kroppsspråk og andre språklige fenomener kan gå tapt. Jeg valgte derfor å transkribere ferdig etter hvert intervju og notere ned informasjon som ikke umiddelbart lar seg transkribere. Som for eksempel humor, nervøsitet og sarkasme. Å notere refleksjoner og tanker etter hvert intervju reduserer sjansen for misforståelser eller glemme viktige sider ved intervjuet som kan tolkes feil ved å kun lese teksten. Det er mye som ligger mellom linjene transkribert tekst ikke får med (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) trekker frem at refleksjonsnotater fra intervjuet har et analytisk formål som kan gi verdifulle innspill i tolkningen av resultatene.

Intervjuguiden med tilhørende spørsmål ble ikke delt ut på forhånd til informantene. En mulig seanse er at informantene svarer det dem tror er riktig, som ikke nødvendigvis står i tråd med deres forståelse og praksis. Før hvert intervju poengterte jeg at ingenting skal bevises eller motbevises, eller blir definert som riktig eller galt. På den måten øker jeg sannsynligheten for at informantene fremmer sin egen subjektive opplevelse av inkluderingsarbeidet enn å presentere det dem tror jeg vil høre. Siden begrepet minoritetselev blir tatt opp i informasjonsskrivet, over e-post og i

intervjuprosessen, ble det nødvendig å avklare begrepets betydning tidlig for informanten. Jeg valgte derfor å avklare begrepet tidlig, slik at vi har en felles forståelsesramme.

Reliabilitet referer til studiens troverdighet («credibility») ved at forskningen er utført på en pålitelig, nøyaktig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). For å imøtekomme det ble intervjuene utført på informantenes arbeidsplass. Det er fordi kontekst og plassering vil ha betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018). Av min oppfatning kan et sted informantene kjenner redusere stressfaktoren. Det ble satt av god tid til hvert intervju, og jeg forsikret meg at læreren ikke måtte løpe for å rekke neste time. På den måten vil god tid til å svare utfyllende på spørsmålene øke kvaliteten.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til hvordan transkribering utført av to eller flere personer kan føre til ulike resultater. I denne studien har intervjuene blitt transkribert og tolket av en og samme person, med samme teoretisk- og erfaringsmessig utgangspunkt. Derfor hevder jeg at databehandlingen er konsistent.

4.7 Etiske valg

Som forsker har jeg et ansvar for å følge de etiske kravene jeg er forpliktet til å ivareta i forskningsprosjekt. I skrivende stund er jeg en del av et forskersamfunn som skal bidra til utvikling av feltet jeg forsker på. Det stiller krav til å ha kunnskap omkring de forskningsetiske retningslinjene og forskningsetikk. Den nasjonale forskningsetiske komité definerer forskningsetikk som et felles ansvar forskere har for å ivareta god vitenskapelig praksis der verdier, prinsipper, normer og institusjonelle ordninger skal sammen forme den vitenskapelige virksomhet (NESH, 2021). Det nulltoleranse for å ta snarveier som å for eksempel redigere på funn eller pynte på sannheten for å fremme egen forskning (Hallås & Sæle, 2020).

NESH (2021) skriver at de forskningsetiske retningslinjene bør ligge til grunn under hele forskningsprosessen. Fra planleggingsfasen til gjennomføring og presentasjon av resultatene har jeg kontinuerlig vurdert om forskningsprosjektet mitt er i overens med deres regelverk. Refleksjonene startet under planleggingsfasen av det kvalitative intervjuet, fordi mine valg og betraktninger før, under og etter intervjuet kan få konsekvenser for informantene (Thagaard, 2018). Intervjuguide, informasjonsskriv og forskningens formål ble sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å sikre at forskningsarbeidet opprettholder formelle plikter i forskningsetisk forstand. Etter kort tid ble det godkjent.

Høgskolen på Vestlandet sitt juridiske reglement understreker forskerens ansvar for at prosjektet står i tråd med etiske prinsipper. I det kvalitative intervjuet er personene som studeres helt avgjørende for kunnskapen som produseres. Høgheim (2020) trekker frem hvordan forskeren må se på deltakerne som et mål i seg selv, og ikke kun et middel mot kunnskap. Det innebærer å respektere

menneskeverdet og sikre deres frihet og selvbestemmelse i jakten på kunnskap (NESH, 2021). For å imøtekomme dette fikk informantene et informasjonsskriv som tok for seg forskningsprosjektets formål, hva det innebærer å delta, og hvilke rettigheter hver enkelt har krav på. Informasjonsskrivet ble formulert på en enkel og forståelig måte, og skal ikke indikere noen form for ytre press. Når informantene takket ja til å delta, skrev de under på samtykkeerklæringen før intervjuet.

Å behandle informantenes personlige informasjon konfidensielt er et viktig forskningsetisk prinsipp for å ivareta deres menneskeverd (NESH, 2021). I den forbindelse valgte jeg å anonymisere lærernes navn og arbeidsted for å ikke bli gjenkjent i teksten. Dette ble påpekt før intervjuet for å skape en trygghet mot at lærerne blir mer åpne og ærlige rundt sin praksis, forståelser og opplevelser. Anonymiseringen startet allerede ved behandling av rådataen. Lydfilen ble slettet etter ferdig transkripsjon. Jeg gjorde lærerne oppmerksom på deres taushetsplikt ovenfor deres elever dersom de ville trekke frem konkrete opplevelser med enkeltelever. Personopplysninger, lydopptak og transkribering ble behandlet på maskinvare hos behandlingsansvarlig institusjon og lagret i passordbeskyttede mapper i OneDrive. All oppbevaring sto i tråd med NSD sine retningslinjer, og all data ble slettet etter prosjektets avslutning.

Når resultatene skulle legges frem, ble det tatt en grundig vurdering rundt hvilke utsagn som skulle fremheves. På den ene siden måtte det vurderes i hvilken grad utsagnet speiler gjennomgående funn og som kan belyse problemstillingen. Jeg har bevisst valgt å utelukke de som var utfordrende å tolke, fordi jeg ikke ønsket å vri om på informantens egentlige mening. På den andre siden kan man bli fristet til å gjengi utsagn på bekostning av informantens personvern for å få frem god dokumentasjon. Dette er ikke etisk akseptabelt og bryter med de forskningsetiske reglene.

5.0 Resultat

Jeg vil i dette kapittelet vise til resultater fra min tematiske analyse. Presentasjonen er delt opp i de tre hovedkategoriene «oppfatning av minoritetselev», «utfordringer» og «strategier». Kategorien «utfordringer» består av underkategoriene «dusjing» og «språk», og kategorien «strategier» er delt opp i «lærergarderoben», «visestrategi», «organiseringsstrategi» og «valg av aktiviteter». Hver hovedkategori med tilhørende underkategorier vil bli presentert hver for seg, og skal sammen svare på oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere å inkludere minoritets elever?

- Hvilken oppfatning har kroppsøvingslærere av minoritets elever?
- Hvilke utfordringer opplever dem i forbindelse med inkluderingsarbeidet?
- Hvilke strategier nytter kroppsøvingslærere for å inkludere minoritets elever?

5.1 Oppfatning av minoritets elev

Data som kommer frem i denne kategorien gi svar på hvilken oppfatning lærerne har av minoritets elever. På spørsmålet «hva tenker du en minoritets elev er?», svarer Mia følgende:

Altså en folkegruppe som er i mindretall av en større gruppe. De som er i mindretall som både kanskje er og føler seg og kanskje til og med opplever seg litt annerledes, men ikke nødvendigvis, men at de er ... ja ... en mindre gruppe i en større mengde liksom. Men eh ... ja jeg skal være ærlig og si at jeg ikke hadde kulturer i tankene når jeg planla kroppsøvingsundervisning før... i starten som nyutdanna ... jeg hadde nok ikke det.

Videre forteller hun at det å være annerledes som minoritets elev kan både være i positiv og negativ forstand. Det er avhengig av klassemiljøet og lærerens syn på eleven. Amy knytter også annerledeshet til minoritets elevene som skiller seg ut fra majoriteten eller strever med ulike ting. Selv om minoritets elever ofte er en type gruppe mennesker, understreker Amy hvor viktig det er å se eleven hele veien som mennesket de er.

Det er viktig å ikke la fakta eller fake news du har hørt om slike grupper påvirke hvordan du ser på eleven. Da mener jeg vi ikke anerkjenner og verdsetter minoritets eleven som han eller hun egentlig er, men begynner fort å dømme. Kanskje altfor tidlig, og kanskje til og med i en negativ retning.

Uavhengig av hvilken type minoritet det er snakk om, understreker hun at alle skal bli inkludert i kroppsøvingsfaget:

Minoritets elever er noe som vi må ta hensyn til i undervisningen. Og jeg tenker det er så viktig det at kroppsøving faget skal være for alle. At det skal kunne tilpasses og det tenker jeg absolutt er mulig. Det er ikke slik at minoritets elevene ikke kan delta på grunn av økonomi, nedsatt funksjonsevne eller lignende. Eller at dem kan velge hva dem skal være med på og ikke. Det kan tilpasses. Kroppsøving er et fag med rom for alle.

Lignende forståelse uttrykker også Ole:

Jeg har et fokus på inkludering som er viktig, at alle er like på innsiden uansett hvordan man ser ut. Jeg kan ikke bare dømme minoritets elever fordi jeg har noe kunnskap om religionen deres da for eksempel. Jeg tror man jobber godt i skolen om dagen da, om å tenke på det med inkludering samme hvordan man ser ut eller hvordan man er.

Ole syntes det er vanskelig å svare på spørsmålet om hva en minoritets elev er, men uttrykker at studiens tema er viktig. Temaet er noe han skulle vært mer bevisst over i egen praksis. Per trenger også litt betenkningstid for å svare på hva en minoritets elev er, men kommer frem til at det er en elev som strever med å snakke og forstå norsk.

Det å ha mange minoritets elever fra ulike land syntes Mia er positivt. På oppfølgingsspørsmålet «Påvirker det undervisningen din?», svarer hun: «Ja, det påvirker jo noe ... av og til. Men det er jo absolutt ingen hindring for undervisningen, eller noe belastning. Jeg tenker i mere den retningen at det er en berikelse i klassen».

Amy indikerer lignende og uttaler at hun ser på minoritets elevene som en ressurs i undervisningen. Hun har spurt minoritets elever om å vise og lære bort danser fra deres kultur. Samtidig skulle hun gjerne hatt flere minoritets elever i klassen:

Også har jeg dessverre ikke hatt de elevene ... som jeg tenker det er en kjempe ressurs eller mulighet ... gjelder kanskje litt eldre elever da ... det at vi har elever som for eksempel driver med andre ting, driver med andre idretter og kan dra inn del andre aktiviteter. Men jeg har egentlig ikke hatt så mange av de elevene. Jeg har hatt de som har kunnet litt dans, jenter spesielt, men det er også noen gutter som også har bidratt der. Men jeg skulle gjerne ha hatt med litt andre ting, andre aktiviteter, men veldig mange av de elevene jeg har hatt har bodd her hele livet.

Amy opplever sine minoritets elever, og spesielt guttene, som høylytte og veldig engasjerte når det er spill i kroppsøvingstimen. Hun trekker frem en opplevelse hvor en gruppe minoritets gutter ble veldig revet med hvor de kanskje opptrådte litt «unorsk». Hun innrømmer at i starten tenkte hun at dette må dempes, fordi det er jo tross alt ikke et verdensmesterskap. Men klarte å tenke annerledes

ved å vri dette til noe positivt. Fordi et slikt engasjement har mer plass i kroppsøvningsfaget enn i klasserommet hvor å hve norsk boka veggimellom ikke er like akseptabelt.

Og det å ha da de elevene som faktisk bidrar med det, bidrar med det engasjementet som slår litt ut med arma ... som ... det betyr noe for dem! Det er jo veldig fint, å prøve å løfte litt fram det der også heller kanskje få med de andre på det atte ... det betyr jo kanskje litt for dere også. Det at de blir gode eksempler på det. Det å vise engasjement da!

5.2 utfordringer

5.2.1 Dusjing

Mia forteller at hun var forberedt på å møte utfordringer i dusjsituasjonen i forbindelse med svømmeundervisningen. Når jeg spør hvorfor, svarer hun at minoritetselvenes kultur kan ha et annet syn på kropp enn det som er vanlig i den norske kulturen. Særlig var hun bekymret over de muslimske jentene som har et strengt forhold til nakenhet. Men til sin store overraskelse var ikke dette et faktum. Alle minoritetselvene i klassen deltok i svømmeundervisningen. Likevel kom hun ikke utenom å gjøre et par tilpasninger, som for eksempel å la enkelte muslimske jenter få svømme i burkini: «Og det var egentlig den eneste tilpasningen vi måtte gjøre. De dusja som alle også. Så når vi har hatt svømming så har det gått veldig fint».

Mia var òg forberedt på å møte reaksjoner i forhold til elever som brukte hijab. Men igjen var ikke dette en utfordring: «Og det er noen som ... jeg har jo elever som bruker hijab til vanlig, men som tar den av på svømming. Så ... ja. Og det er liksom «jaja», da har ikke du på deg den i dag liksom». Når jeg spør Mia hvorfor hun forventet å møte så mange utfordringer med dusjing og svømming generelt, svarer hun at det er de utfordringene som alltid kommer frem i media. Hun innrømmer at lesingen har påvirket henne negativt, da hun ofte forventer å møte på problemer hvor det egentlig ikke er noen. Etter mer erfaring i kroppsøvningsfaget, har hun blitt flinkere på å stille seg kritisk til litteraturen: «For den dag i dag vet jeg jo at ikke alle minoritets elever byr på identiske utfordringer. Jeg kan jo ikke la litteraturen og diverse leserinnlegg generalisere dem. Det blir jo bare feil».

