

Kroppsøving som inkluderingsarena for krysskulturelle
- utfordringer og muligheter sett fra et elevperspektiv

Oddvar Severin Paulsen
VID Vitenskapelige høgskole
Stavanger

Masteroppgave
Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 24175

15.05.23

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

År: 2023

Tittel: Kroppsøving som inkluderingsarena for krysskulturelle
- utfordringer og muligheter sett fra et elevperspektiv

Forfatter: Oddvar Severin Paulsen

Veileder: Josh Dickstein

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Utgangspunktet for oppgaven har vært å kaste lys over hvilken rolle kroppsøvfingsfaget spiller som arena for å inkludere krysskulturelle elever inn i et klasse miljø. Problemstillingen er som følger:

Hvordan kan kroppsøvfingsfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv?

For å søke svar på problemstillingen har jeg intervjuet fire tiendetrinns-elever (informanter) fra ulike ungdomsskoler i Bærum kommune. Informantene kommer fra skoler der en stor andel av elevene har krysskulturell bakgrunn. Jeg har benyttet meg av semistrukturerte kvalitative intervjuer, og innsamlede data har jeg samlet ved hjelp av Nettskjema-diktafon som er synkronisert med Nettskjema-tjenesten ved VID Vitenskapelige Høgskole. Jeg har transkribert intervjuene og deretter benyttet meg av Tjoras SDI-metode (2018) for å kode og tematisere dataene. Jeg har videre satt dataene inn i Haugs (2014) inkluderingsmodell for å finne svar på min problemstilling.

Studien kulminerer i fem fellesfunn: 1. Elevene er motiverte og opplever mestring gjennom kroppsøvfingsfaget. 2. Elevene bidrar til inkludering gjennom samarbeid og ved å være aktive i faget. 3. Læreren er viktig for inkluderingen i en kroppsøvfingsklasse. 4. Enkelte elever opplever utfordringer i kroppsøvfingsfaget. 5. Elevene støtter hverandre ved å være motiverte og vise respekt. Disse fem fellesfunn kan peke på at faget er tilrettelagt, slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv.

Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven også fått svar på mine forskerspørsmål:

1. Hvordan kan Haugs (2014) inkluderingsmodell anvendes i en kroppsøvfingskontekst?

De fire horisontale temaene i modellen *Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte* er kategorier som sammenfaller veldig godt når det gjelder å relatere modellen inn i en kroppsøvfingssammenheng. Jeg har også erfart at modellen har gitt meg muligheten til å dekonstruere et krevende begrep på en systematisk måte. Jeg har dermed tilegnet meg en større forståelse av mine data, noe som har gitt meg gode forutsetninger for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

2. Hva innebærer sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget?

Med utgangspunkt i Haugs inkluderingsmodell (2014) tilsier resultatene at sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget innebærer følgende: 1. *Elevene er motiverte og mestrer faget.* 2. *Elevene samarbeider.* 3. *Læreren er støttende og tilstedeværende.* 4. *Elevene støtter hverandre og viser respekt.*

Noe av motivasjonen for valget av min problemstilling kom fra en gjennomlesing av studien til Lagestad & Mestad (2018). De oppfordret til en ny studie som belyser kroppsøvfingslæreres utfordringer og strategier, knyttet til inkludering av minoritetsspråklige elever, sett fra et elevperspektiv. Min studie er ingen direkte oppfølger av studien til Lagestad & Mestad, men har enkelte likheter. Dermed var det en mulighet for at noen resultater kunne sammenfalle.

I den forbindelse vil jeg presentere to funn.

I studien til Lagestad & Mestad fra 2018 kommer det frem at det knyttes utfordringer til minoritetsspråklige elever når det gjelder dusjing og skifte av klær i garderoben i forbindelse med kroppsøving. Religion og kultur hadde en sentral rolle i denne problematikken, og garderobeutfordringene gjaldt begge kjønn.

Ett av hovedfunnene mine handler om garderobekultur og omstendigheter rundt dette. Der kommer det frem at flere elever ikke liker å skifte foran folk, på grunn av kroppspress. Det blir også sagt at religion og kulturforskjeller er en medvirkende årsak til at enkelte elever vegrer seg for å skifte og dusje etter kroppsøvingstimen.

Et annet felt som Lagestad & Mestad tar opp er språkproblematikken i kroppsøvfingsfaget. Lærere opplever at det følger utfordringer med språket. For å imøtekomme utfordringen snakker lærere ofte engelsk med eleven, eller en medelev tolker.

I min studie har jeg et hovedfunn som viser at godt samhold i klassen gjør at elevene ikke alltid trenger å spørre læreren, hvis det er noe de ikke har fått med seg. Elever som ikke forstår norsk så godt, får da oversatt lærerens instruksjoner av medelever ved behov.

Abstract

The starting point of this assignment was to shed light on the role physical education plays as an arena for cross-cultural inclusion in the classroom. The problem addressed in this study is how to arrange the physical education subject to ensure good inclusion for cross-cultural students from a student perspective.

To seek an answer to this problem, I interviewed four tenth-grade students (informants) from various secondary schools in Bærum municipality. The informants came from schools where a large proportion of the pupils have a cross-cultural background. I used semi-structured qualitative interviews and collected data using the Nettskjema dictaphone, which is synchronized with the Nettskjema service at VID University of Science and Technology. I transcribed the interviews and used Tjora's SDI method (2018) to code and thematize the data. I also used Haug's (2014) inclusion model to analyze the data and find an answer to my problem.

The study culminates in five joint findings: 1) The pupils are motivated and experience mastery through the physical education subject. 2) Pupils contribute to inclusion through collaboration and by being active in the subject. 3) The teacher plays an important role in inclusion in a physical education class. 4) Some students experience challenges in the physical education subject. 5) The students support each other by being motivated and showing respect. These five common findings suggest that the physical education subject can be arranged to ensure good inclusion for cross-cultural students from a student perspective.

Through my work on the thesis, I have also received answers to my research questions: 1) How can Haug's (2014) inclusion model be used in a physical education context? The four horizontal themes in the model Community, participation, attendance and benefit are categories that coincide very well with a physical education context. The model has given me the opportunity to deconstruct a demanding concept in a systematic way, and I have acquired a greater understanding of my data, which has given me good prerequisites for being able to answer the thesis' problem. 2) What does social inclusion mean in the physical education subject? Based on Haug's inclusion model (2014), the results indicate that social

inclusion in the physical education subject entails motivated pupils who master the subject, students working together, supportive and present teachers, and students supporting each other and showing respect.

My motivation for choosing this problem came from a reading of the study by Lagestad & Mestad (2018), who called for a new study that sheds light on physical education teachers' challenges and strategies related to the inclusion of minority-language pupils from a pupil's perspective. While my study is not a direct sequel to the study by Lagestad & Mestad, it has certain similarities, and there was a possibility that certain results could coincide.

In this connection, I would like to present two findings. The study by Lagestad & Mestad (2018) identified challenges associated with minority-language students when it comes to showering and changing clothes in the changing room in connection with physical education. Religion and culture had a central role in this problem, and the wardrobe challenges applied to both sexes. One of my main findings is about wardrobe culture and the circumstances surrounding it. Several students do not like to change in front of people because of body pressure, and religion and cultural differences are contributing factors to why some students refuse to change and shower after physical education class.

Lagestad & Mestad also examined the language barrier that physical education teachers face. Teachers often struggle with language challenges, but they address this issue by speaking English with the students or having a classmate interpret for them.

In my study, I found that a strong sense of community within the class can help overcome language barriers. Students feel comfortable asking their peers for help when they don't understand something, instead of always relying on the teacher. For students who have difficulty understanding Norwegian, their classmates often act as interpreters and translate the teacher's instructions for them when necessary.

Forord

Endelig er dagen her, der jeg kan se tilbake på tre år med studier og innlevert masteroppgave. Det har vært en periode med mye stress, og til tider har det vært frustrerende, men det har også vært veldig lærerikt og tilfredsstillende. I arbeidet fra prosjektbeskrivelse til ferdig oppgave, har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap, som jeg vil ha med meg i mitt daglige virke som lærer. Å skrive denne oppgaven har vært en reise både faglig og personlig. Jeg ville ikke vært opplevelsen foruten.

Det er flere som har vært støttespillere i prosessen med å skrive oppgaven og som fortjener stor takk. Først vil jeg takke min kollokviegruppe (Christian, Synne, Tellef og Tonje) for godt samarbeid og gode faglige samtaler. En ekstra takk til Tonje som til stadighet har stilt hus og hytte til disposisjon, slik av man kunne fordype seg i oppgaven i fred og ro.

Jeg vil også takke min veileder Josh Dickstein for sine konkrete og gode tilbakemeldinger. Han har alltid stilt seg positiv til oppgaven og gitt meg troen på at dette var gjennomførbart.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner. I særstilling min kone Ingvild og mine barn, Live og Heine. De har utvist stor tålmodighet og forsaket en rekke aktiviteter og ferier for at jeg skulle få oppgaven i havn. Tusen takk!

Røa, 15. mai 2023

Oddvar Severin Paulsen

Innhold

Sammendrag	III
Abstract	V
Forord	VII
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Viktigheten av inkludering i kroppsøving	3
1.3 Problemstilling.....	3
1.3.1 Forskerspørsmål 1	4
1.3.2 Forskerspørsmål 2	4
1.4 Studiens aktualitet.....	5
1.5 Tidligere forskning Internasjonalt	6
1.6 Tidligere forskning i Norge	7
1.6.1 Tidligere forskning 1	7
1.6.2 Tidligere forskning 2	8
1.6.3 Tidligere forskning 3	9
1.7 Oppgavens struktur – disposisjon	10
2.0 Begreper og teori.....	12
2.1 Begreper i studiens problemstilling.....	12
2.2 Hvorfor krysskulturelle elever?	12
2.3 Hva betyr det å være krysskulturell?.....	13
2.4 Fellesnevner i en krysskulturell oppvekst	13
2.5 Overordnet Inkludering.....	14
2.6 Inkludering i skolen	15
2.7 Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen – Teoretisk rammeverk.....	16
2.8 Haugs inkluderingsmodell – Teoretisk rammeverk.....	16
2.9 Beskrivelse av inkluderingsmodellen	17
2.9.1 Den vertikale aksene	18
2.9.2 Den horisontale aksene.....	19
2.10 Inkluderende kroppsøving – Teoretisk rammeverk	19
2.10.1 Hva er inkluderende kroppsøving?	20
2.10.2 Kroppsøving som arena for inkluderende læring.....	20
2.10.3 Ulikhet som utgangspunkt for læring.....	21
3.0 Metode og forskningsdesign	22
3.1 Valg.....	22
3.1.1 Ulike metoder.....	22