Amy trekker også frem dusjproblematikken knyttet til de muslimske jentene. Etter samtale med elevene var årsaken at dem ikke ville vise seg nakne foran sine medelever. Amy mener også at religioners syn på kropp og fysisk kontakt med motsatt kjønn kan skape utfordringer i svømming og kroppsøving generelt, men understreker hvor viktig det er å bli kjent med elevene og deres kulturelle bakgrunn før en tilskriver dem egenskaper og holdninger.

Ole forteller at han primært møter på utfordringer med muslimske jenter i svømmingen, nærmere bestemt i dusjsituasjonen. Han har forståelse for valget om å dusje alene, fordi han har venner med

samme kulturell bakgrunn. Den kunnskapen han har fått fra vennekretsen omtaler han som «alfa omega» ved håndtering av dusjproblematikk:

For eksempel så har jeg lært at enkelte muslimer, og spesielt jenter, ikke skal vise seg naken foran andre utenom sin ektefelle. Bare det å forstå at dem har et helt annet forhold til nakenhet og kropp enn det jeg som nordmann er oppvokst med ... det hjelper så sykt mye for å kunne forstå valgene deres.

Videre understreker Ole at lærerutdanningen ikke har gitt han tilstrekkelig kompetanse for å håndtere det kulturelle mangfoldet. Og påpeker at ikke alle har muslimske barndomsvenner som er åpne nok til å fortelle om deres religioners verdier og praksiser. Lignende indikerer Per som sier at studiens tema «Inkludering av minoritets elever» var en avgjørende faktor for å delta i forskningsprosjektet. Han mener at temaet ikke får den oppmerksomheten den fortjener på skolen hans, og vil derfor bidra med kunnskap på feltet. Ifølge Per vil flerkulturell kompetanse være like, om ikke viktigere, enn norsk- og matematikkunnskaper:

Det er mye som er viktigere for barn i skolen enn å kunne $4 + 4$, eller vite hva preposisjoner er i norskfaget. Derfor vil jeg påstå å si at læring må komme i andre rekke, ikke sant. For at læring kan skje, må barna føle seg verdsatt, ha ekte gode venner og føle seg inkludert i klassen. Om det er på plass ... ja da har vi gode forutsetninger for å lære en masse. Og når vi har så mange minoritets elever i 2021, vil kompetanse rundt ... ja ... det å inkludere dem da ... det er nødvendig.

I forhold til dusjing opplever også Per å måtte gjøre tilpasninger rettet mot de muslimske jentene. Han forteller at han har fått god hjelp av sine kollegaer for å imøtekomme disse utfordringene, da hans egen kompetanse ikke strekker til. Avslutningsvis i intervjuet understreker han hvor viktig det er at kroppsøvingslærerutdanningen begynner å inkludere studiens tema i større grad enn det han lærte på høyskolen for noen år siden.

5.2.2 Språk

Etter flere år som kroppsøvingslærer, trekker Amy frem en gjennomgående utfordring knytt til minoritets elever. Mangel på begrepsforståelse gjør det vanskelig å orientere seg i gymsalen.

Det er jo litt sånn hjerteskjærende å se på minoritets elevene iblant, fordi de følte seg så utenfor fordi man ikke forstår hva dem skal hente av utstyr. Forstår ikke alltid de ulike øvelsene. Så hvis man ikke er bevisst dette står eleven uten midler for å kunne delta. Og da føler dem jo ingen tilhørighet i gruppa når de må stå å se på mens andre styrer på.

Ole knytter språkutfordringen også til undervisningen i gymsalen. På grunn av minoritetslevenes manglende norskkunnskaper, forstår dem sjeldent hva dem skal gjøre når aktiviteten settes i gang. Særlig opplever han det å gi beskjeder og forklare ting som krevende. Han forteller at språkutfordringen kommer spesielt frem under spill og leker som inneholder komplekse regler. Samtidig blir det ikke noe lettere når akustikken og lyden i gymsalen gjør ordene hans ekstra utydelige. Videre trekker Ole frem viktigheten av å beherske både språket og de sosiale kodene for å bli inkludert i kroppsøvfaget.

Det går nå fint, men jeg tenker jo hele tiden på språkutfordringene da. I timene må jeg jo konstant tenke etter hvilke utfordringer denne aktiviteten byr på, i forhold til minoritetslevene mine da. Men ja ... som sagt ... det ordner jo seg.

Per opplever lignende språkutfordring, og må ofte forklare gjentatte ganger for at minoritetslevene skal forstå. Han ser ikke på dette som et stort problem, men skulle gjerne vært foruten stressfølelsen av å hele tiden komme tilbake etter å ha dirigert andre elever rundt.

Mia trekker frem en dårlig opplevelse hvor hun tok for gitt at alle elever kjenner til den norske kulturen med tradisjonelle aktiviteter som kanonball.

Ehm ... hvor vi skulle spille kanonball og jeg bare sånn «ja, nå er det kanonball og dere er der og dere er der og vær så god», ikke sant ... da hadde alle gjort det mange ganger og h*n var ny og jeg tenkte h*n har jo sikkert spilt kanonball en del ganger, for alle har jo spilt kanonball liksom, det er sånn typisk kroppsøving som alle elsker ikke sant. Også står h*n der da ikke sant, også får h*n tak i ballen og snur seg og begynner å skyte på kongen sin ikke sant. Og da ... de andre bare sånn «nææi hva er det du driver med?!», ikke sant. Og det var jo hundre prosent ene og alene min feil.

Dette har sannsynligvis skjedd flere ganger i løpet av årene sier hun. Og særlig det å forklare leker fortest mulig fordi elevene er ivrige med å sette i gang. Den dårlige opplevelsen gjorde hun ekstra bevisst over at alle elever har ulik bakgrunn og forkunnskaper. Ole forteller også at han lenge har tenkt «dette kan jo alle». Forklaringene har ikke vært grundige nok for at minoritetslever forstår dem. I de verste tilfellene hopper han over å forklare de norske tradisjonelle lekene, som for eksempel hauk og due, fordi han hadde en oppfatning om at alle kan dem fra barnehagen eller gjennom fritidsordninger. Det er først det siste året han har blitt bevisst over dette.

5.3 Strategier

5.3.1 Lærergarderobe

Dusjproblematikk var et område lærerne opplevde som særlig utfordrende knytt til å inkludere minoritets elever i kroppsøving. De har en felles forståelse over at minoritets elevenes kulturelle bakgrunn og religion har en sentral betydning for problemets opprinnelse. Hos tre av lærerne fikk minoritets elevene ta i bruk lærergarderobes hvor dem kunne dusje alene. Amy benyttet strategien både på skolen og i svømmingen for at de muslimske jentene skal kunne delta i undervisningen. Ole gjorde tilsvarende, men på grunn av antall muslimske jenter i klassen, var det ikke alltid nok garderobes på skolen til hver av dem. De må da dusje på tur, hvilket gikk ofte ut over tiden deres i kroppsøvingstimen. Dette rettferdiggjorde han ved å rullere på rekkefølgen slik at det ikke alltid ble den samme som måtte gå ti minutter før timen var over. Per løste dusjproblematikken på samme måte ved å la de muslimske jentene bruke lærergarderoben.

5.3.2 Visestrategi

Ole forteller at han viser alle øvelser med kroppen for å imøtekomme språkutfordringen. Eksempelvis konkretiserer han forklaringer ved å løpe gjennom hinderløyper og vise hvordan utstyr brukes. Når det kommer til de mer komplekse lekene med flere regler, bruker han andre elever til å vise de ulike trinnene. Hvordan spill, øvelser og samarbeidsoppgaver skal vises tenker han alltid gjennom i planleggingsfasen. Målet er å bruke minst mulig vanskelige ord slik at minoritets elevene har like forutsetninger som de norske elevene til å kunne delta. Likevel forteller Ole at han ikke kommer foruten muntlige forklaringer, og har full forståelse dersom noe blir uklart.

Enkelte aktiviteter har jo mange regler med mange ledd. Det er ikke alltid jeg forstår lekene selv med en gang liksom, og jeg kan jo norsk! Da kan man begynne å gå i seg selv og tenke over hvordan minoritets elevene føler det iblant.

I tillegg fremhever Ole at visestrategien ikke bare hjelper minoritets elever med språkvansker, men også de norske elevene.

Det er alltid minoritets elevene som spør dersom noe er uklart. Selv om jeg vet at flere etnisk norske elever ikke følger med, spør dem aldri når det er egentlig dem som skulle spurt. Og samtlige av mine norske elever har like stort behov for å observere aktiviteten med egne øyne som minoritets elevene.

Mia bruker også en vise-strategi for at minoritets elever skal få både se og høre, og hevder at en kombinasjon av dette øker sjansen for å forstå aktivitetene. Siden hun ofte får elever fra velkomstklasser med begrenset norskkunnskaper, er denne strategien automatisert i all type

undervisning. Og forteller at kroppsøvingfaget bærer med seg en unik mulighet for å bruke kroppen til å visualisere.

Dette er viktig å gjøre ... og spesielt i kroppsøving fordi det blir så synlig om en elev ikke forstår aktiviteten. Da er man utenfor da. I andre fag, norsk da for eksempel, så kan man jo hvertfall late som man jobber eller forstår hva læreren sier ved å nikke. I kroppsøving blir man jo så sårbar ... forskjellene blir så synlig.

For at minoritetselevne ikke skal føle seg ekskludert, benytter hun visestrategien for at dem kan delta på lik linje med andre elever. Ut ifra intervjuet er Mia klar over mulighetene kroppsøvingfaget bærer med seg for å inkludere minoritets elever, samtidig som det har et par ulemper en må være klar over. I utsagnet trekker hun blant annet frem sårbarheten ved at elevenes

bevegelser blir synlige for andre, som gjør det vanskelig å gjemme seg i faget. Amy peker også på at den kroppslige dimensjonen i kroppsøvingfaget gjør det enklere å konkretisere hva elevene skal gjøre sammenlignet med andre akademiske fag. Derfor utnytter hun muligheten å vise, og støtter strategien ved å si at den gjør læringssituasjonen mer virkelighetsnær. Som Mia og Ole, vil Amy legge like forutsetninger for at alle kan delta.

Per ytret seg også om språkproblematikken, men opplevde det ikke som en stor utfordring i undervisningen. Likevel bruker han alltid å vise samtidig som han forklarer. «Det har jo et eller annet med den kroppslige dimensjonen å gjøre da. Når du viser, så gjør det hele læringssituasjonen mer virkelighetsnært». Til forskjell fra de andre har han klare tanker om at det er viktig å bruke norskspråket for at minoritets elevne skal lære seg et ord eller to. Videre mener han kroppsøvingfaget har gode muligheter for å øke språklæringen, og på den måten integrere dem i den norske skolen. Derfor viser han ikke bare øvelser, men også de mer abstrakte begrepene som venn, samarbeid, motivasjon, aktivitetsglede og taktikk.

5.3.3 Organiseringsstrategi

På spørsmålet «Hvordan organiserer du en kroppsøvingstime?» forteller Mia at hun tar bevisste valg omkring hvem hun setter på gruppe sammen for å få en god gruppedynamikk. For eksempel plasserer hun minoritets elever med dårlige norskkunnskaper sammen med elever som har gode samarbeidsevner. På den måten vet hun at gruppen består av elever som gir plass og ønsker hverandre godt. Videre fremhever Mia viktigheten av å kjenne elevene sine godt for å skape de gode gruppene. I verste fall kan gruppene ekskludere, ofre enkelte elever for å vinne eller krangle på grunn av dårlige samarbeidsevner. Lignende indikerer også Ole hvor han unngår å ta den gammeldagse 1, 2, 3, 4 som kun er basert på tilfeldigheter. Minoritets elevne plasserer han ofte sammen med elever som har gode sosiale ferdigheter. Slik kan han gi dem trygge rammer med en gruppe bestående av

elever som tør å ta kontakt, samt er flinke til å forklare og vise hva dem skal gjøre.

«Gruppeinndelingen legger også til rette for at minoritetselevne får brukt språket aktivt. Havner de på en gruppe som ikke tør å ta kontakt, får dem ikke snakke like mye».

Per bruker å legge inn tid til testrunder for at alle skal kunne delta.

Her får jeg sett hvilke elever som ikke forsto, og jeg kan gå bort til dem og spørre om hvilken del de ikke skjønnte mens de andre holder på. Da kan vi alle stille likt, og veldig ofte er det ikke bare minoritetselever som ikke forstår, det er faktisk andre norske som ikke forstår aktiviteten også. Dette er noe jeg opplever at elevene setter pris på. De føler seg komfortable og trygg i den settingen der ... fordi alle er opptatt med sitt mens man får hjelp. Og elevene har mulighet til å bestemme selv i testrunden ... bestemme ting selv. For eksempel tempo og intensitet og sånne ting. Og rekkefølge og vanskelighetsgrad på en måte.

Testrunder er en strategi Per bruker for å sikre seg at alle forstår aktiviteten før den settes i gang. Det gir han mulighet til å gå rundt å hjelpe, ikke bare minoritetselevne, men alle elever dersom noe var uklart. Da kan han justere, forklare eller eksemplifisere der det trengs. På den måten blir ikke de elevene som ofte trenger hjelp så synlige, da alle holder på med sitt i testrunden.

5.3.4 Valg av aktiviteter

På spørsmålet «noen aktiviteter som fungerer bedre enn andre?», trekker Mia frem en strategi rettet mot valg av type aktivitet. Siden samtlige minoritetselever i klassen ikke er glad i idrettsaktiviteter, tar hun kontakt og spør hva dem kunne tenkt seg å gjøre. På den måten kan hun ta utgangspunkt i noe hun vet dem interesserer seg for eller har kompetanse i. For eksempel tok hun begreper og karakterer fra gamingspillet «Overwatch» til å lage en ny vri på kanonball.

Aktiviteten var basert på Overwatchspillet hvor de gjemmer seg bak masse hindringer vi har lagt ut ... og så kan man skyte hverandre med ball. Vi hadde tre ulike angrep og tre ulike forsvar som var faktiske begreper og taktikker fra selve spillet. Dette syntes alle elevene var kjempegøy. Minoritetselevne blomstrer her og tar virkelig del i spillet.

Her erfarte hun at klassen så på minoritetselevne som nøkkelspillere i et nytt ballspill, da dem sitter med en kompetanse dem selv ikke har. Denne strategien mener Mia har inkludert minoritetselevne i kroppsøvingstimene betraktelig, fordi de får brukt stemmen når de forklarer og viser, samtidig som de blir sett og verdsatt. Videre forteller hun hvor viktig det er å finne og utnytte de talentene minoritetselever har i kroppsøvingfaget. Siden klasserommet ofte verdsetter de mere akademiske ferdighetene, åpner kroppsøvingfaget mulighet for anerkjennelse av deres fysiske ferdigheter. Amy forteller at hun også tar utgangspunkt i ting minoritetselevne har kompetanse i. Det krever ikke å

revolusjonære faget, men kan være så enkelt som å legge til laminerte ark med engelske ord eller andre engelske oppgaver. Av erfaring opplever hun at mange minoritets elever har mer kompetanse i engelsk enn norske barn i tidlig alder. Hensikten er at elevene blir avhengig av hverandres styrker for å lykkes. I tillegg bruker hun elementer hun vet minoritets elevene er gode på, som for eksempel å balansere, stå på hendene eller dans.

Det er utrolig viktig at elevene får se hverandre på forskjellige områder, ikke kun inne i et klasserom hvor de mest skoleflinke, i en tradisjonell forstand, blir de som er mest synlig. Men å få med disse andre ... at vi kan så innmari mye forskjellig. Kanskje du ikke leser, kanskje du har dysleksi ... ulike ting, men du er en racer på å hoppe ski, løpe, danse også videre. Og det at andre ser dine positive egenskaper tror jeg har utrolig mye å si for miljøet og inkludering.

Flere av informantene tar i bruk samarbeidsaktiviteter for å inkludere minoritets elever, men av ulike grunner. Mia legger vekt oppgaver som krever samarbeid mot et fellesmål. Videre reflekterer hun over at samarbeid ikke er en medfødt egenskap, men noe som må trenes på i mange ulike settinger. For å få utvikle samarbeidsevnen understreker hun hvor viktig det er at læreren legger opp til gode læringssituasjoner som gir elevene mulighet til å trene på samarbeidsferdigheten.

I samarbeidsaktiviteter skal alle elever føle dem har en stemme som betyr noe i fellesskapet. Alle skal få si sin mening. Og alle må få lov til å bidra med sine ting. Først da er dem inkludert da ... mener nå jeg.

Per tar i bruk samarbeidsleker av to hovedgrunner. Det første er fordi samarbeidsleker er ypperlig for å la minoritets elevene få brukt språket. Han mener kroppsøvningsfaget er godt egnet for språkopplæringen, da det kan settes i en kontekst. Og for det andre ønsker han å lære elevene noe som ikke kun går på de motoriske ferdighetene, men også de menneskelige ferdighetene.

Jeg velger å snakke om hva samarbeid er, hvordan det praktiseres, fordi det er noe læringsrikt de kan ta med videre i livet, og vil få bruk for ... definitivt. Kroppsøving kan ikke kun handle om bevegelse.

For at et samarbeid skal lykkes, forteller Amy at det noen forutsetninger som må ligge til grunn for at det ikke er kun en eller to som bestemmer alt i en gruppeaktivitet. Da vil det virke mot sin hensikt.

Nei jeg tenker med en gang den evnen til empati er det viktigste. Evnen til å skifte synspunkt og se at du også har en mening som kan være avgjørende for oss andre. Det å faktisk ha evnen til å lytte og ikke bare kjøre på med det man mener er riktig selv med en gang. Det syntes jeg er en veldig viktig forutsetning. Vise forståelse og respekt for andres synspunkter.

Videre forteller Amy at disse evnene er viktig i å jobbe med i tidlig alder, fordi det er en kompetanse elevene vil trenge når de skal delta i et demokratisk samfunn etter endt skolegang. Til slutt understreker hun at alle elever skal føle de har en stemme som betyr noe i fellesskapet.

Ole og Per viser lite bevissthet rundt valg av aktiviteter i en klasse med mange minoritets elever. For eksempel mener Ole at ingen aktiviteter eller leiker er bedre eller dårlige enn andre når det kommer til minoritets elever. Per uttrykker seg mer direkte og sier han ikke ser noe poeng i å gjøre seg opp noen tanker om hvilke aktiviteter som egner seg bedre enn andre.

Jeg ser på klassen ... eh ... de stiller likt. Jeg har den aktiviteten, basta. Jeg skal forklare så godt jeg kan. Men går aldri inn for å justere noen aktiviteter fordi det er en klasse med mange minoritets elever. Jeg føler det ikke er noe poeng i det. Regler er jo universelle.

Videre spør jeg hva han mener med at «regler er universelle», og svarer: «Alle skal følge en og samme regel. Det går ikke an å misforstå hva man skal gjøre. Hvordan man skal bevege seg, rett og slett. Enten gjør du det, eller så gjør du det ikke».

6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte analyseresultatene i lys av begrepene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i Klafki sitt allmenndanningsperspektiv. Resultatene vil også bli diskutert opp mot annen fagteori som er blitt presentert tidligere i oppgaven, læreplanen og tidligere forskning på feltet. Kapitlet er strukturert på samme måte som resultatdelen med de samme overskriftene.

6.1 Oppfatning av minoritetselever

To informanter uttrykker at minoritetselever er en gruppe mennesker som er i mindre tall av en større mengde som opplever seg annerledes eller skiller seg ut fra majoriteten. Men om denne annerledesheten oppfattes som positiv eller negativ forstand, påpeker Mia vil avhenge av lærerens syn på minoritetselever.

Disse synene kan knyttes opp til det Dahl (2013) betegner som essensialistisk og dynamisk kulturforståelse. Med den essensialistiske tilnærmingen generaliserer man en gruppe elever ved å gi dem bestemte egenskaper og holdninger som ofte baseres på fordommer, stereotypier eller fake news (Dahl, 2013). Denne tilnærmingen omtaler Holliday (et al., 2017) som en slags reduksjonisme hvor vi ikke evner å se minoritetselever for hvem dem egentlig er. Amy tar avstand fra den essensialistiske forståelsen ved å understreke viktigheten av å se minoritetselevne som mennesker fremfor en representant for en religion. Det samme gjør Ole som sier følgende: «[...] alle er like på innsiden uansett hvordan man ser ut. Jeg kan ikke bare dømme minoritetselever fordi jeg har noe kunnskap om religionen deres da for eksempel».

Likevel er ikke sitatet til Ole uproblematisk. At alle er like på innsiden uavhengig av utseendet står delvis i strid med Klafkis (2011) forståelse av allmenndanningsbegrepet. Klafki (2011) sier at alle mennesker har rett på å utvikle de tre grunnleggende evnene selv-, med- og solidaritetsevnen. Men poengterer at ikke alle har tilgang på å utvikle dem grunnet samfunnsmessige forhold.

Minoritetselever som er oppvokst med andre verdier, annet språk, praksiser og forhold til kropp, påvirker hvordan individet tenker, lærer og forstår. Dette er kognitive egenskaper som ikke er ytre observerbart, men befinner seg på innsiden av mennesket. Derav er minoritetselevnes indre forskjellig fra norske elevenes indre. På den måten kan det være problematisk å si at «alle er like på innsiden». Samtidig vil jeg fremheve at dette ikke bare gjelder forskjellen på minoritetselever og norske elever. Forskjellen mellom to norske elevers indre kan være like stor. Særlig hvis vi ser på mennesket som et levende subjekt med helt egne følelser og tanker ingen andre deler. Og hadde alle elevene vært like på innsiden, hadde vi stått ovenfor en homogen sammensatt gruppe med relativt

like forutsetninger og behov. Av den oppfatning ville ikke tilpasset opplæring vært nødvendig når alle kunne fulgt samme læringskrav.

Flertallet av lærerne ser på minoritets elever med et syn som kan knyttes opp imot den dynamiske kulturforståelsen. For eksempel sier Amy at:

Det er viktig å ikke la fakta eller fake news du har hørt om slike grupper påvirke hvordan du ser på eleven. Da mener jeg vi ikke anerkjenner og verdsetter minoritets eleven som han eller hun egentlig er, men begynner fort å dømme. Kanskje altfor tidlig, og kanskje til og med i en negativ retning.

Og Ole:

Jeg kan ikke bare dømme minoritets elever fordi jeg har noe kunnskap om religionen deres da for eksempel. Jeg tror man jobber godt i skolen om dagen da, om å tenke på det med inkludering samme hvordan man ser ut eller hvordan man er.

Lærerne er klar over hvilke konsekvenser det kan ha ved å kun stole på stereotyper, fordommer eller kunnskaper om minoritets elever. Derimot må kultur ses som et fenomen som må kontekstualiseres i lys av sosiale virkeligheter og her- og nå situasjoner (Abdallah-Preticelle, 2006). Det betyr at elevenes kultur ikke kan være noe statisk som en bærer med seg gjennom dagen, året eller livet. Det vil alltid være i bevegelse der elevene til og med kan skifte kultur avhengig av hvem de omgås med eller hvor dem befinner seg. Abdallah-Preticelle (2006) hevder at lærere som evner å se elevene sine som et subjektivt menneske fremfor å forenkle dem til objektive representasjoner, vil ha større sjanse for å lykkes med inkludering. Den dynamiske kulturforståelsen kommer også frem i opplæringens verdigrunnlag som belyser viktigheten av et inkluderende og mangfoldig fellesskap hvor elevene skal få utvikle sin egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å utvikle egen identitet, forutsetter det at læreren gir elevene mulighet til å finne ut hvem de er og vil være. En lærer som allerede har definert dem basert på fordommer, stereotyper eller tidligere kunnskap fremmer ikke identitetsutvikling. Kunnskap og fordommer fått fra andre kilder enn mennesket selv, kan på ingen måte forutsi hvordan mennesket er og handler (Dahl, 2013). Dette støttes av tidligere forskning som viser at det kan være store individuelle forskjeller på personer innad en kultur fordi det eksisterer et spekter av retninger og konfesjoner av ulik grad (Dahl, 2013; Strandbu, 2005; Walseth, 2015).

To av lærerne legger ned en innsats for å bli kjent med minoritets elevenes interesser, bakgrunn og verdier. Det begrunnes for å unngå å støtte seg til stereotyper, fordommer eller fake news som ikke nødvendigvis stemmer overens med hvem eleven er som person. «Jeg pleier som regel å spørre minoritets elevene hva dem liker å gjøre på fritiden. Også kan jeg ta med aktiviteter jeg vet dem

interessere seg for, og engasjere dem litt mer da». En studie av Thorjussen og Sisjord (2020) viser derimot at minoritets elever oppfatter det motsatt der lærere verken interessere seg eller har kunnskap om deres kulturelle bakgrunn. En slik begrenset kunnskap støttes også av funnene til Dagkas (2007) når han undersøkte kroppsøvingslæreres kunnskap, forståelse og praksis for undervisning med elever med ulik kulturell bakgrunn. Videre hevder han at læreren må ha en genuin interesse for å tilegne seg kunnskap om elevenes kulturelle bakgrunn for å realisere en inkluderende praksis. Basert på lærernes utsagn: «Jeg pleier som regel å spørre minoritets elevene hva dem liker å gjøre på fritiden», ønsker de å bli kjent med deres interesser. Først da stiller en sterkere ved å respondere, imøtekomme og inkludere dem i kroppsøvingsfaget (Dagkas, 2007; Thorjussen & Sisjord, 2020).