3.1.2	Kvantitativ metode	23
3.1.3	Kvalitativ metode	24
3.2	Begrunnelse for valg av SDI-metoden	25
3.3	Kvalitativt intervju	25
3.4	Semistrukturerte intervjuer	26
3.4	Informanter og tilgang til feltet.....	26
3.5	Utvalg.....	27
3.5.1	Informantenes alder og kjønn	27
3.5.2	Informantenes kulturelle bakgrunn	27
3.5.3	Antall informanter	28
3.5.4	Hvem er informantene	28
3.6	Planlegging og gjennomføring av intervju.....	29
3.6.1	Intervjudesign.....	29
3.6.2	Intervjuguide	30
3.6.3	Pilotintervju	30
3.6.4	Gjennomføring av intervjuer	31
3.7	Behandling av data	31
3.7.1	Bruk av diktafon	32
3.7.2	Transkribering.....	32
3.7.3	Analytisk tilnærming.....	32
3.7.4	Tjoras SDI-metode	33
3.7.5	Fenomenologisk tilnærming.....	35
3.8	Studiens kvalitet	35
3.8.1	Validitet	36
3.8.2	Reliabilitet.....	36
3.8.3	Generaliserbarhet	36
3.9	Etiske vurderinger	37
3.9.1	Samtykkeerklæring.....	37
3.9.2	Konfidensialitet.....	38
3.9.3	Min rolle som forsker	39
4.0	Analyse	40
4.1	Koder	40
4.2	Hvordan utvikle koder	40
4.3	Kodegruppering.....	41
4.4	Fire temagrupper.....	43
4.5	Konsepter	45

5.0 Funn fra empirien	46
5.1 Fellesskap og funn	46
5.2 utfordringer knyttet til Fellesskap	46
5.3 Funn.....	47
5.3.1 Data fra kodegruppering: Samhold	47
5.3.2 Data fra kodegruppering: Samarbeid	48
5.3.3. Oppsummering.....	50
5.4 Deltakelse og funn.....	51
5.5 utfordringer knyttet til Deltakelse	51
5.6 Funn.....	52
5.6.1 Data fra kodegruppering: Fordelaktig/ forståelsesfull	52
5.6.2 Data fra kodegruppering: Vanskeligheter/ utfordringer	53
5.6.3 Data fra kodegruppering: Være med/ bidra i timer	54
5.6.4 Oppsummering.....	55
5.7 Medvirkning og funn	57
5.8 utfordringer knyttet til Medvirkning.....	57
5.9 Funn.....	57
5.9.1 Data fra kodegruppering: Garderobekultur.....	58
5.9.2 Data fra kodegruppering: Klassemiljø/ -kultur	59
5.9.3 Data fra kodegruppering: Trivsel	60
5.9.4 Oppsummering.....	61
5.10 Utbytte og funn	62
5.11 utfordringer knyttet til Utbytte.....	62
5.12 Funn.....	63
5.12.1 Data fra kodegruppering: Undervisning.....	63
5.12.2 Data fra kodegruppering: Fremgang/ blitt bedre.....	64
5.12.3 Data fra kodegruppering: Motivasjon	65
5.12.4 Oppsummering.....	66
5.13 Sosial inkludering fra et elevperspektiv og funn	67
5.14 utfordringer knyttet til Sosial inkludering.....	67
5.14.1 Data fra intervjuer angående sosial inkludering	68
5.14.2 Oppsummering.....	69
6.0 Drøfting.....	71
6.1 Fellesfunn	71
6.2 Drøfting av fellesfunn	72
6.3 Svar på studiens problemstilling	75

6.4 Svar på forskerspørsmål 1	75
6.5 Svar på forskerspørsmål 2	76
6.6 Belysing av resultatene til Lagestad & Mestad (2018)	77
6.6.1 Dusjproblematikk	77
6.6.2 Språkproblematikk	77
7.0 Avslutning	79
7.1 Veien videre	79
7.2 Refleksjoner rundt forskningsprosessen	80
Bibliografi	82
Vedlegg 1	86
Vedlegg 2	87
Vedlegg 3	88
Vedlegg 4	89
Vedlegg 5	95
Vedlegg 6	99

1.0 Innledning

Som lærer har jeg sett at antallet krysskulturelle elever i skolen har økt betraktelig de siste tjue årene. I Norge er det nå 18,9 % andel innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2022). Dette gjenspeiler seg også i skolen, med de utfordringene det fører med seg. Vi ser at noe av det viktigste vi som skole kan være behjelpelig med, er å legge til rette for god inkludering av krysskulturelle elever. Det å skape tilhørighet, gi trygghet og bygge samhold også i skolen, slik at samfunnet unngår grupperinger med utenforskap og marginalisering, er viktig. Konsekvensen av utenforskap og marginalisering er alvorlig og kan i verste fall føre til etablering av kriminelle grupper (Fandrem, 2011, s. 72).

God inkludering er derfor viktig og vil gi forutsetninger for et godt samhold, likestilling og fellesskap. En skole som mestrer inkludering, skaper det beste fundamentet for en nasjon (Haug, 2014, s. 19). I læreplanverket, i den overordnede delen, er blant annet inkludering beskrevet slik: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I stortingsmelding nummer 6 sier regjeringen: «Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger» (Meld. St. 6, 2019-2020).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Praktisk-estetiske fag har, med sin kombinasjon av undervisning i teori og praksis, andre rammer enn teorifag for å kunne fremme inkludering. Ofte er det større mulighet for fysisk samhandling i de praktisk-estetiske fag, både med tanke på de ulike aktiviteter som klasser gjør sammen, men også ved at aktivitetene foregår i undervisningsarenaer som ikke er et typisk klasserom. Kroppsøvingsfaget, med de rammene som ligger til grunn for faget, bør dermed ha gode forutsetninger for å lykkes med inkludering. Den kroppslige nærheten og synligheten elevene har til hverandre gjennom faget kan gi en spesiell mulighet til dannelse

og læring, og på denne måten kan faget være en treningsarena, der elevene får øve på sosiale relasjoner, respekt og bevissthet rundt de enkelte elevens ulike forutsetninger (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2018, s. 104).

Som kroppsøvlingslærer ser jeg på disse betingelsene som spennende, og jeg har gjennom en modnings- og tankeprosess kommet frem til at jeg vil skrive om mulighetene kroppsøvlingsfaget har for å inkludere krysskulturelle elever på en best mulig måte.

I jobben med å lese meg opp på relevant forskning på feltet, kom jeg over en studie som viste seg å være interessant. I 2018 gjennomførte Lagestad & Mestad en studie der de fra et *lærerperspektiv* så på hvilke utfordringer kroppsøvlingslærerne opplever ved inkludering av minoritetspråklige elever i kroppsøving, og hvilke strategier erfarne kroppsøvlingslærere benytter for å gi en best mulig inkludering. Funnene fra denne undersøkelsen viser at språkproblematikk og dusj-problematikk synes å utgjøre de største utfordringene ved inkludering (Lagestad & Mestad, 2018).

I konklusjonen påpekes også viktigheten av å følge opp denne studien fra et *elevperspektiv*.

Forskningen til Lagestad & Mestad ligger dermed nært opp mot min tanke, som er å se på hvilke muligheter kroppsøvlingsfaget har for å inkludere krysskulturelle elever på en best mulig måte. Ved å foreta en enkel tilpasning velger jeg å innhente opplysninger til min forskning fra et *elevperspektiv*, og slik sett følger jeg oppfordringen til Lagestad & Mestad (2018).

Det kan dermed knyttes noe spenning til om resultatene jeg får fra min studie vil bidra til å belyse resultatene til Lagestad & Mestad på noen måte. Disse to studiene vil dog ikke være like. Mens forskningen til Lagestad & Mestad fokuserer på de utfordringer og strategier som kroppsøvlingslærere opplever og bruker for å fremme inkludering av minoritetspråklige elever, vil min studie ta for seg muligheter og utfordringer som krysskulturelle elever har når det gjelder inkludering i kroppsøvlingsfaget.

1.2 Viktigheten av inkludering i kroppsøving

I læreplanen til kroppsøving faget under Fagets relevans og sentrale verdier står det:

«Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen vektlegger at kroppsøving faget er en viktig arena for å gi elever gode opplevelse gjennom fysisk aktivitet og interaksjon med medelever. Skal man lykkes med dette vil god inkludering være en sentral og viktig del.

Kroppsøving faget kan bidra til å øke mangfoldet og representasjonen av ulike grupper i fysisk aktivitet. Dette kan inkludere kjønn, alder, etnisitet, seksualitet og kulturell bakgrunn. Dette kan bidra til å øke interseksjonell forståelse og aksepten for ulike grupper, og kan også bidra til å øke selvtilliten og selvverdien hos deltakerne. Ved å ha fysisk aktivitet med elever som representerer et stort mangfold, kan kroppsøving faget være et sted der man får trent på sosiale relasjoner og hvor respekt og bevissthet knyttet til styrker og svakheter ved seg selv og andre kan utvikles (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2018, s. 105).

En sentral del i kroppsøving faget er hvordan fellesskapet står omkring bevegelse og fysisk aktivitet. Forskjellene elevene imellom synliggjøres i møte med hverandre, og dette vises enkelt når de samarbeider eller er i aktiv samhandling med hverandre. Elevene kan derfor ikke late som de deltar, og både innsats og motivasjon er synlig for klassen. Denne synligheten kan motivere til innsats og samarbeid, og ulike aktivitetsformer kan gi spesielle muligheter for læring og dannelse (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2018, s. 104).

God inkludering i kroppsøving kan bidra til å øke følelsen av tilhørighet og samhörighet blant deltakerne, noe som kan føre til bedre helse og trivsel. Bakgrunnen for inkluderingsbegrepet er et ønske om at den norske skole skal være for alle (Haug, 2014, s. 6).

1.3 Problemstilling

I læreplanverket står det under kjerneelementene for faget kroppsøving at ulikheter skal anerkjennes og at alle elever skal inkluderes i kroppsøving uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). I hvilken grad blir dette gjort?

Hvordan kan kroppsøvfingsfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv?

1.3.1 Forskerspørsmål 1

Hvordan kan Haugs (2014) inkluderingsmodell anvendes i en kroppsøvfingskontekst?

Det er en gryende enighet om innholdet i begrepet «inkludering», selv om det ikke finnes en universelt akseptert definisjon. Dette gir mulighet til å dele begrepet inn i forskjellige områder og nivåer. Slik kan man finne frem til ulike og aktuelle forståelselementer (Haug, 2014, s. 12).

Inkluderingsmodellen til Haug (2014) prøver å systematisere begrepet i ulike områder og nivåer. Ved å mate data fra elevintervjuene inn i denne modellen, vil jeg se om jeg kan finne ut hvordan elevene (heretter kalt informantene) mener at kroppsøvfingsfaget bør tilrettelegges for at krysskulturelle skal oppleve god inkludering.

I min forskning vil jeg forholde meg til den horisontale akse og de fire elementer der: Fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Jeg vil se disse elementene opp mot det nederste nivået i den vertikale aksene, som inneholder den praktiske handlingen i kroppsøvfingstimer.

1.3.2 Forskerspørsmål 2

For å kunne gå mer i dybden av problemstillingen vil jeg gjerne finne svar på følgende oppfølgingsspørsmål:

Hva innebærer sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget?