I LK20 står det at skolen skal arbeide mot et godt læringsmiljø som skal anerkjenne mangfold som en ressurs. At mangfold skal være en berikelse i fellesskapet blir også presisert under prinsippet *Et inkluderende læringsmiljø* som sier at alle mennesker uavhengig opprinnelse kan gi verdifull læring og danning til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Flertallet av lærerne viser en positiv innstilling til en klasse bestående av flere minoritets elever: «Ja det påvirker jo noe ... av og til. Men det er jo absolutt ingen hindring for undervisningen, eller noe belastning. Jeg tenker mere i den retningen at det er en berikelse i klassen». En av lærerne ønsker til og med flere minoritets elever, da dem har med seg mange spennende bevegelsesaktiviteter som vi kan bruke i undervisningen. I tillegg evner hun å se det positive i minoritets elevenes kultur, som ikke alltid samsvarer med den norske kulturen:

Og det å ha da de elevene som faktisk bidrar med det, bidrar med det engasjementet som slår litt ut med arma ... som ... det betyr noe for dem! Det er jo veldig fint, å prøve å løfte litt fram det der også heller kanskje få med de andre på det atte ... det betyr jo kanskje litt for dere også. Det at de blir gode eksempler på det. Det å vise engasjement da!

Flertallet av lærerne i denne studien har en oppfatning av minoritets elevene som står i tråd med LK20 ved å se på det som en berikelse og inspirasjon fremfor en hindring. Likevel nevner alle at de har møtt på et par utfordringer med minoritets elever i faget, men presiserer at det ikke har vært noen belastning i undervisningen. Deres oppfatning av minoritets elever og tilnærming til kulturelt mangfold står i kontrast med studien til Auernheimer (2012) der lærere ser på kulturelt mangfold som en uoverkommelig barriere i undervisningen. I intervjuene viser Ole og Per mindre refleksjon omkring mulighetene minoritets elevene har i faget sammenlignet med de kvinnelige informantene. De knytter det i større grad opp mot utfordringer og tilpasninger for å håndtere det kulturelle mangfoldet. «Minoritets elever er jo elever som sliter å forstå og snakke norsk da». Og:

Det går nå fint, men jeg tenker jo hele tiden på språkutfordringene da. I timene må jeg jo konstant tenke etter hvilke utfordringer denne aktiviteten byr på, i forhold til minoritetslevene mine da. Men ja ... som sagt ... det ordner jo seg.

Dette støtter funnene til Columna et al (2010) som viser at kvinnelige kroppsøvlingslærere har en mer positiv holdning til mangfold, mens menn knytter elever med en flerkulturell bakgrunn i større grad opp mot utfordringer i undervisningen.

Alle lærerne er enige om at inkludering av minoritetslever er et viktig og dagsaktuelt tema. Likevel innrømmer flere av informantene at de ikke reflekterte nok over minoritetslevene i starten av lærerkarrieren: «Men eh ... ja jeg skal være ærlig og si at jeg ikke hadde kulturer i tankene når jeg planla kroppsøvlingsundervisning før ... i starten som nyutdanna ... jeg hadde nok ikke det». Funnene stemmer overens med forskningen til Chinga-Ramirez og Solhaug (2014) som viser at lærere har høy grad av forståelse for temaet, men må i større grad reflektere rundt sin egen oppfatning, forventninger og hvordan dem legger til rette for læring for elever med ulik kulturell bakgrunn. Samtidig fremhever et par av lærerne at temaet sjeldent blir snakket om innad kollegiet og på fellesmøter, og savner mer fokus på området. Ifølge Chinga-Ramirez og Solhaug (2014) må vi sette av tid til å snakke om temaet på lik linje med andre kategorier elever er innlemmet i. Chinga-Ramirez (2018) viser til egen forskning at temaet på ingen måte må underkommuniseres når flere minoritetslever opplever seg sosial ekskludert på bakgrunn av opplevd forskjellighet som hudfarge og etnisitet. Først når skolene belyser temaet med faglige dialoger, er vi et steg nærmere for å realisere en inkluderende praksis som legger til rette for økt trivsel og mestring hos minoritetslevene (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014).

Flere av lærerne uttaler at inkludering er et prinsipp som ikke bare skal gjelde minoritetslever, men alle elever uavhengig hvem du er eller hvor du kommer fra:

Og jeg tenker at det er så viktig at kroppsøvlingsfaget skal være for alle. At det skal kunne tilpasses og det tenker jeg er absolutt mulig. Det er ikke slik at minoritetslevene ikke kan delta på grunn av økonomi, nedsatt funksjonsevne eller lignende.

En slik forståelse kan knyttes til Kalfkis allmenndanningsperspektiv (2011). Dannelse er en demokratisk borgerrett for hvert individ. I følge Klafki (2011) skal dannelse være tilgjengelig for alle uavhengig forhistorie, forutsetninger, bakgrunn og sosial klasse. Når lærerne uttrykker at kroppsøving skal være et fag med rom for alle, viser de til en demokratisk borgerrett. Det er ikke et alternativ å ekskludere elevgrupper fra faget grunnet fysiologiske, økonomiske eller kulturelle begrensninger. Istedenfor bærer samtlige av lærerne med seg en tankegang hvor tilpasning er «absolutt mulig» og finner løsninger for å forebygge det Klafki (2011) uttaler som sosial ulikhet.

6.2 Utfordringer

Resultatene viser at lærerne oppfatter «dusjing» og «språk» som de to største utfordringene i inkluderingsarbeidet av minoritets elever. Utfordringene er ikke fremmed i en kroppsøvingstekst (Hauge, 2014; Opsal, 1996; Walseth, 2015), og jeg vil videre presentere den individuelt opp mot tidligere forskning.

6.2.1 Dusjing

Dusjing var en gjennomgående problematikk i resultatdelen. Alle lærerne knytter dusjproblematikken til de muslimske jentene som ikke ønsker å dusje sammen med andre. Alle informantene viste forståelse for valget deres. Forståelsen var forankret i kunnskap om religionens syn på kropp, normer knyttet til seksualitet og praktisering. Lærernes kunnskap omkring islam viste seg å være tuftet på yrkeserfaring og egeninteresse etter endt utdanning. Samtidig påpekte to av informantene at utdanningen på ingen måte har tilført dem didaktiske redskaper eller kompetanse for å håndtere minoritets elever i kroppsøvingsfaget. Per uttrykker et sterkt ønske om at arbeidsplassen vier større oppmerksomhet rundt temaet, da flerkulturell kompetanse vil være en nøkkelkompetanse i dagens samfunn.

At lærerne i denne studien har tilegnet seg kunnskap om den muslimske religionen etter endt utdanning, står i tråd med studien til Choi og Chepyator-Thomson (2011). De peker på at lærerutdanningen vier lite oppmerksomhet til å utvikle kroppsøvingslærerens flerkulturelle kompetanse og kulturelle sensitivitet. Den type kompetanse er viktig for å utvikle en praksis som fremmer kulturell pluralisme (ibid.) og er en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021). Per sitt utsagn om at flerkulturell kompetanse vil være en nøkkelkompetanse i dagens samfunn, støttes av flere studier. Fremtidens kroppsøvingslærere må tilegne seg flerkulturell kunnskap for å kunne legge til rette for at alle elever finner faget givende og motiverende (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Dagkas, 2007; Grimminger, 2011). Men tross forskning og vektleggingen av det flerkulturelle samfunnet i den nye læreplanen (LK20), er det mye som tyder på et stort språk mellom læreplanens intensjoner og lærerens praksis (Myklebust, 2021).

6.2.2 Språk

Minoritets elevenes manglende norskkunnskaper var den andre hovedutfordringen informantene opplevde i forbindelse med inkludering. Det kom tydelig frem under utveksling av beskjeder og forklaring av aktiviteter. To av informantene trekker frem hvordan det kan være lett å ta for gitt at minoritets elevene kjenner til de norske tradisjonelle aktivitetene. Samtidig påpeker de at det å kunne språket og forstå de sosiale kodene er en forutsetning for å bli inkludert.

Det at språk anses som en hovedutfordring i denne studien, underbygger tidligere forskning rundt språkproblematikk i forbindelse med inkludering av minoritets elever i skolen (Hauge, 2014; Myklebust, 2021). Den ene strategien alle informantene bruker er å utnytte kroppsøvningsfagets unike mulighet til å vise med kroppen. Videre anvender informantene en eller flere ulike strategier for å imøtekomme språkproblematikken.

6.3 Strategier

For å imøtekomme dusj- og språkutfordringen anvender lærerne fire ulike strategier i arbeidet mot en inkluderende praksis. Jeg vil presisere at lærerne ikke benyttet seg av alle strategiene, men ble brukt av en eller flere lærere. Enkelte brukte også flere strategier samtidig. I de kommende underkapitlene vil jeg drøfte disse strategiene opp mot de tre grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, annen relevant teori presentert tidligere i oppgaven og forskning på feltet.

6.3.1 Lærergarderoben

I resultatdelen kom det frem at lærerne gjorde individuelle tiltak rettet mot de muslimske elevene i forbindelse med dusjsituasjonen. Bakgrunnen for det var elevenes ønske om å dusje alene, da å vise seg naken foran andre er uaktuelt. Dette er funn som stemmer overens med tidligere forskning på feltet (Opsal, 1996; Walseth, 2015).

Dusjing i tilknytting til kroppsøvningsfaget i Norge har vært en del av læreplanene siden 1900-tallet. Men gjennom årene har dusjing og personlig hygiene gått fra å bli nevnt eksplisitt i læreplanene fra 1959 (*Læreplan for forsøk med 9-årig skole*) og 1974 (*Mønsterplanen for grunnskolen*), til å bli fremstilt implisitt i dagens læreplan gjennom at faget skal være allmenndannende (Moen et al., 2017). Moen et al. (2017) stiller spørsmål ved hvordan fremstillingen av dusjing og hygiene har endret seg over tid, og hevder at hygiene er blitt en tatt-for-gitt-kunnskap i den norske skolen. Dette støttes av studien deres hvor majoriteten av elevene på barne- og ungdomskoler ser på dusjing som en helt naturlig del av kroppsøvningsfaget (ibid.). En slik tatt-for-gitt-kunnskap om dusjing kan knyttes til majoritetskulturens normer og verdier som ligger latent i mennesket. Fra et norsk perspektiv anser vi fellesdusjen etter fysisk aktivitet som det normale å gjøre, og et riktig perspektiv på helse. Dette knytter Barker (2019) til den hvite habitusen både skoler, kroppsøvningslærere og norske elever sitter med. Den hvite habitusen brukes til å fremme interesser og posisjoner til hvite mennesker, men kan opprettholde sosial segregering. Først når hvite privilegier blir truet, blir den hvite habitusen synliggjort (Bonilla-Silva et al., 2006). At enkelte minoritets elever sier nei til fellesdusjen i kroppsøving kan være et eksempel på dette. Barker (2019) understreker viktigheten av at lærere er bevisst sin «hvite habitus». Uten bevissthet vil majoritetskulturens normer og verdier bli fasit for hvordan den «riktige»

kroppsøvningspraksisen er. Det kan opprettholde sosial segregering og ekskludere elever som ikke er «norske». Videre forteller Barker (2019) at lærere har en tendens til å se på elever fra ikke-hvite land gjennom et «deficit perspective» (underskuddsperspektiv). Dette sammenligner han som å være fargeblind for å symbolisere hvordan faget bagatelliserer og ignorerer klassens kulturelle mangfold. Dette støttes opp av forskning som viser at minoritets elever ikke får annerkjennelse for deres kulturelle bakgrunn eller fysisk uttelling når aktivitetene blir valgt ut fra majoritetskulturens premisser (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Thorjussen & Sisjord, 2018; Walseth, 2019).

Å legge til rette for at muslimske elever «skal» dusje etter kroppsøvingstimene, samsvarer med en assimilasjonstilnærming som handler om å gjøre «dem» lik «oss» (Walseth, 2019). For å lykkes med tilnærmingen fremhever Walseth (2019) viktigheten av at lærere har nok kunnskap om minoritets elevenes kultur og religioner for å finne gode tilpasninger. I forhold til muslimske elever forutsetter det å kunne noe om hva islam sier om bekledding og tildekking (ibid.).

For eksempel så har jeg lært at enkelte muslimer, og spesielt jenter, ikke skal vise seg naken foran andre utenom sin ektefelle. Bare det å forstå at dem har et helt annet forhold til nakenhet og kropp enn det jeg som nordmann er oppvokst med ... det hjelper så sykt mye for å kunne forstå valgene deres.

Flertallet av lærerne i denne studien sitter med den type kunnskap og møter elevene sine med forståelse og respekt. Kunnskapen deres er forankret i det islamske prinsippet *awra* (*skambelagt nakenhet*) som betegner de delene av kroppen som skal til enhver tid være dekket for andre utenom sin ektefelle (Al-Qaradawi, 1999). Sammen med elevene sine har Per, Ole og Amy funnet en løsning som fungerer for begge parter. Å la de muslimske jentene benytte lærergarderoben er en strategi Opsal (1996) mener er en god måte å løse dusjproblematikken. Men en bedre løsning ville vært egne dusjer med mulighet for å skifte tøy (ibid.).