Skal krysskulturelle elever kunne oppleve god inkludering, vil det være av betydning å først finne ut hva dette vil innebære. Under dette punktet vil jeg presisere hva sosial inkludering vil og kan innebære. Jeg vil vise forskjellige vinklinger og forklaringer som vil illustrere den bredden og kompleksiteten som begrepet presenterer i en kroppsøvfingssammenheng. Thomas Hylland Eriksen skriver i sin bok Samfunn fra 2010 at inkludering i kroppsøvfing

bygger på at sosial integrering gjerne er en forutsetning for kulturell integrering, og at det er den sosiale inkluderingen som er viktigst i første omgang (Lund, 2017, s. 171).

Mitt utgangspunkt vil være at sosial inkludering oppnås gjennom å øke fellesskapet, utbyttet, medvirkningen og deltakelsen, slik at alle elever får en undervisning som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Haug, 2014, s. 12). Dette er et sentralt punkt i studien, og mine spørsmål til elevene jeg intervjuer vil representere den bredden begrepet innehar.

1.4 Studiens aktualitet

Samfunnsutviklingen internasjonalt har de senere årene vært preget av uro, konflikter og krig. Dette har ført millioner av mennesker på flukt fra krigsherjede land, og strømmen av flyktninger har blitt større og større (fn.no, 2022). Norge har tatt imot flere av disse flyktningene, blant annet gjennom sine avtaler med FN. Dette er en politikk som Norge har praktisert i flere tiår. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at 4.5% av landets innbyggere er flyktninger per. 1. januar 2022 (Statistisk sentralbyrå, 2022). Som følge av konflikten i Ukraina har Norge tatt imot 37 127 flyktninger totalt fra krigens start og frem til 17. januar 2023 (Utlendingsdirektoratet, 2023). Mange av flyktningene som kommer er barn, og opplæringsloven § 2-1 gir rett til grunnskoleopplæring for alle barn som det er sannsynlig skal være i Norge i mer enn tre måneder (Lovdata, u.d.).

I Norge er vi i dag 819 356 personer som er innvandrere og 205 819 personer som er norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2022). Dette viser at den norske skole har et elevgrunnlag som består av et fargerikt fellesskap fra en rekke ulike kulturer og bakgrunner. Med et slikt elevgrunnlag er det viktig å tilrettelegge for at krysskulturelle elever opplever god inkludering og dermed god integrering.

I tilrådning fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019 kom stortingsmelding nr. 6, Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole, barnehage og SFO. Der står det at «vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats» (Meld. St. 6, 2019-2020).

Det blir viktig å jobbe med inkludering i skoleverket den kommende perioden. En ting er de store politiske trekk med å innlemme krysskulturelle mennesker i den norske kultur, men også på det individuelle opplæringsplan vil det bli viktig å få inkludert disse elevene. Ifølge Folkehelseinstituttet er andelen innvandrere som trener eller mosjonerer én gang i uken eller mer lavere enn i den øvrige befolkningen, og fedme ser ut til å være mer utbredt i enkelte innvandrergrupper enn i befolkningen for øvrig (Folkehelseinstituttet, 2022).

Ved å bedrive god og inkluderende opplæring av krysskulturelle elever i kroppsøvningsfaget, vil det være mulig å motivere elever til vedvarende trening og riktig kosthold gjennom et langt liv, og dermed kunne begrense de samfunnsmessige kostnader som er forbundet med dårlig helse.

1.5 Tidligere forskning Internasjonalt

Det er gjort mye forskning internasjonalt på inkludering av elever i kroppsøvningsfaget. Vi ser bredden i den internasjonale forskningen blant annet gjennom journalen *Physical Education and Sport Pedagogy*, Volume 24 (2019). Der er det samlet 75 artikler som tar for seg inkludering i kroppsøving og 54 av dem tar for seg lærernes holdninger til inkluderende kroppsøving.

Sammenfatningen av studiene kan peke på flere aspekter som påvirker holdningen til dem som engasjerer seg i inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne: «Lærernes volum og type erfaring med personer med nedsatt funksjonsevne på skolen, i familien eller i samfunnet; (b) Den faglige og akademiske opplæringen mot inkludering; (c) Individuelle faktorer, inkludert kjønn; (d) Skolens miljøfaktorer, for eksempel en prosess i stedet for ytelsesorientering; og til slutt, (e) Type og grad av funksjonshemming» (*Physical Education and Sport Pedagogy*, 2019).

Et konkret eksempel på internasjonal forskning som ser på inkludering av krysskulturelle både gjennom kroppsøving, men også gjennom idrett, er forskningen til Papageorgiou, Digelidis, Sympas og Papaioannou fra universitetet Thessaly i Kreta. De har gjort en studie der de har intervjuet flyktninger som har kommet til Kreta. Disse flyktningene har blitt forsøkt inkludert gjennom kroppsøving, og det viser seg at enkelte utfordringer de møtte på til dels kan ses på som universelle. Språkproblematikk var utbredt, men man fant også tegn

på at greske barn ble mer tolerante ved å tilegne seg elementer fra ulike kulturer (Papageorgiou, Digelidis, Syrmpas, & Papaioannou, 2021).

Et annet eksempel kommer fra California, der studien til James D. Wyant, Lara Killick & Kristi Bowen tar for seg behovet skoler har for å utvide den interkulturelle kompetansen til sine lærere, for å kunne imøtekomme det behovet en multikulturell skole har (Wyant, Killick, & Bowen, 2019).

1.6 Tidligere forskning i Norge

Også i Norge har det i de senere årene blitt gjennomført denne type forskning. Gjennom litteratursøk etter vitenskapelige artikler blant relevante databaser, har jeg funnet studier som sier noe om inkludering gjennom fysisk aktivitet, også når det gjelder flerkulturelle elever. Antallet studier som tar for seg dette i Norge er ikke overveldende. I den fagfelleverderte artikkelen: *Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019* er studien gjort med utgangspunkt i 116 publikasjoner. Av disse 116 er det bare tre publikasjoner som har *inkludering* som et tema relatert til «anvendelse inn mot praksisfeltet», og ingen publikasjoner sier noe om krysskulturelle elever (Løndal, Spord Borgen, Mordal Moen, Oddrun Hallås, & Galaaen Gjølme, 2021).

1.6.1 Tidligere forskning 1

Den første relevante forskningen jeg kom over mens jeg leste meg opp på tematikken var studien til Lagestad & Mestad fra 2018 - Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingfaget. Denne forskningen har en tematikk og vinkling som ligger nær min problemstilling, og jeg vil komme tilbake til denne forskningen i min oppgave for å se på likheter og ulikheter. Studien tar for seg den kunnskapen og de utfordringene kroppsøvingslærere erfarer ved inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøving, og de strategier som blir benyttet av lærerne for å kunne inkludere elevene på en best mulig måte.

Lagestad & Mestad har intervjuet seks kroppsøvlingslærere fra barne- og ungdomsskoler, og studien konkluderer med at språkproblematikk og dusjeproblematikk synes å utgjøre de største utfordringene ved inkludering. I studien viser resultatene at lærerne ofte unnviker aktiviteter med komplekse regler, slik at de unngår språkproblematikken. En annen måte å løse dette på er ved hjelp av medelever som kan tolke eller oversette, eller at læreren snakker engelsk, samtidig som øvelsen vises visuelt.

Med tanke på dusjeproblematikken ser lærerne at det er viktig å ha en god dialog med hjemmet, og at dette kan bidra til å forebygge dusjeproblematikken. Det er også viktig med god informasjon til både elevene og foreldrene om viktigheten av at elevene dusjer. En strategi som fungerer godt er å la enkelte minoritets elever få benytte seg av lærergarderoben, eller dusje alene, før eller etter de andre.

1.6.2 Tidligere forskning 2

Ingfrid Mattingsdal Thorjussen skrev i 2020 en doktorgradsavhandling med formål om å få mer kunnskap om inkludering i kroppsøvlingsfaget utfra hvordan elever med ulik bakgrunn erfarer faget. Studien fokuserer på to forskningsspørsmål:

1) Hvilke erfaringer har elever fra kroppsøving i en multietnisk klasse? 2) Hvilke historier om inkludering og ekskludering kommer til syne i krysningen mellom forskerens fremstillinger, læreplan, læreres praksis og elevers fortellinger fra kroppsøving i en multietnisk klasse? Data ble samlet inn fra to ungdomsskoleklasser ved en skole i Oslo, og det ble gjort feltnotater fra observasjon av 56 kroppsøvingstimer, samt semistrukturerte intervjuer med 17 av elevene (Mattingsdal Thorjussen, 2020, s. iv).

Denne avhandlingen gir et komplekst bilde av erfaringene elever har fra kroppsøving i en multietnisk klasse, basert på en interseksjonell analyse. Funnene viser generelt at elevenes bakgrunn har stor betydning for deres erfaringer med inkludering. Manglende anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i faget fører til at «kulturelle spenninger» mellom elevene ikke blir problematisert, og at faget reproducerer en majoritetskultur som tas for gitt (Mattingsdal Thorjussen, 2020, s. iv)

Studien viser også hvordan et snevert perspektiv på forskjeller mellom elever bidrar til å opprettholde ikke-likeverdige kjønnsrelasjoner i faget. Avhandlingen konkluderer med at kroppsøvingfaget har stort potensial for å bidra til inkludering på tvers av etniske og kulturelle forskjeller, men det er også behov for å skape en mer åpen dialog om mangfoldet av forskjeller mellom elever. For å oppnå dette argumenteres det for å bruke kritisk intersesjonell tilnærming til undervisning i kroppsøving, der inkludering opererer i spenningsfeltet mellom å anerkjenne og støtte forskjellighet, problematisere makt og diskriminering, og samtidig aktivt jobbe for å unngå å reprodusere stereotype og fremmedgjørende forståelser av forskjellighet (Mattingsdal Thorjussen, 2020).

1.6.3 Tidligere forskning 3

Per Midthaugen skrev i 2011 en doktoravhandling der han blant annet beskriver sine funn rundt kroppsøvingfaget og hvordan faget kan være spesielt fordelaktig for å utøve interkulturell læring i skolen (Midthaugen, 2011).

Bakgrunnen for studien er en tanke som Erdmann og Giess-Stüber fra det Tyske Sports Universitetet i Köln kom med på midten av 90-tallet. De mente at kroppsøvingfaget var særdeles fordelaktig når det kom til å bedrive interkulturell-læring i skolene. De startet dermed med å utvikle et program som skulle ta for seg «utviklingen av interkulturell kompetanse gjennom idrett» Programmet hadde bred støtte fra EU.

I relasjon til dette prosjektet utviklet Grimminger (2009) et treningsprogram for kroppsøvingslærere som ble testet ut i tyske skoler. Denne studien har adoptert det tyske treningsprogrammet for kroppsøvingslærere og overført det til norske forhold, for deretter å implementere det inn i skolene. Hovedspørsmålet i Midthaugen sin studie er om programmet fikk den forventede effekten blant elevene?

Forsøket dreide seg om syv skoleklasser i Norge. Seksten kroppsøvingslærere fra fem av skolene som deltok stilte seg til rådighet med å benytte seg av treningsprogrammet for lærere, mens ti kroppsøvingslærere fra to skoler ble kontrollgruppe. Klassene besto av en relevant gruppe elever mellom 16 og 18 år. Hver klasse ble målt to ganger; én gang før lærerne gikk gjennom programmet og neste gang etter tre måneder.

Etter tre måneder kunne man se at elevene fra de skolene med lærere som hadde gjennomgått programmet hadde signifikant høyere resultater når det kom til selvinnsikt, sett opp imot kontrollgruppen. De hadde også funn som støttet antakelsen om at interkulturell læringstilnærmeelse kan utføres uavhengig av kjønn og opprinnelse. Resultatene tilsier at innsatsen som blir lagt ned av kroppsøvlingslærerne er en avgjørende faktor for elevenes utfall. For å kunne implementere flere trenings-tilnærmeelser og erfaringer fra denne studien, foreslås det at lærere gjennomgår treningsprogrammet ved starten av hvert skoleår, og at alle kroppsøvlingslærere bør delta. Dette vil kunne forbedre kollegaenes samarbeid. Med tanke på de funnene som ble gjort i denne studien, mener Midthaugen at et slikt treningsprogram for kroppsøvlingslærere bør implementeres i lærerutdanningen (Midthaugen, 2011).

1.7 Oppgavens struktur – disposisjon

I kapittel 1 tar jeg for meg studiens bakgrunn for valg av tema, og jeg sier noe om viktigheten av inkludering i kroppsøving. Deretter presenterer jeg min problemstilling med mine to forskerspørsmål. Jeg skriver også om studiens aktualitet og hvilken forskning som er gjort på feltet tidligere, både internasjonalt og i Norge. Avslutningsvis i kapitlet gjennomgår jeg oppgavens struktur.

I kapittel 2 vil jeg gå gjennom begreper og teori. Jeg vil ta for meg begrepet krysskulturell, og gi en inngående beskrivelse av hva inkludering er. Jeg vil redegjøre for Haugs inkluderingsmodell, men også forklare hva inkludering i kroppsøvlingsfaget er og betyr.

Kapittel 3 er kapitlet om min metode og mitt forskningsdesign. Jeg vil forklare min metodebruk og hvorfor jeg har tatt mine valg. Det kommer også en beskrivelse av mine informanter og prosessen rundt utvelgelsen av disse. I tillegg kommer en forklaring rundt hvilke tanker og valg jeg har gjort meg rundt intervjuene. Metodekapitlet inneholder også teknisk informasjon rundt behandlingen av data som jeg har samlet inn og noen ord om studiens kvalitet. Avslutningsvis er forskerens rolle beskrevet.

I Kapittel 4 vil jeg gjennomgå min analyse og forklare hvordan jeg skal benytte meg av Tjoras SDI-metode. Jeg vil også gjennomgå alle stegene fra koding av empiri til utvikling av tema. Jeg vil også forklare hvilken rolle Haug sin inkluderingsmodell har i analysen.

Kapittel 5 vil være det kapittelet der jeg presenterer mine funn fra empirien. Jeg vil vise de resultater jeg har fått gjennom informantene jeg har intervjuet og drøfte disse opp mot mitt utvalg av tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk.

I kapittel 6 vil jeg ta for meg mine hovedfunn og drøfte disse opp imot min problemstilling og mine forskerspørsmål.

Kapittel 7 vil være et avslutningskapittel, der studien oppsummeres og konkluderes. I etterkant av dette vil litteraturliste, samtykkeskjema, intervjuguide, informasjonsskriv og annen relevant informasjon ligge vedlagt.

2.0 Begreper og teori

I dette kapittelet vil jeg presentere de sentrale begrepene som studien tar for seg. Jeg vil forklare hvordan begrepene kan forstås og defineres, og anføre hvordan jeg vil bruke begrepet inkludering i en kroppsøvingskontekst. Jeg vil også vise hvilke teoretiske perspektiver som er relevante opp imot problemstillingen og analysen av dataen jeg har samlet inn. Teoriene er hentet fra ulike fagdisipliner og kan derfor representere hvor bredt de ulike begrep favner, og dermed bidra til å belyse mangfoldet i begrepene.

2.1 Begreper i studiens problemstilling

Problemstilling: Hvordan kan kroppsøvfingsfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv?

2.2 Hvorfor krysskulturelle elever?

Det har vært viktig for meg å bruke et begrepsapparat som er dekkende og presist for min studie. En definisjon av begrepet *krysskulturell* er «barn og unge som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av oppveksten sin» (Pollock & Van Reken, 2009, s. 31). I boken *Third Culture Kids* (2009) står det også at: «noe av det unike med krysskulturelle mennesker er at de ofte har tilhørighet i flere kulturer og miljøer og internaliserer elementer fra alle, men aldri oppnår full tilhørighet til noen av dem» (Pollock & Van Reken, 2009, s. 9).

I følge den interkulturelle organisasjonen Spring Institute, handler det å være krysskulturell om å forholde seg til sammenligningen av ulike kulturer. I krysskulturell kommunikasjon blir forskjeller forstått og anerkjent, og kan gi individuell endring, men ikke kollektive transformasjoner. I krysskulturelle samfunn blir en kultur ofte ansett som "normen", og alle andre kulturer sammenlignes eller står i kontrast med den dominerende kulturen (Spring Institute, 2016).

2.3 Hva betyr det å være krysskulturell?

Jeg synes integrerings- og mangfoldsdirektoratet sin nettside Nora, på en god måte forklarer hva det vil si å være krysskulturell:

«Noen bruker andre ord som betyr omtrent det samme, for eksempel flerkulturell, multikulturell, tredjekultursbarn eller third culture kid. Det betyr at du har mer enn én kultur å forholde deg til i livet ditt. Kultur kan være hva som er viktig i din familie, språk, klesdrakt, regler, familieforhold, bare for å nevne noe. Mange vokser opp med samme kultur hjemme og på skolen, men det er også mange som vokser opp som krysskulturelle. Da kan man oppleve at kulturen hjemme, på skolen og blant venner er ganske ulik. Kanskje foreldrene dine er fra to ulike land eller du har vokst opp i flere land? Det er mange som kan beskrive seg selv som krysskulturelle i dag» (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2021).

I boken Identitet og tilhørighet (2013) står det at å være krysskulturell ikke er en homogen gruppe, men består av subgrupper eller forskjellige underkategorier, som tredjekultursbarn, barn av innvandrere, barn av flyktninger, etniske minoritetsbarn, multikulturelle barn, multietniske barn, internasjonale adoptivbarn og hjemme-stasjonerte. Disse underkategoriene som utgjør krysskulturelle barn, er fremdeles under utvikling og er forholdsvis nylanserte (Salole, 2013, s. 40).

Jeg vil i denne studien definere elevene jeg intervjuer som krysskulturelle. Elevene er barn av innvandrere som er født i Norge, de har gått på norsk skole og har vært under påvirkning av foreldrenes og familiens kultur, samt den norske fellesskapskulturen.

2.4 Fellesnevner i en krysskulturell oppvekst

Det er, som nevnt over, mange begreper som beskriver barn av innvandrere, flyktninger og andre som bor i Norge. Denne studien tar utgangspunkt i hvordan begrepet «krysskulturell» favner om likhetstrekkene til barn og unge i disse ulike underkategoriene. Ved å kategorisere likhetstrekkene til de ulike underkategoriene, vil fellesnevneren i en krysskulturell oppvekst kunne oppsummeres slik:

- «å bli eksponert for en variasjon av kulturelle referanserammer gjennom oppveksten»
- «å skulle mer eller mindre regelmessig tilpasse seg forskjellige referanserammer, og dermed bedrive «psykisk kulturpendling»»
- «å vokse opp i en annen kultur enn dine foreldre eller andre familiemedlemmer»
- «utfordringer til denne typen oppvekst»
- «ressurser og ferdigheter relatert til denne typen oppvekst»

(Salole, 2013, s. 44).

2.5 Overordnet Inkludering

Artikkel 25 i FNs Barnekonvensjon, som Norge ratifiserte 8. januar 1991, slår fast at «De stater som er part i denne konvensjon, skal respektere og sikre de rettigheter som er fastsatt i denne konvensjon for ethvert barn innenfor deres jurisdiksjon, uten diskriminering av noe slag og uten hensyn til barnets, dets foreldres eller verges rase, hudfarge, kjønn, språk, religion, politiske eller annen oppfatning, nasjonale, etniske eller sosiale opprinnelse, eiendomsforhold, funksjonshemming, fødsel eller annen stilling» (FN, 1989).

I Norge har vi lang tradisjon for å jobbe med rettigheter og inkludering i skolen. Det er bred politisk enighet om at skolen skal være en inkluderende plass for alle. Norge signerte Salamanca-erklæringen, som ble vedtatt på UNESCO's «World Conference on Special Needs Education» i 1994, der viktigheten av inkludering understrekes (Unesco, 1994).

Det er i dag ingen klar universell akseptert definisjon av begrepet inkludering, men jeg mener denne formuleringen står til studien på en god måte: «Inkludering innebærer at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig» (Universitetet i Stavanger, 2020).

2.6 Inkludering i skolen

Inkludering i skolen handler om å utvikle en skolekultur der alle elever opplever å tilhøre og føle seg verdsatt i fellesskapet. Det innebærer å styrke skolens kapasitet til å romme og inkludere elever med ulik læringsatferd og bakgrunn, og å arbeide mot utstøtingsmekanismer. Dette kan oppnås ved å se forskjellighet og mangfold som en verdi og en ressurs, og å møte elevene med forventning om at de kan, og har, noe å bidra med i klassen (Universitetet i Stavanger, 2020).

I opplæringsloven er det flere paragrafer som sier noe om å kunne tilrettelegge undervisningen og skape rom for inkludering. I kapittel 1. Formål, verkeområdet og tilpassa opplæring m.m. står det i § 1-1. *Formålet med opplæringa* at: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». I § 1-3 står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærligen og lære kandidatene».

I kapittel 2. § 2-3 a. *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa* står det at: «Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring». I kapittel 8. *Organisering av undervisningen* § 8-2. Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper, står det at «organiseringa skal ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør». I kapittel 9A, elevane sine skolemiljø, står det i § 9 A-2. *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*, at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998).

I den overordnede delen av læreplanverket, under Opplæringsas verdigrunnlag, bygges det vidare på paragrafene fra Opplæringsloven: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» og under Prinsipper for skolens praksis står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Udir.no, 2020).

Vi ser at det er god sammenheng mellom internasjonale politiske avtaler, lovverk og nasjonale læreplaner, og det er utvilsomt et nasjonalt og politisk ønske om tilrettelegging i opplæringsfelleskapene, slik at hver enkelt elev skal kunne oppleve god inkludering helt inn i klasserommet.