Mia hadde også muslimske jenter i klassen sin, men opplevde ingen utfordringer i forbindelse med dusjing. Her dusjet de muslimske jentene sammen med andre. Hun uttrykket også en bekymring rundt bruk av hijab, men den tok de av seg. Resultatene samsvarer med tidligere studier som viser at muslimsk praksis ikke er entydig (Lagestad & Mestad, 2018; Strandbu, 2005). Strandbu (2005) understreker at religion ikke kan tilskrives bestemte væremåter eller praksiser, da det eksisterer et spekter av retninger og konfesjoner innad kulturen. Det vil være elevenes personlige valg og vurderinger som til syvende og sist vil ha betydning for den enkelte muslims praksis (Lagestad & Mestad, 2018). Likevel hadde Mia en forventning om å møte på utfordringer ved dusjing. Bakgrunnen for det var hennes kunnskaper om religionens forhold til nakenhet og medienes negative fremstilling av temaet. Som følge av det har hun generalisert alle muslimske jenter om å følge

prinsippet om *awra*. Hennes oppfatning kan sammenlignes med en essensialistisk kulturforståelse som sier at nok kunnskap om kulturen kan forutsi hvordan medlemmer i denne gruppen tenker og handler (Dahl, 2013). Men senere sier hun: «For den dag i dag vet jeg jo at ikke alle minoritets elever byr på identiske utfordringer. Jeg kan jo ikke la litteraturen og diverse leserinnlegg generalisere dem. Det blir jo bare feil». Etter mer erfaring i kroppsøvingsfaget stiller hun seg mer kritisk til litteraturen hun leser, og er blitt bevisst over at hun ikke kan tilskrive alle muslimske jenter den samme praksisen rundt nakenhet. Det kan tyde på at hun evner å bruke tidligere erfaringer og kunnskap rundt den kulturelle gruppen på en mer konstruktiv måte enn tidligere. Som hun selv uttrykker vil generalisering av elever bli feil når en jobber som lærer. Hennes nåværende forståelse stiller seg i større grad innenfor en dynamisk kulturforståelse når hun forsøker å redusere de stereotypene hun har. På den måten ser vi elevene for mennesket de er, og ikke en representant for islam (Dahl, 2013). Ifølge Abdallah-Preteceille (2006) er dette en forutsetning for å lykkes med inkludering.

Amy har også kunnskap om den islamske religionens praksis, men anvender den på en måte som samsvarer med den dynamiske kulturforståelsen. Flerkulturell kompetanse kan på mange måter gjøre læreren bevisst på ulike utfordringer som *kan* oppstå i kroppsøvingsfaget, men det betyr ikke at det *vil* bli sånn. Derfor mener Dahl (2013) det vil være viktig å redusere stereotypene slik at kunnskap kommer gjennom direkte erfaringer med eleven. Denne forståelsen finner vi hos Amy når hun sier: «Det som er viktig her, det er faktisk å bli kjent med elevene dine. Bli kjent med dem før du tilskriver dem egenskaper og holdninger som ikke alltid er korrekte».

Tilpasset opplæring er en rett den enkelte elev har krav på for å få en opplæring tilpasset deres forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998). Lærere er forpliktet til å følge dette prinsippet og må ta stilling til hvilke tilpasninger som egner seg best. Per og Oles strategibruk kan forstås som en individualisert tilrettelegging ved å la enkelte elever bruke læregarderoben i forbindelse med dusjing. Individuelle tilpasninger ovenfor minoritets elever kan knyttes til en smal forståelse av tilpasset opplæring. Dette er en forestilling om at opplæringen skal ha konkrete tiltak rettet mot enkelte elever (Haug & Bachmann, 2007). Lærernes pedagogiske tiltak samsvarer ikke med dagens forståelse av tilpasset opplæring som tar sikte på å dempe individualiseringen av opplæringen. Ut fra Fellesskaps- og kvalitetsepoken (2005 - d. d) skal opplæringen kjennetegnes av så god kvalitet hvor det ikke er behov for individuelle tilpasninger. På den måten kan opplæringen bidra med sosial utjevning med nøkkelbegrepene solidaritet, likhet og felleskap i sentrum (Jenssen & Lillejord, 2009).

Dagens forståelse av tilpasset opplæring har forankring i den vide forståelsen. Dette tydeliggjøres i den overordnede delen av læreplanen som sier at tilpasset opplæring skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet av elevgruppen innenfor fellesskapet

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Det samme uttrykker Tøssebro (2006) som skriver frem hvordan en nyere forståelse av inkluderingsbegrepet innebærer å utvikle skolen mot å kunne gi en tilpasset opplæring som tjener alle barn. Men som Standal (2021) sier, og som for øvrig blir vist i denne studien, vil ikke alltid de politiske intensjonene bak begrepene stå parallelt med lærerens praksis.

På en annen side kan det argumenteres for hvorfor lærerne velger å gjøre individuelle tilpasninger. For eksempel presiseres det i opplæringsloven at både skole og lærere skal vise respekt for verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn (Opplæringslova, 1998). I tillegg presiserer Utdanningsdirektoratet (2014) at vi ikke kan pålegge elevene å dusje. Fordi det kan gripe inn i enkeltelevers integritet på en måte som ikke fremmer deres helse, trivsel og læring. Derav vil det være motstridende å ikke gjøre individuelle tilpasninger for elever med en religion som forbyr fellesdusjen. Særlig når det står i LK20 at historien enhver elev har med seg skal tas hensyn til og verdsettes gjennom respekt og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærernes strategibruk tillater minoritetselevne å ta del i undervisningen sammen med sine medelever. Det kan sammenlignes med integreringsbegrepet som handler om en fysisk og organisatorisk plassering hvor minoritetselevne får ta del i samme opplæring som majoriteten (Standal, 2021). Inkludering derimot er forankret i en demokratitenkning der ulike stemmer og synspunkt i klassen blir hørt og respektert (Haug, 2004). Med andre ord kan man ikke si at minoritetselevne er inkludert før de er aktive deltakere i aktiviteten og får oppleve å bli hørt, felleskap og tilhørighet (Berg, 2021). Selv om strategien til lærerne ikke eksplisitt fremmer inkludering (selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet), vil jeg hevde at en fysisk tilstedeværelse med klassen er en forutsetning for at inkludering kan finne sted. En alternativ løsning på dusjsituasjonen kunne vært å ikke gjøre tilpasninger i det hele tatt. Minoritetselevne kan eksempelvis nekte å delta i faget uten tilgang på egen dusj, eller velger å være inaktive for å unngå å gå med svettelukt resten av skoledagen. I den forbindelse vil en lærergarderobestrategi være bedre enn å gjøre ingenting. Særlig når forskning viser at dusjing kan være en barriere for deltakelse i kroppsøving (Couturier et al., 2007).

6.3.2 Visestrategi

Prinsippet om å vise er den ene strategien alle tok i bruk for å imøtekomme språkutfordringen. Det ble gjort gjennom å eksemplifisere hvordan ulike øvelser skal gjennomføres. Lærerne mener at strategien er både enklere og mer naturlig i kroppsøving i motsetning til andre akademiske fag: «Det har jo et eller annet med den kroppslige dimensjonen å gjøre da. Når du viser, så gjør det hele læringssituasjonen mer virkelighetsnært». Hvorfor informantene opplever det slik, kan være knyttet til fagets egenart der fysisk aktivitet gjennom kropp og bevegelse står sentralt

(Kunnskapsdepartementet, 2019). En annen grunn for at lærerne opplever visestrategi som effektiv kan ses i lys av minoritetselevenenes språkutvikling. Grupe og Krüger (1996) skriver frem hvordan kroppen har en sentral betydning for læring og identitetsutvikling, fordi det er selve bindeleddet mellom oss og omverdenen. Først når vi forstår verden ut fra vår kroppslige forankring og tilstedeværelse i omgivelsene rundt oss, åpner muligheten for å lære språk som er løsrevet fra konteksten det er en del i (Merleau-Ponty, 2012). Med andre ord er læring kontekstuell, hvilket betyr at språket får mening ut fra situasjonen den opptrer i. Kroppsøvfaget åpner derfor muligheten for at minoritetselevne forstår språket ved hjelp av konkretisering og eksemplifisering av de muntlige forklaringene. For eksempel vil utsagnet «Også må dere skyte» få ulik mening avhengig av konteksten. En ren muntlig ytring kan på mange måter forvirre minoritetselever med språkutfordringer dersom de assosierer skyting med krig. Men en lærer som viser eksplisitt hva «å skyte» med en ball betyr i en kroppsøvingkontekst, evner å sette språket i en kontekst og kan bidra til forståelse, språkutvikling, inkludering og delaktighet. Samtidig vil Pers eksemplifisering av de mer abstrakte begreene som aktivitetsglede, taktikk og motivasjon gi en rikholdig begrepsdannelse som ifølge Myklebust (2021) vil styrke språkopplæringen. Å forstå språket er en forutsetning for å ytre egne meninger og komme med forslag og innspill (selvbestemmelse og medbestemmelse).

Funnene viser at lærerne har forståelse for språkutfordringen. For eksempel sier Ole:

Enkelte aktiviteter har jo mange regler med mange ledd. Det er ikke alltid jeg forstår lekene selv med en gang liksom, og jeg kan jo norsk! Da kan man begynne å gå i seg selv og tenke over hvordan minoritetselevne føler det iblant.

Ved at alle lærerne eksemplifiserer de muntlige forklaringene, tyder det på at de er bevisste rundt språkproblematikken. Med en slik tilnærming evner dem å legge til rette for at minoritetselever kan få tilgang på å utvikle selvbestemmelse og medbestemmelse. Ifølge Klafki (2011) vil ikke alle mennesker ha tilgang på å utvikle selvbestemmelses- og medbestemmelsesevnen, på grunn av samfunnsmessige årsaker. Språkutfordringen er en slik samfunnsmessig årsak som styres av den norske majoritetskulturen og kan avskjære dem fra å utvikle evnene.

To av lærerne fremhever hvordan elevene blir mer sårbare i kroppsøving i forhold til andre fag.

Dette er viktig å gjøre ... fordi det blir så synlig om en elev ikke forstår aktiviteten. Da er man utenfor da. I andre fag, norsk da for eksempel, så kan man jo hvertfall late som man jobber eller forstår hva læreren sier ved å nikke. I kroppsøving blir man jo så sårbar ... forskjellene blir så synlig.

Refleksjonene støttes av Gieß-Stüber (2006) som skriver frem hvordan elevenes forskjeller blir svært synlige i interaksjon med hverandre. I motsetning til andre fag der eleven kan late som en deltaker ved å virke bekreftende, er det nærmest umulig å late som en deltaker i kroppsøving når alle bevegelser blir umiddelbart synlige for andre (ibid.).

I datamaterialet begrunner lærerne strategibruken ved at minoritets elevene skal ha like forutsetninger for å delta som andre elever i undervisningen. De viser en forståelse som samsvarer med Klafkis (2011) første moment i allmenndannelsesbegrepet. Dannelse skal være for alle, uavhengig forutsetninger, bakgrunn og sosiale klasse. En slik dannelsesforståelse skal redusere sjanseulikheter hos elever i et utdanningssystem (Klafki, 2011). Lærerne påpeker at mangel på norskkunnskaper skal på ingen måte være en faktor som hindrer minoritets elevene i å bli inkludert. Derfor benytter dem en visestrategi for å kunne gjøre det muntlige språket om til et kroppsspråk, slik at alle elever uavhengig språklig bakgrunn har noe de kan referere til. På den måten skal alle ha lik sjanse for å forstå og delta aktivt i aktivitetene. Strategitilnærmingen legger også til rette for at aktivitetene blir forståelig og gir mening for minoritets elevene. I den forstand kan det åpne for utvikling av selvbestemmelse og medbestemmelse. For hvordan kan minoritets elevene ta egne individuelle valg over sine meninger eller påvirke fellesskapets interesser om de i første rekke ikke vet hva innholdet i kroppsøvingstimen betyr. Et annet scenario ville vært en lærer som kun oppgir en muntlig forklaring. På grunn av minoritets elevenes språkutfordringer vil den type praksis ikke fremme en framtidig demokrati- og samfunnsdeltakelse (Klafki, 2011).

Visestrategien er en tilpasning lærerne gjør fremfor alle elevene i klassen, og kan forstås som en vid forståelse av tilpasset opplæring. For eksempel sier Ole: «Og samtlige av mine norske elever har like stort behov for å observere aktiviteten med egne øyne som minoritets elevene». Utsagnet stemmer med hva Haug og Bachmann (2007) sier om en vid forståelse av tilpasset opplæring; tiltak rettet mot fellesskapet og skal tjene hver og en. Samtidig vil visestrategien legge til rette for at elevene på et senere tidspunkt kan lære av hverandre og hjelpe hverandre når de har styrker på visse områder og utfordringer på andre. Tiltak kun rettet mot enkelt elever tar denne læringen vekk.

6.3.3 Organiseringsstrategi

Flere av lærerne setter sammen gjennomtenkte grupper for at minoritets elevene skal i størst mulig grad bli inkludert i timene. Av deres oppfatning vil det være hensiktsmessig å gruppere dem med elever som har gode samarbeidsevner og sosiale ferdigheter som kan stimulere minoritets elevene til å bruke språket, gi dem plass og bli delaktig i oppgavene.

Jeg pleier ofte å sette minoritets elevene sammen med elever som har gode sosiale ferdigheter. Av erfaring funker det bedre, fordi dem tør å ta kontakt, å prate og spørre. I

tillegg er det veldig hjelpelig liksom. Ønsker å forklare reglene mer og viser med kroppen. Hvis jeg setter de med elever som ikke er like utadvendte da, så kan det hende minoritetslevene ikke får sagt noe som helst. Det viktigste er jo at dem får være med å bestemme litt, si hva dem mener.