2.7 Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen – Teoretisk rammeverk

En bok jeg vil bruke som teoretisk rammeverk i denne oppgaven er boken *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Boken er en forskningsbasert antologi og er et tverrfaglig samarbeid mellom fagpersoner fra ulike fagseksjoner ved det som tidligere var avdeling for lærer- og tolkeutdanning på Høgskolen i Sør-Trøndelag, og som nå er institutt for lærerutdanningen ved NTNU. Boken er bygd opp med ulike tekster som tar for seg problemstillinger knyttet til læringsledelse, undervisningspraksis, organisering og tilrettelegging for inkluderende læring. Jeg vil i utgangspunktet fokusere på kapittel 9, som tar for seg nyankomne elever og kroppsøvingfaget. Kapittelet er skrevet av Ingrid Elnan, Geir Olav Kristensen og Ove Østerlie (Lund, 2017, s. 170).

2.8 Haugs inkluderingsmodell – Teoretisk rammeverk

Hva er egentlig god inkludering? Det er i dag ingen klar universell akseptert definisjon av begrepet inkludering, men ved å bruke Haug (2014) sin inkluderingsmodell vil det være lettere å kunne se sammenhenger rundt tematikken. Den tar for seg ulike dimensjoner og nivåer og er et verktøy for å forstå flere sider ved begrepet.

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Haug's inkluderingsmodell (2014)

2.9 Beskrivelse av inkluderingsmodellen

Inkluderingsmodellen vektlegger at inkludering skal være en del av hele skolesystemet, og ikke bare et spesialpedagogisk tiltak. Haug deler skolens inkluderingsarbeid i fire dimensjoner; økt fellesskap, økt deltakelse i skolen, økt demokratisering og økt utbytte for hver enkelt elev. Modellen vektlegger at å øke fellesskapet i skolen, øke deltakelsen til alle elever i skolen, øke demokratiseringen i skolen og øke utbyttet for hver enkelt elev er nøkkelen for å sikre at alle elever føler seg inkludert i skolen og har muligheter til å lykkes. Modellen setter også fokus på at inkludering ikke bare er et spesialpedagogisk tiltak, men en del av hele skolesystemet som skal være tilgjengelig for alle elever, og at skolen skal arbeide for å sikre at alle elever føler seg inkludert og har muligheter til å lykkes (Haug, 2014, s. 11).

Det er i dag ingen klar universell akseptert definisjon av begrepet inkludering, og dette er nok mye av bakgrunnen for at det er vanskelig å finne klare oppfatninger av inkludering i praksis (Haug, 2014, s. 12). Det er derimot en større enighet om hva begrepet inneholder, og dette er bakgrunnen for modellen til Haug. Ved å dele begrepet inn i forskjellige nivåer og områder, kan begrepet dekonstrueres. På den måten kan det være mulig å finne frem til ulike måter å forstå begrepet på. Ved å mate modellen med svarene jeg har fått gjennom

intervjuene med elevene, kan jeg oppnå en forståelse av hvordan krysskulturelle elever opplever at kroppsøvfingsfaget blir tilrettelagt for å oppleve god inkludering.

2.9.1 Den vertikale aksene

Inkluderingsmodellen til Haug (2014) består av to akser. På den vertikale aksene er det tre ulike nivåer, som beskriver styring og forvaltning av inkludering. Utfra en rasjonell forståelse av politikk og forvaltning forventes det at det i enhver sak er sammenheng mellom de ulike vertikale nivåene.

Øverst er det verdi, ideologi og politikk som ligger til grunn, med statlige vedtak og styringsdokumenter som sier noe om hvilke ordninger som skal gjelde. I det midterste nivået vil disse vedtakene følges opp av skoleeier (kommunene), før det i det siste nivået, gjennom skolene og praktisk handling, presenteres for elevene. Det er i det nederste nivået elevene i praksis vil oppleve resultatene av styringsdokumentene, organiseringen og erfaringen. Haug påpeker at det i den praktiske verden slett ikke er sikkert at det er sammenheng mellom de ulike nivåene i den vertikale aksene, som igjen gjør at man ikke bare kan ta utgangspunkt i ett nivå for å kunne gi et valid bilde av forholdene i inkludering. Dette betyr at om man for eksempel vil gjøre en analyse av om en nasjons skoler er inkluderende på det overordnet plan, kreves det faktisk at alle dimensjoner og nivåer blir sett i sammenheng. Dette er for øvrig en svært omfattende analyse, som ingen hittil har gjort fullt ut på nasjonalt plan (Haug, 2014, s. 15).

I denne oppgaven ser jeg konkret på inkludering i kroppsøvfingsfaget, og det vil ikke være relevant å gjøre den store analysen av sammenhenger fra stat og ned til undervisning. Det som er relevant i studien er å se på inkludering gjennom det nederste nivået i modellen: Skole og praktisk handling (Haug, 2014, s. 12).

2.9.2 Den horisontale aksen

Den andre aksen er den horisontale aksen. Denne er delt inn i fire elementer; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, som representerer forståelse av innholdet i begrepet. Begrepets innhold beskriver praktiske utfordringer når det gjelder inkludering.

Å øke fellesskapet er å sikre at alle elever blir medlemmer i en klasse eller en gruppe på en slik måte at de kan delta i det sosiale livet som utspiller seg der sammen, og på linje med de andre. Å sikre deltagelse er å ha mulighet til et direkte engasjement i meningsfylte aktiviteter. En slik deltagelse i et fellesskap forutsetter at eleven kan gi et bidrag til det beste for fellesskapet og samtidig kunne nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje utfra den enkeltes ferdigheter og muligheter. Det vil si at tilpasset opplæring vil være et viktig virkemiddel for inkludering. For å sikre at eleven medvirker på en best mulig måte, bør alle stemmer bli hørt. Alle skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i undervisningen. Skal man sikre utbytte for eleven er det viktig at alle elever har rett til en opplæring som er til gagn for dem, både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13).

I denne oppgaven vil jeg forholde meg til de fire elementer i den horisontale aksen når jeg skal prøve å sette Haugs sin inkluderingsmodell inn i en kroppsøvingstekst. Jeg vil dermed ta utgangspunkt i Fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Jeg vil se disse elementene opp mot det nederste nivået i den vertikale aksen, som inneholder den praktiske handlingen i kroppsøvingstimer.

2.10 Inkluderende kroppsøving – Teoretisk rammeverk

Som et teoretisk rammeverk vil jeg også bruke boken «Inkluderende Kroppsøving», som Standal & Rugseth skrev i 2015. Boken tar for seg kroppsøvingslærere og deres refleksjoner over egen praksis for å tilrettelegge for bedre inkludering. Denne bok sier noe om praktisk tilrettelegging for opplæring og inkludering i fire dimensjoner. Disse forskjellskapende dimensjonene er etnisitet, kjønn, funksjonshemming og overvekt. Mitt hovedfokus vil være på dimensjonen «etnisitet».

I boken bruker Standal & Rugseth begrepet «interkulturell» når de beskriver elever fra ulike kulturer med ulikt opphav. De setter søkelys på begrepene *forskjellighet, fremmedhet og identitet*. Dette er begreper som også er sentrale i krysskulturell læring, som er begrepet jeg bruker i denne forskningen, og begrepene kan dermed være sammenlignbare i denne sammenhengen. Boken ønsker å være et kunnskapsbasert bidrag som vil hjelpe kroppsøvingslærere til å reflektere over, og analysere, sin egen undervisningspraksis, for å skape rom for inkludering. Målgruppen for boken er forskere, lærerutdannere, studenter og lærere. I boken kommer det frem at inkluderende kroppsøvingsfag bør preges av gode læringsrom og aktiviteter, fremfor spesielle tiltak for enkeltelever (Standal & Rugseth, 2018).

2.10.1 Hva er inkluderende kroppsøving?

I en krysskulturell sammenheng vil inkluderende kroppsøving være ensbetydende med å bli inkludert og sett i sammenheng med elevenes kulturelle bakgrunn og livssituasjon. Standal & Rugseth (2018) tror ikke kroppsøvingsfaget behøver en større forandring for å fremme interkulturell læring, men mener at mulighetene for å fremme slik inkludering allerede eksisterer gjennom læringsmålene i faget (Standal & Rugseth, 2018, s. 97).

Standal & Rugseth mener at økt kunnskap om inkluderende og interkulturell læring øker bevisstheten om forskjellige utfordringer en lærer kan møte i praksis. Slik kunnskap, med inkluderende teoretiske perspektiver og refleksjoner, kan hjelpe lærere å håndtere og tilpasse undervisningen mer hensiktsmessig. Kunnskapen vil kunne hjelpe lærere å være fleksible og mer kreative til å tilpasse og utvikle undervisningsopplegg som ivaretar elevenes forutsetninger.

«Å lære å sette pris på forskjellighet og se viktigheten i det, bidrar til å utvikle et mer pluralistisk grunnsyn som er en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø i faget» (Standal & Rugseth, 2018, s. 97)

2.10.2 Kroppsøving som arena for inkluderende læring

I motsetning til situasjoner i andre fag, er kroppskontakt vanlig i kroppsøvingstimer. Det finnes mange situasjoner innen kroppsøving hvor man i tillegg til å stole på egne evner, også

er nødt til å stole på andre. På denne måten skapes det kontakt, fortrolighet og gjensidig tillit, som danner forutsetninger for å håndtere risikosituasjoner i samarbeid. I tillegg ser elevene umiddelbart om de lykkes i en bevegelsesoppgave eller ikke. Elevene opplever med kroppen hva det vil si å være inkludert i en aktivitet eller ikke. Denne synligheten i kroppsøvingfaget av å lykkes eller ikke kan danne grunnlag for god læring, men den kan også by på utfordringer om man ikke tilrettelegger undervisningen slik at læring kan skje (Standal & Rugseth, 2018, s. 104)

2.10.3 Ulikhet som utgangspunkt for læring

I boken «Inkluderende kroppsøving» står det at et mål for inkluderende læring er å lære å se på forskjellighet som et nødvendig element for sosial læring. Når disse forskjellighetene oppleves meningsfulle for elevene, vil forskjellighet bli utgangspunkt for læring og utvikling. Dette krever en åpen holdning for forskjellighet og innebærer at man tør å vurdere sine egne forskjeller inn mot seg selv eller klassen. Man må våge å være åpen for å bruke forskjellene til å revurdere sine egne normer og verdier kritisk. En slik åpenhet kan da være et utgangspunkt for å endre meninger, og kan i neste omgang være til hjelp for videre utvikling (Standal & Rugseth, 2018, s. 98).

3.0 Metode og forskningsdesign

Det er et mål at den norske skole skal arbeide for at alle elever har vilkår for å tilegne seg maksimal læring og utvikling (Haug, 2014) For å oppnå dette bør det utvikles et inkluderende og inspirerende læringsmiljø der mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å kunne svare på hvordan kroppsøvingfaget kan tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering i et inspirerende læringsmiljø, og dermed ha mulighet til å tilegne seg læring og utvikling, vil systematisk og god innhenting av informasjon være avgjørende.

Det er viktig å finne riktige metoder og forskningsdesign som er velegnet for å innhente relevant informasjon, samt å kunne analysere og kondensere informasjonen. Mitt metodevalg i denne studien er kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer. Det vil gi meg gode forutsetninger for å besvare problemstillingen gjennom å innhente nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Det kvalitative intervju vektlegger forståelse snarere enn forklaring, en nærhet til dem man forsker på, med en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Fremgangsmåten er induktiv, utforskende og erfaringsdrevet, og tar for seg informantens opplevelser og hvilke konsekvenser meningene gir (Tjora, Kvalitative forsknings metoder i praksis (1. utg.), 2010, s. 18).

3.1 Valg

Jeg vil i dette kapittelet begrunne valg av metode og forskningsdesign. Jeg vil forklare hvordan de kvalitative forskningsintervjuer er planlagt og gjennomført. Videre vil jeg forklare hvordan dataene er blitt behandlet, og avslutningsvis vil jeg si noe om studiens validitet og hvilke etiske vurderinger som er blitt gjort.

3.1.1 Ulike metoder

Det finnes flere ulike forskningsmetoder, ulike oppfatninger av hva metodisk utprøving består i, og hvordan den foregår (Thomassen, 2018). De ulike forskningsdesign har forskjellige egenskaper og vil dermed bli brukt ved ulike anledninger. Samlet representerer

disse forskningsmetodene et slikt omfang og kapasitet at det, uavhengig av hvilken type spørsmål som blir stilt eller hvilken problemstilling det er som skal forsøkes løses, vil kunne finnes en metode som er egnet til formålet. Metodelæren hjelper oss å treffe valg som er hensiktsmessige og sørger for at det er strenge krav til bevisbyrde før det kan trekkes noen konklusjoner (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 26).

Den samfunnsvitenskapelige metodelæren deles ofte inn i to hovedmetoder; den kvalitative og den kvantitative metoden. Dette er to empiriske forskningsmetoder der det er sentralt å samle inn, analysere og tolke data. Det dreier seg om hvordan erfaringsbasert informasjon blir tolket og analysert, og hva den kan fortelle om samfunnsmessige prosesser og forhold. Systematikk, grundighet og åpenhet er de viktigste kjennetegnene på denne typen forskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 25).

3.1.2 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode er en naturvitenskapelig metode som er tilpasset det å studere menneske og menneskelige fenomener. I disse undersøkelsene blir ofte de som undersøkes kalt enheter, og det som undersøkes er variabler. Disse variablene kan klassifiseres i forskjellige målnivåer, og legger føringer for hvordan dataene kan analyseres.

Spørreundersøkelse er et typisk eksempel på en kvantitativ metode. Ved hjelp av tall kan man avdekke antall fenomener, og dette datamaterialet kan brukes for videre kartlegging ved hjelp av statistikker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

En kvantitativ metode ville vært relevant for meg og min forskning hvis min problemstilling for eksempel var:

Hvor ofte dusjer minoritets elever etter å ha hatt kroppsøving, og er det noen forskjell på dusjerutinene mellom gutter og jenter?

Ved å la elever svare på et spørreskjema rundt denne problemstillingen vil det være mulig å få ut gode konkrete variabler, som ville være gunstige å tolke. Fordelen med spørreskjema er at «forskeren får kvantifiserbar informasjon fra en standardisert situasjon, slik at det blir mulig å analysere data statistisk, undersøke statistiske sammenhenger mellom ulike variabler og sammenligne svarene mellom informanter, grupper/avdelinger, mellom organisasjoner og mellom ulike tidspunkt for samme organisasjon.» (Bang, 2020, s. 204).

Ulempen med et spørreskjema er at man ikke alltid har kunnskap om det temaet som er gjenstand for undersøkelsen når skjemaet skal lages. Dermed må man tenke nøye gjennom hvilke spørsmål som skal med, og hvilke som bør utelates (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I tillegg kan noen spørreskjemaer ha forutbestemte svaralternativer. Disse svaralternativene kan være med på å påvirke resultatet man får og kan legge føringer som ikke er ønskelige. Spørsmålene i et spørreskjema bør også være konkrete, for å få svar som er lette å tolke. Dette gjør samtidig at man bare får tak i informantens uttrykte normer, verdier og virkelighetsoppfatning. Dette kan være noe annet enn hva de faktisk legger vekt på i sine valg og handlinger (Bang, 2020, s. 203).

3.1.3 Kvalitativ metode

En variant av kvalitativ tilnærming baserer seg på eksisterende dokumenter som en litteraturstudie, der dokumentene blir analysert for å få frem sammenhenger og informasjon. Denne varianten omtales gjerne som en kvalitativ innholdsanalyse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 97).

En annen variant vil være å samle inn kvalitative data ved bruk av observasjon, intervjuer eller gruppeintervjuer. En slik datainnsamling skal alltid dokumenteres, og kvalitative data foreligger som regel i form av lyd, bilde eller tekst. Både lyd og bilde skrives normalt ut i tekst for analyse. Denne prosessen kalles transkribering (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 29).

Min forskning vil gjennom en kvalitativ studie se på hvordan kroppsøvfingsfaget kan tilrettelegges slik at krysskulturelle opplever god inkludering i faget. Informasjon om hvordan man kan «tilrettelegge kroppsøvfingsfaget» er dermed ikke noe som med letthet kan kvantifiseres og systematiseres i et spørreskjema, slik den kvantitative metode tilrettelegger for. Målet er å finne hva informantene selv opplever og fange opp deres reaksjoner på ulike situasjoner. For å klare dette vil blant annet omfanget med å utforme presise spørsmål til en spørreundersøkelse bli for utfordrende.

For å svare best mulig på problemstillingen vil derfor kvalitative intervjuer være den foretrukne metode for å hente inn fyldig kunnskap om informantenes egen oppfattelse av

situasjonen og samhandlingen mellom mennesker. Metoden kan også gi svar på hva folk tror, mener, gjør eller ønsker. Den er særlig hensiktsmessig hvis man vil undersøke fenomener som man ikke kjenner særlig godt (Bjørndal & Hofoss, 2017, s. 25). En kvalitativ metode teller ikke opp hendelser, men leter etter spesielle mønstre i den innsamlende dataen. På en slik måte er det mulig å få tak i mer detaljert og nyansert informasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 28).

3.2 Begrunnelse for valg av SDI-metoden

I min kvalitative forskning har jeg latt meg inspirere av en stegvis-deduktiv induktiv modell (SDI). Modellen er en slags håndfast og overkommelig variant av den anerkjente Grounded Theory, som Glaser og Strauss introduserte i 1967. Modellen er utviklet av Aksel Tjora og er en strukturert vertikal modell med ulike stadier, som har gitt meg rammer å forholde meg til gjennom denne studien (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 17). Modellen er en form for tilbakekopling, som gjør at man gjennom tester kan sikre at stegene oppover i modellen er gjennomført på rett måte.

SDI-modellens struktur og steg vil lage rammer for studien fra tidlig fase, med refleksjoner rundt forforståelse, innsamling og bearbeiding av empiri, utvikling av koder, konsept-diskusjon opp mot teori og analyse.

3.3 Kvalitativt intervju

I denne studien vil jeg, som nevnt ovenfor, benytte meg av kvalitative intervjuer for å finne ut om krysskulturelle opplever god inkludering i kroppsøvfingsfaget, og dermed oppfyller målene i læreplanen. Et kvalitativt forskningsintervju er i struktur mer som den dagligdagse samtalen, men involverer også en bestemt metode eller spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 42). En fordel med å bruke kvalitativt intervju for å innhente informasjon er at informanten kan bruke sitt eget språk og sine egne begrepskategorier for å beskrive sin virkelighetsoppfatning. En annen fordel er at informasjonsinnhenting er fleksibel, ved at man kan stoppe opp og få utdypet svar ved behov. Man kan også stille tilleggsspørsmål hvis noe er uklart. En tredje fordel med et kvalitativt forskningsintervju som metode for å innhente informasjon, er at man kan få tak i en stor mengde informasjon. Dette kan danne

grunnlag for nye hypoteser, verdier eller virkelighetsoppfatninger, som man kan ta med seg inn i forskningen (Bang, 2020, s. 194).

3.4 Semistrukturerte intervjuer

Formen på forskningsintervjuet mitt vil være semistrukturert. Dette betyr at det verken er en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Det er en veldig dynamisk måte å innhente informasjon på, og det er rom for oppfølgingsspørsmål og/eller presiseringer ved behov. Intervjuene gjennomføres i overensstemmelse med en intervju-guide som inneholder forslag til spørsmål og tema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Denne formen for intervju vil gi meg innblikk i informantens livsverden, og det vil være viktig å bruke en fenomenologisk tilnærming for å se informantens syn på egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Formen egner seg også godt for å studere oppfatninger, motiver og holdninger, eller for å finne ut av begreper, kategorier eller terminologier (Bang, 2020, s. 190). De fleste skoleforskere benytter seg i stor grad av semistrukturerte intervjuer for å innhente informasjon til sine forskningsprosjekter (Dalen, 2011, s. 28).

3.4 Informanter og tilgang til feltet

Informantene mine i denne forskningen er valgt delvis ut fra inspirasjonen jeg fikk fra å lese studien «Inkludering av minoritetsspråkelige elever i kroppsøvingfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv» av Lagestad & Mestad fra 2018, og oppfordringen de kom med avslutningsvis i rapporten. I deres studie så de fra et *lærerperspektiv* på hvilke utfordringer kroppsøvingslærere opplever ved inkludering av minoritetsspråkelige elever og hvilke strategier erfarne kroppsøvingslærere benytter for å gi en best mulig inkludering. Denne forskningen ligger opp mot min studie, som er å se på hvilke muligheter kroppsøvingfaget har for å inkludere krysskulturelle elever på en best mulig måte, sett fra et *elevperspektiv*. En signifikant forskjell på disse studiene er hvilke type informanter som beskriver inkluderingen, og dermed hvilket perspektiv studiene har. Jeg har altså fulgt oppfordringen til Lagestad & Mestad, som er å se på inkludering fra et *elevperspektiv*. Ved å bruke elevperspektivet i min studie er jeg med på å utfylle eksisterende forskning (Lagestad & Mestad, 2018) og gi en bredere forståelse for temaet inkludering for flerkulturelle (Everett & Furuseth, 2012, s. 18).

3.5 Utvalg

Ved å bruke informanter under 16 år kan det dukke opp enkelte utfordringer. Den sosiale relasjonen mellom informanten og den voksne gjør at det er viktig at den voksne opptrer som formell intervjuer. Min bakgrunn som ungdomsskolelærer gjør meg imidlertid trygg på situasjonen, og jeg kjenner til kommunikasjonsformen og sjargongen for aldersgruppen. Det gjør at jeg lettere utstråler interesse og engasjement for barnet og vinner tillit (Dalen, 2011, s. 38). Jeg kan samtidig ha fokus på å være åpen for de utfordringer og problemer som unge strever med, slik at jeg stiller gode, relevante spørsmål. Det er ikke tilstrekkelig å huske tilbake til hvordan det var å være ung (Thagaard, 2018, s. 105).