Refleksjonene og begrunnelsene rundt organisering av gruppene er overens med de tre grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Mia hevder at en bevisst gruppeinndeling øker sjansen for at minoritetslevenes stemme får verdi. Av hennes oppfatning vil en tilfeldig gruppeinndeling være uheldig når ikke alle elever er like flinke på å gi plass og fremme andres løsningsforslag. Videre peker hun på at en god gruppedynamikk kjennetegnes av at medlemmene ønsker hverandre godt. Lignende sier Ole hvor elever med gode sosiale ferdigheter har bedre forutsetninger for å ta kontakt med minoritetslevene gjennom å forklare, vise og spørre hva dem tenker.

Den strategiske gruppeinndelingen legger til rette for at minoritetslevene får utvikle medbestemmelseevnen når de grupperes med solidariske medelever. Dette er en rett hvert individ har krav på, og er en forutsetning for å oppnå allmenndannelse (Klafki, 2011). Å gruppere dem med sterke solidariske elever legger trygge rammer for at det man sier ikke blir latterliggjort, ignorert eller slått ned på. Heller kan det åpne rom for ytre egne meninger og bidra aktivt i felleskapet med forslag og innspill. Lærernes refleksjoner bak organiseringsstrategien samsvarer med Klafki (2011) sin allmenndannelsestenkning. Alle elever uavhengig bakgrunn skal bli forstått som et reflekterende vesen med både krav og muligheter til å samarbeide med sine medelever (ibid.).

Solidaritetsprinsippet kommer til uttrykk når lærerne bevisst grupperer dem med empatiske elever, som kan legge til rette for at minoritetslevene får tilgang til medbestemmelse og selvbestemmelse. Ifølge Klafki (2011) vil ikke selv- og medbestemmelse realiseres før det legitimeres gjennom solidaritet. Som Ole sier, kan de mestringssterke elevene med gode sosiale ferdigheter være hjelpelig for minoritetslevene med empati og solidaritet. På den måte kan grupped medlemmene utvikle tillit til hverandre som er nødvendige forutsetninger for å utvikle de tre grunnleggende egenskapene (Engebretsen, 2017).

Ifølge Klafki (2011) kan enkelte mennesker ha større utfordringer med å få tilgang på selv- og medbestemmelse grunnet samfunnsmessige forhold eller under privilegier. Minoritetslevere som strever med språket eller er fremmed med den norske kropps- og bevegelseskulturen er samfunnsmessige forhold som begrenser utviklingen av evnene. Lærernes bevisste gruppeinndeling imøtekommer dette ved at andre elever fungerer som en ressurs for minoritetslevene gjennom å være hjelpelig, vise og forklare. Som Ole påpeker, må vi kjenne elevene godt nok til å plassere

elever med gode sosiale ferdigheter sammen med minoritetslevene. En tilfeldig inndeling kan være uheldig når ikke alle elever er like gode på å gi plass, gi støtte og ta kontakt.

Testrundene til Per gir ikke bare minoritetslevene, men alle elevene mulighet til å bestemme selv hvilke bevegelser man vil fokusere på.

De føler seg komfortable og trygg i den settingen der ... fordi alle er opptatt med sitt mens man får hjelp. Og elevene har mulighet til å bestemme selv i testrunden ... bestemme ting selv. For eksempel tempo og intensitet og sånne ting. Og rekkefølge og vanskelighetsgrad på en måte.

Testrundene legger til rette for å utvikle selvbestemmelse. Elevene kan bestemme fritt over egen praksis uten andres ledelse. Ifølge Per vil strategien øke sjansen for å kunne delta aktivt i faget. fordi han får bedre tid til å vise og forklare mens resten av klassen er i aktivitet. Samtidig kan elevene spørre uten at alle ser på. Dette er viktig når elever syntes det er en vanskelig balansegang mellom det å være kul og prøve aktiviteter dem ikke mestrer. Det ligger en frykt for å miste anerkjennelse og respekt fra medelever og venner (Walseth, 2019).

Strategien til Per kan knyttes til en vid forståelse av tilpasset opplæring. Fremfor å gjøre individuelle tiltak rettet mot minoritetslever som strever med språket, er testrunder et tiltak som alle elevene drar nytte av. Som Haug og Bachmann (2007) skriver, vil en vid tilnærming kjennetegnes av en opplæring som iverksetter tiltak rettet mot klassen. Den strategiske gruppeinndelingen derimot kan knyttes til tiltak kun rettet mot enkeltelever. Ifølge Haug og Bachmann (2007) samsvarer det med en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Noe lærerne ikke problematiserer er andre elever som også kunne hatt nytte av å være på gruppe med de sterke solidariske elevene. Om de «gode» elevene alltid blir brukt opp, kan det tenkes at andre elever ikke får muligheten til å utvikle selvbestemmelse og medbestemmelse som er en forutsetning for å delta i et demokrati (Esser-Noethlichs, 2019).

6.3.4 Valg av aktiviteter

To av informantene inkluderer aktiviteter de vet minoritetslevene har kompetanse eller kjennskap til. For eksempel lagde Mia et nytt ballspill basert på dataspillet Overwatch, som tok for seg begreper og bevegelsesmønstre som eksisterte i selve spillet. Bakgrunnen for dette var at minoritetslevene ikke var en del av organisert idrett på fritiden, og syntes de norske idrettsaktivitetene var kjedelige. Amy inkluderte engelsk i kroppsøvingen, da hun av erfaring oppfatter minoritetslever sterkere i engelsk enn norske elever i tidlig alder. I tillegg inkluderte hun ofte dans fra de ulike kulturene som eksisterte i klassen, og lot minoritetslevene som ville, både styre og komme med forslag til undervisningsmateriell.

Det er utrolig viktig at elevene får se hverandre på forskjellige områder, ikke kun inne i et klasserom hvor de mest skoleflinke, i en tradisjonell forstand, blir de som er mest synlig. Men å få med disse andre ... at vi kan så innmari mye forskjellig. Kanskje du ikke leser, kanskje du har dysleksi ... ulike ting, men du er en racer på å hoppe ski, løpe, danse også videre. Og det at andre ser dine positive egenskaper tror jeg har utrolig mye å si for miljøet og inkludering.

Walseth (2004) fant ut at minoritets elever faller ofte utenfor den organiserte idretten i Norge på grunn av foreldrenes manglende engasjement og sosiale kapital. I den forstand vil minoritets elever har mindre forutsetninger for å lykkes i faget når praksisen i tillegg favoriserer de idrettsaktive elevene (Säfvenbom et al., 2015). Minoritets elever vil heller ikke ha samme referansepunkt til den norske bevegelseskulturen når dem er oppvokst og kroppslig sosialisert i en kultur med andre verdier og normer (Walseth, 2004). Men ved å velge aktiviteter basert på minoritets elevenes interesser og styrker, evner læreren å anerkjenne deres kulturelle bakgrunn og erfaringer. Ifølge Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021) vil lærere som tar utgangspunkt i aktiviteter som er ukjente for majoriteten, men er populære i ulike minoritetsgrupper, åpne muligheten for at minoritets elevene får anerkjennelse for deres fysiske og taktiske ferdigheter. På grunn av aktivitetens ukjente karakter, vil ikke de som til vanlig opptrer som de flinkeste i faget være de «sterkeste». Og motsatt kan de som opptrer som de «svake» bli sett, oppleve mestringfølelse og få anerkjennelse for den kompetansen dem besitter (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021). Samtidig vil aktiviteter som tar utgangspunkt i deres kompetanseområder gi dem god uttelling for deres fysiske kapital. Mia og Amys kroppsøvningspraksis står dermed i kontrast til forskning som viser at minoritets elevene ikke opplever at deres kompetanse blir verdsatt i faget, og savner en kroppsøvningspraksis som i større grad speiler deres kulturelle bakgrunn (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Säfvenbom et al., 2015; Thorjussen & Sisjord, 2020; Walseth, 2019).

Når Amy inkluderer dans fra ulike kulturer som eksisterer i klassen, kan majoritets elevene tilegne seg en bredere kulturell kompetanse omkring ulike kulturer (Walseth, 2019). En slik tilnærming til kulturelt mangfold samsvarer med prinsippene fra multikulturalisme som ønsker kulturelt mangfold velkommen og verdsetter minoritets elevenes kulturelle bakgrunn (Walseth, 2019). For å lykkes med dette perspektivet må læreren tilegne seg nok kunnskap omkring minoritets elevenes kultur som ikke nødvendigvis har vært en del av utdanningen. Samtidig er det viktig at læreren ikke antar at indisk dans er noe minoritets eleven liker kun fordi en kommer fra India. Da står vi ovenfor en essensialistisk kulturforståelse som kan føre til at multikulturalismeperspektivet styrker forskjellen mellom elevene (Westrheim, 2014). Som Dahl (2013) påpeker, har vi ingen garanti for at mennesker identifiserer seg med foreldrenes og opprinnelseslandets kultur. Den type bruk av aktiviteter kan derfor fremstille minoritets elevene på en statisk og eksotifiserende måte (Westrheim, 2014).

Både Mia og Amy klarer å håndtere multikulturalismeperspektivet på en konstruktiv måte ved å høre med minoritetslevene hvilke interesser og aktiviteter dem ønsker før planleggingsarbeidet. På den måten evner lærerne å velge aktiviteter minoritetslevene faktisk identifiserer seg med, og ikke er basert på kulturelle trekk, stereotyper eller fordommer. Med andre ord er dette to lærere som anstrenger seg for å få en helhetlig kunnskap om elevenes identitet som deres interesser, kulturelle bakgrunn, erfaringer og rådende ungdomskultur. Dette understreker Thorjussen og Sisjord (2020) som nødvendig for at elevene skal føle seg inkludert i faget. Deres lyst til å bli kjent med eleven som et menneske samsvarer med den dynamiske forståelsen (Dahl, 2013). I denne forståelsen er ikke minoritetslevene en bærer av en bestemt kultur vi kan definere dem ut ifra. Her kan elevene selv velge hvilken kulturell informasjon de tar del av i henhold til deres interesser, lidenskaper og livssituasjoner (Dahl, 2013). Det vil derfor være av betydning at læreren tar seg tid til å bli kjent med minoritetslevenes interesser, lidenskaper og styrker for å kunne planlegge en inkluderende kroppsøvningsundervisning som verdsetter deres bakgrunn og kunnskaper. På den måten har læreren gode forutsetninger for å skape et inkluderende felleskap som gir rom for forskjelligheter (Abdallah-Preteuille, 2006).

Både Amy og Mia ønsker å verdsette minoritetslevenes kulturelle bakgrunn i kroppsøvningsundervisningen (multikulturalisme). Men i motsetning til Amy med et mer lukket spørsmål til minoritetslevene om de liker dans og kunne tenkt seg å vise det frem i undervisningen, har Mia en mer åpen tilnærming til kulturelt mangfold ved å spørre «Hva liker dere å gjøre?». Det kan argumenteres for at Mia i tillegg til multikulturalisme, også tar utgangspunkt i hybriditetstilnærmingen. Hybriditet er et begrep som er knyttet til minoritetslevenes identitetsarbeid, og fremhever hvordan minoritetslever skaper sin kultur gjennom flere påvirkningskilder (Walseth, 2019). For eksempel hvordan dem kan identifisere seg med den globale ungdomskulturen, hvilket var tilfelle når minoritetsguttene svarte at dem elsket å «game» på fritiden. På den måten evner Mia å velge aktiviteter som samsvarer med minoritetsguttene interesser og er populært innenfor deres urbane ungdomskultur. Av hennes oppfatning har strategien bidratt til å inkludere dem mer i faget ved at dem viser engasjement og delaktighet. Inkluderingsarbeidet kan også knyttes til medbestemmelse der læreren evner å gi elever mulighet til å påvirke undervisningsinnholdet. Ifølge Klafki (2011) er dette en rett hvert individ har krav på for å kunne medvirke i felles kulturelle, økonomiske, sosiale og fremtidige leve- og utviklingsmuligheter i samfunnet.

Aktivitene Overwatch og dans fra ulike kulturer legger til rette for at minoritetslevene er aktive deltakere gjennom å få tilgang på de tre grunnleggende evnene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Mia forteller hvordan minoritetslevene blomstrer når meningene deres får ekstra

oppmerksomhet under forhandlinger med sine medelever. Eksempelvis får de i større grad bestemme selv hvordan strategiene kan brukes i Overwatch, og valg av koreografi i dans. Siden dem sitter med en kompetanse medelevene mangler, kan det på mange måter bli mindre farlig å ytre sine meninger når ingen har referanse til hva som anses som bra eller dårlig. Medbestemmelse kommer til uttrykk når de viser mer engasjement og bruker stemmen til å påvirke viktige avgjørelser i fellesskapet. Samtidig forteller lærerne at de til og med tar et hovedansvar over aktivitetene, noe de vanligvis ikke gjør. Solidaritetsevnen kommer til uttrykk når minoritetselvene deler sin kompetanse for å hjelpe medelevene til å forstå aktiviteten. Slik Klafki (2011) presiserer vil solidaritetsevnen gi mulighet for at andre elever skal få tilgang til å utvikle evnene medbestemmelse og selvbestemmelse. Gjennom å vise og forklare begreper i Overwatch og utførelser i dans, deler dem egen kompetanse for at andre skal få lik mulighet til å delta. En slik egenskap påpeker Kemp (2005) er avgjørende for at mennesker skal bli til et kulturvesen. Det innebærer å inkludere sine medmennesker inn i et kulturelt fellesskap, og på sikt vil vi modnes til å kunne delta som samfunnsborgere med et sosialt ansvar.

Per og Ole ser ikke noe poeng i å reflektere rundt hvilke typer aktiviteter som inkluderes undervisningen.

Jeg ser på klassen ... eh ... de stiller likt. Jeg har den aktiviteten, basta. Jeg skal forklare så godt jeg kan. Men går aldri inn for å justere noen aktiviteter fordi det er en klasse med mange minoritets elever. Jeg føler det ikke er noe poeng i det. Regler er jo universelle.

Av deres oppfatning, er det ingen aktiviteter som egner seg mer eller mindre i forbindelse med inkluderingsarbeidet. Med klasser bestående av så mange minoritets elever som Per og Ole har, kan aktiviteter som ikke utsettes for refleksjon og diskusjon forsterke skillet mellom de norske og de ikke-norske elevene (Walseth, 2019). Siden begge er oppvokst og kroppslig sosialisert i den norske bevegelseskulturen, er det stor sannsynlighet for at utvelgelsen av aktivitetene speiler deres norske verdier, normer og praksiser (Barker, 2019). Fra en minoritetslevers perspektiv kan det oppfattes som å måtte tilpasse seg den norske majoritetskulturen og drive kroppsøving på den riktige «hvite» måten. Dette omtaler Bonilla-Silva et al. (2006) som en hvithetsdiskurs som ofte ubevisst skaper et hierarkisk skille mellom «oss norske» og «de andre». Hvithetsdiskursen knytter Walseth (2019) til en assimilasjonstilnærming som innebærer å lære minoritets elever å bli glad i norsk kultur. Tilnærmingen bærer med seg noen utfordringer når minoritets elever kun utsettes for den norske bevegelseskulturen. For det første vil elevgruppen få liten uttelling for deres fysiske kapital (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Og for det andre vil kravet om å tilpasse seg deg norske bygge på en smal forståelse av tilpasset opplæring, hvilket gjør at samtlige minoritets elever faller utenfor den

«vanlige» kroppsøvingen (Walseth, 2019). Derimot vil en praksis som bygger på den vide forståelsen av tilpasset opplæring være veien for å realisere en inkluderende skole (Tøssebro, 2006).

I tillegg vil ikke utsagnet «de stiller likt» være overens med allmenndanningsperspektivet til Klafki. På grunn av den samfunnskapte ulikhet vil ikke alle mennesker stille likt i en utdanningskontekst (Klafki, 2011). Mennesker som faller inn under en minoritet har òg en mindre makt i samfunnet (Wæhle, 2018). I en kroppsøvingskontekst kan det sammenlignes med språkproblematikken og ukjente kulturelle koder som gir minoritetslevene mindre makt. Dette er avgjørende faktorer som kan gi enkelte minoritetslever dårligere forutsetninger for å ytre egne meninger, forstå aktiviteter og komme med innspill (selvbestemmelse og medbestemmelse).

Flere av informantene tar i bruk samarbeidsaktiviteter for å inkludere minoritetslever. Blant annet trekker lærerne frem hvordan samarbeid kan legge til rette for å utvikle menneskelige egenskaper som vil være viktig å beherske ut i det store samfunnet. «Jeg velger å snakke om hva samarbeid er, hvordan det praktiseres, fordi det er noe lærerikt de kan ta med videre i livet, og vil få bruk for ... definitivt. Kroppsøving kan ikke kun handle om bevegelse». Læreren ønsker at kroppsøvingsfaget skal være et læringsfag som går ut over de motoriske og fysiske ferdighetene. Dette er overens med Klafki (2011) som sier at en kroppslig dannelse i kroppsøvingsfaget handler mer enn de allsidige fysiskmotoriske ferdighetene. En helhetlig dannelse må innebære dannelse av alle de grunnleggende dimensjonene av menneskelige interesser og evner, som også omfatter lystbetont og ansvarlig behandling av egen kropp (Klafki, 2011). Egenskapene og kunnskapene fått fra kroppsøvingsfaget skal gjøre den enkelte elev i stand til å ta hånd om eget liv, samtidig som en er med på å forme nåtidens og fremtidens leve- og utviklingsmuligheter (Engebretsen, 2016; Klafki, 2011). Når læreren sier at samarbeidsegenskaper er noe elevene vil få bruk for i det senere liv, kan det knyttes til de tidstypiske nøkkelspørsmålene *den samfunnskapte ulikhet og enkeltmenneskets subjektivitet og jeg/du-forhold* (Klafki, 2011). Gjennom arbeid med globale problemstillinger kan elevene tilegne seg en fremtidsrettet kunnskap for å håndtere utfordringer som møter dem i samfunnet. Kun undervisning som inneholder en didaktikk som erkjenner samfunnsbevissthet omkring de tidstypiske nøkkelspørsmålene kan føre frem til en helhetlig dannelse (Klafki, 2011).

Gjennom reflektert planlegging av kroppsøvingsundervisningen, kan samarbeidsaktiviteter gi gode muligheter for å lære elevene hva selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet betyr i praksis (Engebretsen, 2016). Likevel kan samarbeid i grupper være problematisk uten å ha tanker for hva et samarbeid forutsetter og organiseringen rundt. I den forbindelse kan vi stå ovenfor grupper der enkeltelever føler seg som en belastning i kroppsøvingsfaget eller i verstefall bli ekskludert (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det er ingenting som tilsier at samarbeidsaktiviteter fører til inkludering. I den

forstand har vi misforstått betydningen av inkludering og forveksler det med integreringsbegrepet. Berg (2021) forklarer at integrering kun handler om en fysisk og organisatorisk plassering, som for eksempel å legge til rette for at minoritets elever får ta del i samme opplæring som norske elever. Mens inkludering realiseres i det elevene er aktive deltakere som kan utvikle seg både faglig og sosialt med sine medelever (Standal, 2021). Det innebærer at elevenes stemmer og synspunkter for lov til å tre frem i klassen, som ifølge Haug (2004) vil være et faktum for å kalle det et inkluderende fellesskap. To av lærerne deler Standal og Haug sin forståelse av inkluderingsbegrepet som strekker utover den organisatoriske plasseringen.

I samarbeidsaktiviteter skal alle elever føle dem har en stemme som betyr noe i fellesskapet. Alle skal få si sin mening. Og alle må få lov til å bidra med sine ting. Først da er dem inkludert da ... mener nå jeg.

Og flere lærere er bevisst over at samarbeidsaktiviteter ikke alltid fører til inkludering. Det må ligge noen forutsetninger til grunn.

Nei jeg tenker med en gang den evnen til empati er det viktigste. Evnen til å skifte synspunkt og se at du også har en mening som kan være avgjørende for oss andre. Det å faktisk ha evnen til å lytte og ikke bare kjøre på med det man mener er riktig selv med en gang. Det syntes jeg er en veldig viktig forutsetning. Vise forståelse og respekt for andres synspunkter.

Å Samarbeide er ikke en medfødt egenskap, men må læres i gjennomtenkte læringssituasjoner i mange ulike kontekster. Evnene som trekkes frem samsvarer med solidaritetsevnen som er en forutsetning for at selvbestemmelses- og medbestemmelsesevnen kan finne sted (Klafki, 2011). Solidariske holdninger skal derfor hjelpe de menneskene som er helt eller delvis avskåret for å utvikle selv- og medbestemmelse på grunn av politiske begrensninger, undertrykkelse eller samfunnsmessige forhold (Klafki, 2011). Uten tilgang på dette vil ikke samarbeid mellom elever være reelt.

I kroppsøvningsfaget blir interaksjonen mellom elevene ekstra synlig (Gieß-Stüber, 2006). Derav vil det være svært synlig om elevene lykkes med et godt samarbeid eller ikke. For eksempel kan det ses på i hvilken grad elevene tar hensyn og ansvar for hverandre (Esser-Noethlichs, 2019). På grunn av fagets sårbarhet og eksponering, mener Esser-Noethlichs (2019) det vil være viktig å vite hva kjernen til et demokrati forutsetter for å legge opp aktiviteter som kan fremme Klafkis tre grunnleggende evner. I funnene fremkommer en slik forståelse hos to av lærerne. Deres refleksjoner omkring hva et samarbeid og demokrati forutsetter legger gode premisser for at minoritets elevene får tilgang på å utvikle sin selvbestemmelse og medbestemmelse.

7.0 Oppsummering

Dette forskningsprosjektet har hatt til hensikt å undersøke kroppsøvlingslæreres inkluderingsarbeid av minoritets elever på barnetrinnet. Det innhentede datamaterialet fra fire intervjuer har blitt analysert og drøftet opp imot oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet. I dette siste kapitlet vil jeg oppsummere sentrale funn og svare på oppgavens problemstilling «Hvordan opplever kroppsøvlingslærere å inkludere minoritets elever i faget?». Videre vil de tre tilhørende forskningsspørsmålene som skal operasjonalisere problemstillingen og lærerens opplevelse bli besvart.

Forskningsspørsmål 1: Hvilken oppfatning har lærerne av minoritets elever?

Flertallet av lærerne viser en oppfatning av minoritets elevene som kan knyttes til den dynamiske kulturforståelsen. Tre av informantene sier at det er viktig å se på minoritets eleven som et menneske, og ikke la kunnskap, fordommer og stereotyper styre deres oppfatninger. De reflekterer godt over hvordan de kan stille seg kritisk til «fake news» om ulike kulturer, og bruker kunnskapen dem har på en konstruktiv måte. To av lærerne ser på minoritets elevene som en berikelse i klassen, en ressurs og legger inn en innsats for å bli kjent med deres interesser, bakgrunn og verdier.

Flere av lærerne understreker at det er ikke bare minoritets elever som skal bli omfavnet av inkluderingsprinsippet, men det gjelder alle elever uavhengig opprinnelsessted, bakgrunn, forutsetninger og økonomisk utgangspunkt. «Kroppsøving skal være for alle». Refleksjonene samsvarer med allmenndanningsbegrepet til Klafki (2011) som sier at dannelse er en demokratisk borgerrett som skal være tilgjengelig for *alle*.

Samtidig viser funnene at flertallet av lærerne ikke reflekterte nok rundt egen oppfatning og undervisning med minoritets elever i starten av lærerkarrieren. Denne bevisstheten har dem fått fra erfaringer i yrket. I tillegg mener alle at temaet burde få en større plass i lærerutdanningen og på egen arbeidsplass.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke utfordringer opplever kroppsøvlingslærere ved å inkludere minoritets elever?

Kroppsøvlingslærerens opplevde utfordringer kan kategoriseres i to hovedfunn; dusjing og språk. Dusjutfordringen var knyttet til at de muslimske jentene ikke ønsket å benytte fellesdusjen, på grunn av deres syn på kropp og normer knyttet til seksualitet. Språkfutfordringen gikk ut på minoritets elevenes manglende evne til å snakke og forstå norsk. Dette ble særlig fremtredende under beskjeder og forklaringer av aktiviteter. Enkelte av lærerne tok for gitt at minoritets elevene kunne de norske tradisjonelle lekene. Men etter mer erfaring, ble de bevisst sin egen «habitus» og benyttet strategier for å løse språkproblematikken.

I dag opplever alle lærerne at de har strategier som kan håndtere dusj- og språkproblemtikk. Men også her er lærerens kunnskap om religioners syn på kropp tuftet på yrkeserfaring og egeninteresse etter endt utdanning. To av lærerne presiserte at utdanningen på ingen måte har tilført dem didaktiske redskaper eller kompetanse til å håndtere minoritets elever i kroppsøvingsfaget.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke strategier nytter kroppsøvingslærere for å inkludere minoritets elever?

For å inkludere minoritets elevene i kroppsøvingsfaget benyttet lærerne seg av fire ulike strategier.

Å la minoritets elever bruke *lærergarderoben* fremfor felles dusjen, er forankret i en smal forståelse av tilpasset opplæring og en assimilasjonstilnærming til kulturelt mangfold. Strategien i seg selv fremmer ikke inkludering slik begrepet blir forstått i dag, og fremmer ikke eksplisitt utvikling av selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen.

Visestrategien er forankret i den vide forståelsen av tilpasset opplæring og legger til rette for at minoritets elevene kan delta med sine medelever. Ved å eksemplifisere og konkretisere øvelser og begreper, gi det minoritets elevene tilgang på å utvikle selvbestemmelse og medbestemmelse. Samtidig stimulerer strategien til språkutvikling.

Organiseringsstrategien legger til rette for at minoritets elevene grupperes med solidariske elever som har gode samarbeidsevner og sosiale ferdigheter. Her får minoritets elevenes stemme verdi og de får komme med innspill. Samtidig gir testrundene til Per mulighet til å utvikle selvbestemmelse over egen praksis. Strategien gir tilgang på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Valg-av-aktiviteter-strategien er forankret i en vid forståelse av tilpasset opplæring alle kan dra nytte av. Refleksjonene bak utvalget er knyttet til multikulturisme og en hybridretstilnærming til kulturelt mangfold. Her sitter minoritets elevene med mest kompetanse. De viser mer delaktighet i timene gjennom å forklare medelever hva ulike begreper betyr, vise hvordan diverse bevegelser kan gjennomføres og deler egen kompetanse for å hjelpe andre. Strategien fremmer alle de tre grunnleggende evnene.