3.5.1 Informantenes alder og kjønn

Som ungdomsskolelærer er det viktig for meg at forskningen tar utgangspunkt i krysskulturell ungdom mellom 13 og 16 år. Jeg vil også ha en lik fordeling mellom kjønnene for å få et kjønnsnøytralt informasjonsgrunnlag. Jeg vil derfor intervjuer to gutter og to jenter. Jeg vil gjerne kunne ta med meg resultatet og erfaringen fra forskningsprosessen inn i min egen arbeidshverdag, og på den måten kanskje bli en litt bedre lærer enn jeg var før studien ble påbegynt. Alle mine informanter er elever ved tiende trinn i Bærum kommune og kommer fra skoler der en stor andel av elevene har ulik kulturell bakgrunn.

3.5.2 Informantenes kulturelle bakgrunn

Som nevnt ovenfor, er lysten til å bli en bedre lærer noe av motivasjonen for å se på *inkludering* av krysskulturelle elever i denne studien. Skolen jeg jobber på ligger i en bydel der det bor en stor andel krysskulturell ungdom med ulikt etnisk opphav. Dette preger både samfunnet og skolen. Etnisitet er et flerkulturelt fenomen som dreier seg om folks opplevelser av relasjonene mellom dem og verden rundt i former som «oss» og «dem» (Høgmo, 2005, s. 135). Det handler dermed om samfunnets klassifisering av handlinger, mennesker, meninger og trekk. Dette kan skape en todeling av verden, der man tilskriver hverandres atferd og handlinger til å tilhøre en bestemt gruppe (Høgmo, 2005, s. 135). Disse ulikhetene kan være utfordrende for et samfunn å forstå og akseptere, og det blir dermed viktig at skolen har en aktiv og inkluderende rolle. Det påpekes både fra UNESCO, EU og

Europarådet at inkluderende opplæring er den beste måten å løse utfordringene i opplæringen på (Haug, 2014, s. 6).

3.5.3 Antall informanter

Det kan være utfordrende å finne ut hvor mange informanter som skal intervjues. For å få klarhet i dette tar jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann, som sier at du bør intervju så mange som trengs for å få svar på det du vil vite. Videre sier de at dersom antallet informanter er for mange er det sjelden tid til noen dyptgående intervjuanalyser, og hvis antallet er for få er det umulig å teste hypoteser om forskjeller mellom gruppene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148). Jeg velger å sette antall informanter til fire. Dette antallet ser jeg som tilstrekkelig for å få belyst problemstillingen, samtidig som jeg unngår en av svakhetene med intervju som metode, nemlig at det er tidkrevende med mange informanter (Bang, 2020, s. 193) og viser til at det kan være en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 148).

3.5.4 Hvem er informantene

I min forskning har jeg lagt vekt på at informanten og jeg ikke har kjennskap til hverandre før selve intervjusituasjonen. Utvalget av informanter har derfor blitt gjennomført med omhu, og informantene er blitt rekruttert deretter. Dette er gjort for å unngå å påvirke informanten i noen retning under intervjuet. Dette er kjent som «Rosenthal-effekten» eller «experimenter bias effect». Det kan være problematisk og vanskelig å forholde seg helt nøytral og ikke avsløre sine hypoteser og ideer for informanten, noe som deretter kan påvirke informanten til å svare slik forskeren ønsker (Bang, 2020, s. 194), og vil være enda viktigere i min forskning fordi maktbalansen voksen – barn kan komme i spill.

Ved å forklare og beskrive alder, kulturell bakgrunn, antallet og hvem mine informanter er, har jeg fått en fokusert populasjon med spesifikk karakteristikk. Dette er en forutsetning og et premiss hvis det skal være mulig å vurdere om konklusjonene i denne studien er riktig (Bjørndal & Hofoss, 2017, s. 34).

3.6 Planlegging og gjennomføring av intervju

En god struktur og plan vil være til god hjelp for å få gjennomført de intervjuer som trengs. Aksel Tjora har i sin stegvise-deduktive induktive metode (SDI) enkelte steg i den vertikale modellen, som sier noe om bruken og innhenting av empiri. I min planlegging og gjennomføring av intervjuer har jeg også blitt inspirert av Kvale og Brinkmann sin intervjuundersøkelse i syv stadier. Det første er *tematisering*, der man formulerer hva som er formålet med undersøkelsen. Det andre er å *planlegge* hvordan studien skal gjennomføres for å få tak i den kunnskapen du trenger. Det tredje er å utføre *intervjuene* på bakgrunn av en intervjuguide. Det fjerde er å *transkribere* ut materialet, slik at det klargjøres for tolkning og analyse. Det femte stadiet er *analysen*, og det sjette er *verifiseringen*, der man undersøker hvor pålitelige resultatene er. Det syvende er *rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Ved å systematisere oppstart og gjennomføringsprosess i disse syv stadiene, har jeg fått reflektert godt rundt hvordan jeg bør gjennomføre mine intervjuer - og derved innhente mest mulig relevant informasjon.

3.6.1 Intervjudesign

Hvordan man legger opp intervjudesignen vil påvirke hvilke svar man får. For å kvalitetssikre spørsmålene i et intervju er det viktig å lage en intervjuguide. Dette er nødvendig i prosjekter som bruker intervju som metode (Dalen, 2011, s. 26). Denne intervjuguiden brukes for å lage spørsmål som er kategorisert i ulike temaer, som springer ut fra de problemstillingene undersøkelsen skal belyse (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 147). Denne studiens intervjudesign vil inneholde semistrukturerte intervjuer som tar for seg de temaer som er valgt ut på forhånd. Fordelen med slike semistrukturerte intervjuer er dynamikken som rammene gir. Det vil være intervjuerens skjønn og vurderinger som avgjør hvor strengt han vil forholde seg til intervjuguiden og hvor mye han vil følge opp svarene fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). For å utnytte disse rammene på en best mulig måte er det viktig å ha evnen til å lytte og vise interesse for hva informanten har å fortelle. Det er også viktig å tenke over hvordan ytre adferd kan påvirke en intervjusituasjon, og dermed svarene til informanten (Dalen, 2011).

3.6.2 Intervjuguide

Som sagt, er bakgrunnen for et godt gjennomført kvalitativt semistrukturert forskningsintervju basert på en godt skrevet intervjuguide. En intervjuguide er særlig nødvendig når det skal gjennomføres et semistrukturert intervju (Dalen, 2011, s. 26). En intervjuguide inneholder sentrale spørsmål og temaer som dekker de viktigste områdene studien skal belyse, og er et skriftlig dokument som strukturerer intervjuforløpet. Det er vanlig å benytte seg av «traktprinsippet» når man utarbeider en intervjuguide. Det betyr at intervjueren starter med spørsmål som ligger i randsonen av tematikken som skal belyses. Dette kan være spørsmål som får informanten til å føle seg vel. Etter hvert som det etableres et tillitsforhold mellom intervjuer og informant, fokuseres spørsmålene mer og mer inn mot de sentrale temaene i undersøkelsen (Dalen, 2011, s. 26). I semistrukturerte intervjuer vil det variere fra intervju til intervju hvor strengt intervjuguiden bør følges, og det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som avgjør dette (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

3.6.3 Pilotintervju

For å kvalitetssikre min egen rolle som intervjuer, og for å finne ut om jeg hadde laget en relevant intervjuguide, bestemte jeg meg for å gjennomføre et pilotintervju. Jeg tok kontakt med tre tidligere elever for å høre om de ville stille opp til et gruppeintervju. Disse elevene har mange likhetstrekk med det informant-utvalget som bidrar på forskningen min. I løpet av intervjuet ble jeg tidlig klar over hva som var styrkene og svakhetene ved min intervjuguide og ved meg som intervjuperson. Jeg ble i løpet av intervjuet også betydelig bedre til å stille oppfølgingsspørsmål for å sikre meg at jeg hadde forstått noe korrekt og til å registrere og fortolke meningen med det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Dette er i samsvar med Kvale og Brinkmann sin oppfatning av at intervjuer skal forsøke å forstå betydningen av sentrale temaer i informantenes livsverden. Jeg fikk gjennom dette pilotintervjuet erfaring med å bruke diktafon og lærte hvordan jeg på en effektiv og forståelig måte burde skrive notater. I tillegg fikk jeg prøvd ut tidsbruken min, og jeg ble mer bevisst på min rolle som intervjuer. Dette førte blant annet til at jeg ga informantene mer tid til å reflektere over spørsmålene før de svarte (Dalen, 2011).

3.6.4 Gjennomføring av intervjuer

Gjennom tidligere kollegaer ble det rekruttert fire tiendeklasseelever som var villige til å stille opp på intervju. Det var to gutter og to jenter, som alle ble intervjuet i uke 38, 2022. Jeg hadde møtt informantene uken før for å avtale tidspunkt for intervju.

Intervjuene startet med en introduksjon av prosjektet og informasjon om informantenes rettigheter. Jeg startet informasjonsinnhenting min med utgangspunkt i «traktprinsippet». Jeg stilte først noen enkle relasjonsskapende spørsmål, før jeg nærmet meg kjernen av tematikken (Dalen, 2011, s. 26). Jeg stilte spørsmål om inkludering i kroppsøvningsfaget, som har sitt utspring fra Stortingsmelding nr. 6. «Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» (Mld.St.6 , (2019-2020), s. 11), før jeg tok for meg Haugs inkluderingsmodell og dekonstruksjonen av de ulike inkluderingsprinsipp, samt utdrag fra læreplanverket for kunnskapsløftet, LK20. Jeg benyttet meg av de erfaringer jeg hadde gjort meg fra pilotintervjuet og sørget for å spille informantene gode ved å være tålmodig og interessert. Jeg reflekterte over egen adferd og hvordan denne kunne spille inn på intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 35). Jeg stilte også oppfølgende spørsmål der det var naturlig, og prøvde å være en aktiv lytter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170). I avslutningsfasen av intervjuene passet jeg på å spørre om det var noe vi ikke hadde snakket om, som vi burde ha snakket om (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 151). Som en avrundning av møtet hadde vi en avsluttende samtale, der vi pratet om løst og fast. Denne samtalen er viktig slik at informanten føler at han/hun blir tatt på alvor og respektert (Dalen, 2011, s. 35).

3.7 Behandling av data

I min studie har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode for å samle inn data. Den innsamlede dataen består av ett gruppe-pilotintervju med tre personer og fire individuelle intervjuer. Til sammen utgjør dette 185 minutter med opptak.

Jeg vil i dette kapittelet si litt om hvordan datamaterialet ble samlet inn, hvilken tilnærming jeg har hatt til arbeidet med materialet og mine tanker rundt transkriberingen av lydopptakene.

3.7.1 Bruk av diktafon

Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av Nettskjema-diktafon. Dette er en diktafon-app som installeres på en smarttelefon og integrerer med Nettskjema-tjenesten ved VID Vitenskapelige Høgskole. Verktøyet er utarbeidet for universitets- og høgskolesektoren (UIO) og krever FEIDE-innlogging. Verktøyet er en kryptert tjeneste, som tilfredsstiller de strenge krav NSD stiller til oppbevaring av personopplysninger (Universitetet i Oslo, 2017).