7.1 Konklusjon

Kroppsøvingslærere på barnetrinnet ser på minoritets elevene med et syn knyttet til den dynamiske kulturforståelsen, som er en forutsetning for en inkluderende praksis. Dusjproblematikk og språkproblematikk opplever lærerne som de største utfordringene i inkluderingsarbeidet. For å inkludere minoritets elevene benytter de seg av fire strategier; garderobestrategi, visestrategi, organiseringsstrategi og valg-av-aktiviteter strategi. Valg-av-aktiviteter-strategien og organiseringsstrategien legger til rette for utvikling av alle de tre grunnleggende evnene

selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Visestrategien gir tilgang på utvikling av selvbestemmelses- og medbestemmelsesevnen. Garderobestrategien fremmer ikke utvikling av evnene, men legger nødvendige forutsetninger for at utviklingen skal skje.

7.2 Refleksjon og overførbarhet

Funnene i studien er basert på fire kroppsøvlingslæreres opplevelser, oppfatninger og refleksjoner. Det betyr at resultatene ikke kan generaliseres. Målet er heller ikke å argumentere for studienes overførbarhet. Men samtidig oppfatter jeg at resultatene kan ha en allmenngyldig verdi for andre lærere med klasser bestående av mange minoritets elever. Strategiene som blir brukt i inkluderingsarbeidet kan være nyttig å vite om for andre kroppsøvlingslærere. Siden lærerens opplevde utfordringer rundt «dusjing» og «språk» støtter tidligere forskning på feltet, styrker det studiens pålitelighet og troverdighet. Det studien ikke tar høyde for er elevenes opplevelser og erfaringer knyttet til inkluderingsarbeidet. Likevel var formålet å avdekke lærernes opplevelse av å inkludere minoritets elever i faget. Kunnskap gitt fra denne studien kan gjøre både erfarne og fremtidige lærere mer bevisste over egen undervisningspraksis, utfordringer og muligheter.

Min oppfatning av studien er at kroppsøvlingslærere ikke får nok kompetanse fra utdanningsinstitusjonen til å håndtere minoritets elevene i kroppsøvlingsfaget. Basert på informantenes utsagn, er dette en kompetanse som er tuftet på erfaring etter endt utdanning. Flertallet innrømmer at det var utfordrende som nyutdannet å håndtere det kulturelle mangfoldet, og kan ha implisitt ekskludert minoritets elevene fra faget uten å mene det. Dette indikerer at den norske lærer- og kroppsøvlingsutdanningen ikke kaster nok lys på minoritets elever og det kulturelle mangfoldet vi står ovenfor. Dette er synd. Særlig når minoritets elever utgjør en så stor del av den norske skolen.

7.3 Veien videre

For å få en dypere forståelse av studiens problemstilling vil det være nødvendig å få frem kunnskap om hvordan elevene opplever utfordringene og strategiene. Derfor vil det være svært interessant å følge opp denne studien ved å belyse opplevelse av inkludering fra minoritets elevenes perspektiv. Det kunne også vært en hensikt å observere lærernes undervisningspraksis i kroppsøvingstimen for å få en mer helhetlig forståelse. Om jeg skulle gått videre med forskningen, ville jeg har gjort en intervensjon der de fire strategiene blir testet ut i praksis. Her kan vi få rikelig med kunnskap om elevenes erfaringer knyttet til bruken av strategiene.

Litteraturliste

- Abdallah-Preteille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Al-Qaradawi, Y. (1999). *The Lawful and the Prohibited in Islam*. American Trust Publications.
- 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. <http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barker, D. (2019). In defence of white privilege: Physical education teachers' understandings of their work in culturally diverse schools. *Sport, Education and Society*, 24(2), 134–146. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1344123>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle: Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforsking*. Fagbokforlaget.
- Bonilla-Silva, E., Goar, C. & Embrick, D. G. (2006). When Whites Flock Together: The Social Psychology of White Habitus. *Critical Sociology*, 32(2–3), 229–253. <https://doi.org/10.1163/156916306777835268>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Chinga-Ramirez, C. (2018). Om å være faget. Betydningen av hudfarge for ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap: Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 153–171). Cappelen Damm akademisk.
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes!-en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 217–239). Fagbokforlaget.
- Choi, W. & Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in Teaching Physical Education: A Review of U.S. Based Literature. *The ICHPER-SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 6(2), 14–20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ954492>
- Columna, L., Foley, J. T. & Lytle, R. K. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 295–311. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.295>

- Couturier, L. E., Chepko, S. & Coughlin, M. A. (2007). Whose gym is it? Gendered perspectives on middle and secondary school physical education. *The Physical Educator*, 64(3), 152–158. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=ff2882b6-6bc4-4b52-8b27-3230ae03907c%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=27055402&db=trh>
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: A cross-cultural study. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 431–443. <https://doi.org/10.1080/02619760701664219>
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker-innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal akademisk.
- Engbretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93–112). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2021). *Små steder - store spørsmål: Innføring i sosialantropologi* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50–71). Cappelen Damm Akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2021). Inkludering i lys av allmenndanning og den kritisk-konstruktive didaktikken. I G. Rugseth & Ø. F. Standal (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave, s. 145–165). Cappelen Damm Akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøvingfaget-noen fagdidaktiske refleksjoner. I G. Rugseth & Ø. F. Standal (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave, s. 106–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and ability in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108. <https://doi.org/10.1177/1356336X04042158>
- Gieß-Stüber, P. (2006). Handling strangeness and physical education. A didactical approach to enhance intercultural competence of teacher students. I E. De Vreede (Red.), *Diversity in education in an international context. International conference, International Association for Intercultural Education (IAIE)*.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Griminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers: Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317–337. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.546834>

- Grupe, O. & Krüger, M. (1996). Sport pedagogy: Anthropological perspectives and traditions. I P. G. Schmepp (Red.), *Scientific development of sport pedagogy* (s. 155–173). Waxmann Verlag.
- Hallås, B. O. & Sæle, O. O. (2020). *KROPPSØVING i fremårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169–198). Studentlitteratur.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 15–38). Utdanningsdirektoratet.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: Minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Holliday, A., Hyde, M. & Kullman, J. (2017). *Intercultural communication: An advanced resource book for students* (3. utgave). Routledge.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), 1–15. <http://hdl.handle.net/11250/149339>
- Jones, N. L. (2021). Making Culture a Verb: Implications for Health Equity. *The American Journal of Bioethics*, 21(9), 11–13. <https://doi.org/10.1080/15265161.2021.1952351>
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. Reizel.
- Klafki, W. (1992). Gedanken zu Grundfragen in der Sportdidaktik. I R. Erdmann (Red.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemässen Sportsdidaktik* (s. 11–26). Hofmann.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. I R. Prohl (Red.), *Bildung und Bewegung* (s. 19–28). Czwalina.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik-nye studier* (3. utgave). Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingsfaget- utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3), 18–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1159>

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B. (2021). Etnisitet. I S. Øyvind Førland & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave, s. 66–86). Cappelen Damm akademisk.
- Loland, S. (2004). Kroppsøvingsfaget: Moral, medisin og opplevelse. *Kroppsøving*, 54(6), 22–24.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubben.
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 5–18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- Myklebust, R. (2021). Kulturelt og språklig mangfold i klasserommet-hva så? I R. J. Krumsvik, E. Munthe, M. B. Postholm & P. Haug (Red.), *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (s. 159–181). Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opsal, J. (1996). *Muslimske elever i norsk skole: En ressursbok for lærere*. Kulturbro Forlag.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2021). *Qualitative research* (5. utgave). SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (2021). Inkludering og kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave., s. 14–26). Cappelen Damm akademisk.
- Strandbu, Å. (2005). Identity, embodied culture and physical exercise: Stories from Muslim girls in Oslo with immigrant backgrounds. *Young (Stockholm, Sweden)*, 13(1), 27–45. SAGE Publications.
- Svendby, E. B. (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 funksjonshemning) [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>
- 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>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- 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>
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming-i kontekst. I B. Ytterhus & J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 11–38). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 12. desember). *Dusjing i skolen*. Regelverkstolkninger frå Udir. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Walseth, K. (2004, 27. januar). *En problematisering av idretten som arena for integrasjon av etniske minoriteter*. idrottsforum.org.
<https://www.idrottsforum.org/articles/walseth/walseth040127.pdf>
- Walseth, K. (2006). *Sport and integration: The experience of young Muslim women* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøyskole.
- 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. (2019). Kroppsøving og kulturelt mangfold. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 30–46). Cappelen Damm Akademisk.
- Wang, J. & Yan, Y. (2012). The Interview Question. I *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2. utg., s. 231–242). SAGE Publications, Inc.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27–55). Fagbokforlaget.
- 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 idrettshøyskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2599239>

Wæhle, E. (2018). Minoritet. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. <http://snl.no/minoritet>

Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppspøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgradsavhandling, Oslomet].

ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/333237169>

Vedleggliste

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vedlegg 3 – NSD

INTERVJUGUIDE

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Generelt

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du undervist i kroppsøvfaget? Hvilke andre fag har du?
- Hvorfor ville du bli kroppsøvlær?
- Har/har du hatt minoritetslever i klassen med annen kulturell bakgrunn? Hvor mange?

Lærers forståelse

Hvordan forstår du ordet «minoritetslev»?

- Hva tenker du en minoritetslev er?
- Hvordan opplever du å ha minoritetslever i klassen?
- På hvilken måte tenker du det er bra/utfordrende med det?
 - Kulturen deres noe å si? Relasjon?
- Gjør du deg noen tanker før du skal ha undervisning i en klasse med mange minoritetslever?
- Hvordan påvirker det undervisningen?

Kan du fortelle meg hvordan du forstår begrepet inkludering?

- Tenker du at inkludering er viktig? Hvorfor?
- Kan du utype det? Eksempler?

Undervisningspraksis

Hva gjør du i kroppsøvingstimen for å inkludere minoritetslever?

- Noen aktiviteter som fungerer bedre enn andre? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hvordan organiserer du en kroppsøvingstime? Spesiell organisering eller strukturer?
- Når føler du undervisningen fungerer? Og når fungerer den ikke?

Kan du fortelle meg hvordan du planlegger undervisningen?

- Noe spesielt du tenker særlig over? Hvorfor?
- Noe du pleier å ta hensyn til?

Utfordringer knytt opp mot en inkluderende praksis

Hvordan opplever du å holde en kroppsøvingstime som også inkluderer minoritetslevne dine?

- Om lett, hva tenker du som fører til at det blir det?
 - o Spesielle tiltak? Noe som du bruker om igjen?
- Om vanskelig, hva tenker du som fører til det?
 - o Utfordringer som går igjen?
 - o Føler du deg trygg på å imøtekomme utfordringene?
Hvis nei, hvem går du til eller hva gjør du for å løse det?
Hvis ja, hvorfor tror du at du føler deg trygg? Hvor fikk du kompetansen fra?

Avslutning

- Er det noe mer du vil rette på eller vil legge til?

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Lærernes inkluderingsarbeid av minoritetselever»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan lærere arbeider med inkludering av minoritetselever i kroppsøvfingsfaget. Prosjektet gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i kroppsøving for grunnskolelærer 1.-7. Du blir spurt på bakgrunn av at du underviser i kroppsøvfingsfaget med tilsvarende 15stp eller mer. Videre i dette skrevet gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

Hva innebærer deltakelse?

Deltakelse i prosjektet innebærer å bli intervjuet en gang i november/desember 2021. Spørsmålene vil omhandle din opplevelse av å inkludere minoritetselever i kroppsøvfingsfaget, knyttet til arbeid og innhold i undervisningen. Intervjuet vil vare i 30-60 minutter, og vil gjennomføres i løpet av skoledagen. Lyddopptaker vil bli brukt, forutsatt at du godkjenner det.

Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger som vil komme frem i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, anonymisert og være i samsvar med personregelverket. Det betyr at opplysninger vil bli behandlet basert på ditt samtykke, og kan ikke spores tilbake til deg som informant. Lydfilen blir slettet når prosjektet er ferdig som er etter planen i mai 2021. Du vil også ha rett til å få innsyn, rette, slette eller begrense personopplysninger som er registrert om deg, samt få utlevert en kopi dersom du ønsker det. I tillegg har du rett til å klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det vil bare være forsker og veileder (fra OsloMet) som vil ha tilgang på din besvarelse. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst i prosjektet trekke ditt samtykke uten å oppgi en grunn. Det vil ikke ha noen form for negative konsekvenser for deg. Ved trekking av samtykke, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet.

Hvor kan jeg finne mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskolen på Vestlandet
Telefon: 55 58 58 00
- Espen R. Amundsen. Student og forsker.
Epost: 574181@stud.hvl.no
- Marc Esser-Noethlichs. Veileder.
Epost: Marno@oslomet.no
- Høgskolen på Vestlandet sitt personvernombud: Trine Anniken Larsen
Epost: personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Epost: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marc Esser-Noethlichs
(Forsker/veileder)

Espen R. Amundsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju – På lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

637696

Prosjekttittel

Lærernes inkluderingsarbeid av minoritets elever.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Lerum, oystein.lerum@hvl.no, tlf: 57676365

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Espen Roger Amundsen, espaam96@gmail.com, tlf: 98131473

Prosjektperiode

04.10.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

13.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!