Diktafon fungerer veldig bra for å kunne gjengi en mest mulig nøyaktig versjon av samtalen. Dalen anbefaler sterkt å ta i bruk teknisk utstyr ved gjennomføring av intervjuer, nettopp for å ta vare på informantens egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 28). I tillegg til opptak har jeg gjort notater underveis, som fungerer som observasjoner når jeg skal transkribere opptaket.

3.7.2 Transkribering

Proessen med å transkribere har vært en svært krevende prosess. For det første har omfanget av selve skrivingen vært større enn først antatt, og for det andre har selve jobben med å tolke og forstå det som har blitt sagt, vært betydelig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 204). Det er utfordrende å oversette et talespråk til et skriftspråk, og det krever stadige vurderinger og beslutninger. Ved å oversette ordrett kan teksten fremstå som kunstig og livløs, og dermed er det en mulighet for ikke å fange opp det som er blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 205). Før jeg begynte å transkribere lyttet jeg derfor til opptakene, for å være godt forberedt og ha samtalene friskt i minne. På ett tidspunkt må man bare stole på at den skriftlige versjonen av intervjuet er dekkende nok for å beskrive informantens meninger og dermed danne grunnlag for analysen. Skulle likevel noe være uklart, vil det selvsagt være nødvendig å gå tilbake til lydfilene for å sjekke hva informanten egentlig har sagt (Dalen, 2011, s. 55).

3.7.3 Analytisk tilnærming

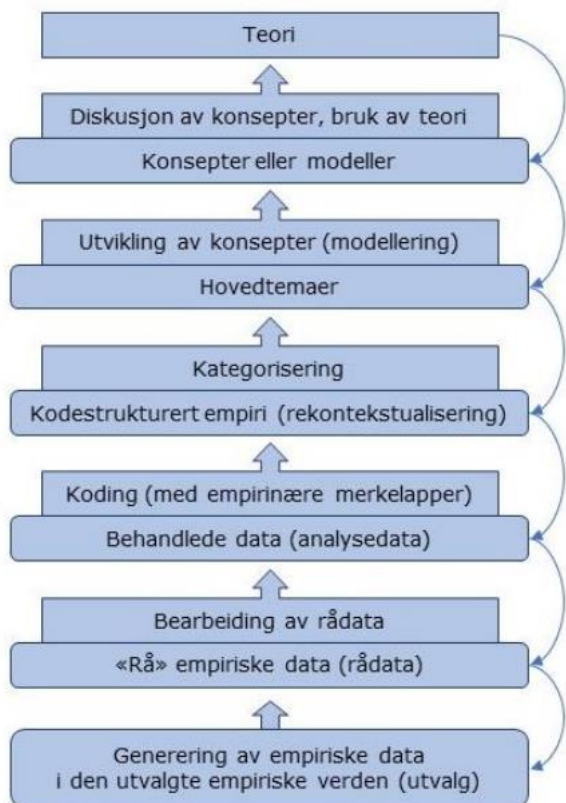
Å analysere er å dele noe opp i mindre biter, for deretter å prøve å avdekke et budskap eller finne et mønster basert på datamaterialet. Når dataen er analysert trekkes det en konklusjon som svarer på problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 160).

Jeg vil benytte meg av den vanligste formen for dataanalyse i dag, nemlig koding og kategorisering av intervjudataen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 226). Min intervjuguide er bygget opp rundt løpende tekst med nøkkelord og inndelte temaer, som intervjuobjektene har gitt sine uttalelser om. Dette kan gi forutsetninger for kvantifisering.

Glaser og Strauss introduserte i 1967 *Grounded-theory*-tilnærmingen til kvalitativ forskning. Koding er i ulike former en viktig del av denne teorien. *Grounded-theory* er en metode som ikke kan standardiseres, målet er heller å finne kategorier som fanger de studerte handlinger og erfaringer. Ved å sammenligne data og stadig lete etter sammenhenger vil det lede til en mer fokusert koding, og analysen vil forflyttes fra et deskriptivt til et mer teoretisk nivå, som igjen vil føre til mindre rom for tolkning og liten plass for nye innsikter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 227).

3.7.4 Tjoras SDI-metode

Aksel Tjora har med sin stegvise-deduktive induktive metode bygget videre på *Grounded Theory*. Målet er å behandle rådata og etappevis omgjøre dette til konsepter eller teorier, slik at man kan systematisere og kvalitetssikre studien ved å gjøre de ulike prosessene gjennomskuelige (Tjora, *Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling*, 2018, s. 16).



Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 17)

Aksel Tjora beskriver metoden slik: «Jeg har jobbet med utviklingen av denne stegvis-deduktive induktive metoden (SDI) i omtrent ti år for å legge til rette for en slags håndfast og overkommelig variant av Grounded Theory (GT). SDI-metoden består av en «oppadgående» induktiv prosess der man jobber fra empirisk materiale mot en mer teoretisk, eller konseptuell, forståelse og «nedadgående» deduktive tilbakekoblinger, hvor man kontrollerer fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske». Til forskjell fra GT betoner jeg heller en lineær modell med stadier og milepæler enn en sirkulær modell mellom empiri og analyse, såkalt teoretisk sampling, selv om begge modeller innebærer iterative sløyfer. I tillegg vektlegger jeg konseptuell generalisering som mål for forskningen. Kvalitative forskere må forholde seg eksplisitt til generalisering, men må forankre dette i andre premisser enn den statistiske generaliseringen.» (Smeplass, 2017)

I denne studien vil jeg forholde meg til SDI-metoden og arbeide meg gjennom hvert enkelt intervju og sammenfatte transkripsjonen i koder som fanger essensen av det som blir sagt (kondensert tekst). Dette kjerneinnholdet av teksten vil jeg kode-gruppere. Ut fra disse kode-grupperingene vil jeg søke svar på min problemstilling og mine forskerspørsmål, og også forsøke å utvikle konsepter og teorier som strekker seg utover empirien og min problemstilling.

3.7.5 Fenomenologisk tilnærming

Jeg har valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming i denne studien.

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 og er i dag et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra perspektivene til aktørene, det vil si informantene, og hvordan de oppfatter og beskriver verden ut fra forståelsen av at det er mennesket som oppfatter den virkelige verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). En fenomenologisk tilnærming er ganske utbredt i kvalitativ forskning. Det handler om å være objektiv overfor de undersøkte fenomener, og målet er å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I analysen av data har fenomenologien vært svært betydningsfull for den kvalitative forskningen, spesielt når det kommer til å utvikle trinn og prosedyrer der analysen kan ta for seg nøkkelord inspirert av fenomenologien eller andre typer fenomenologiske kategoriseringer som kan analyseres. Fenomenologien har også blitt kritisert, kanskje særlig for fenomenologiens interesse for å beskrive det gitte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50).

3.8 Studiens kvalitet

For å beskrive studiens kvalitet vil jeg ta utgangspunkt i to begreper som blir brukt som indikatorer på forskningskvalitet, nemlig validitet og reliabilitet. Jeg har forsøkt å holde oppgaven så transparent som mulig og forklare og beskrive mine valg og tanker så godt som mulig, slik at det skal ligge til rette for å kunne etterprøve mine funn.

3.8.1 Validitet

For å kunne vurdere validiteten er det viktig å rydde bort tre alternative forklaringer; tilfeldige feil, systematiske feil og konfundering (Bjørndal & Hofoss, 2017, s. 38). Bare da er det rimelig å anta at et funn er valid og gyldig. Sagt på en annen måte skal gyldige funn være til nytte i den virkelige verden (Bjørndal & Hofoss, 2017, s. 38). I et kvalitativt forskningsprosjekt handler det om studiens styrke og om studien innehar sannhet og riktighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Validitet handler om en slutning er korrekt trukket ut fra sine premisser eller om en metode er velegnet til å undersøke det den skal undersøke. Validitetsbegrepet er ofte ensbetydende med å ha håndverksmessig høy kvalitet på sin studie. Jeg har i min forskning etter beste evne forsøkt å etterstrebe denne kvaliteten i alle faser og å utøve kritisk kontroll i alle ledd (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 279).

3.8.2 Reliabilitet

En forsknings reliabilitet er avhengig av forskningsresultatene konsistent og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 276). Skal en studie være troverdig bør det legges til rette for å etterprøve alle data i forskningen. Ofte handler begrepet reliabilitet nettopp om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere ved hjelp av den samme metoden. I kvalitativ forskning vil dette kunne by på enkelte problemer, da to intervjusituasjoner sjelden er identiske og dermed kan gi ulike resultater. En annen måte å sjekke en studies reliabilitet på er at flere forskere undersøker det samme fenomenet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 37).

For å gjøre denne studien så transparent som mulig har jeg tatt med alle relevante detaljer rundt de ulike prosesser og prosedyrer som jeg som forsker har benyttet meg av. Jeg har også prøvd å minimere mine feilkilder på alle områder, spesielt på områder som transkribering og analyse av data.

3.8.3 Generaliserbarhet

Skal resultatene av min studie vurderes som pålitelige og gyldige vil det være av betydning om resultatene bare har lokal interesse, eller om funnene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289). En ganske vanlig innvendig mot forskning gjort med kvalitative intervjuer er at det er for få

intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Spørsmålet er hvorfor det skal generaliseres. En slik generalisering forutsetter at all vitenskapelig kunnskap er universell og gyldig overalt, og at det ikke finnes lokale varianter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289). I den akademiske genren er normen at en skal gjøre rede for spesifikke poenger istedenfor generelle. Uten å bevege seg fra det generelle til det spesielle, er det vanskelig å konstruere et fornuftig standpunkt (Everett & Furuseth, 2012, s. 105).

Med SDI-tilnærming vil konseptuell generalisering kunne være en mulighet for analysen i denne oppgaven. Ved å utvikle konsepter og teorier som strekker seg utover empirien og problemstillingen som er undersøkt, vil man ved hjelp av tidligere forskning kanskje kunne utvikle induktive konsepter med større gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 71).

Målet er å gjøre bedre kvalitativ forskning ved å være mer konkret, mer målrettet, mindre anekdotisk, mer teoretisk rettet og mer ambisiøs. I tillegg bør forskningen være mer knyttet til empiri og vektlegge presentasjon av konsepter og ikke sitater. Disse konseptene bør deretter knyttes mot teori. (Tjora, 2018, Lysark 45).

3.9 Etiske vurderinger

De forskningsetiske retningslinjer er nedfelt i Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Det stilles strenge krav til samfunnsforskning, og NESH er behjelpelig med å gi råd til hvordan forskere på en best mulig måte kan imøtekomme etiske utfordringer som skulle dukke opp, og hvordan forskere kan være representanter for god og ansvarlig forskning. Det er på bakgrunn av disse retningslinjene jeg tok kontakt med Norsk Senter for forskningsdata (NSD) for å få godkjent min forskning (NSD, u.d.). Etter litt korrespondanse frem og tilbake og enkelte tilpasninger, ble godkjenningen innvilget

3.9.1 Samtykkeerklæring

I følge NESH sine forskningsetiske retningslinjer skal informantene informeres om deres rettigheter før de deltar i forskning, og det skal innhentes samtykke om deltagelse (NESH, 2021). Jeg forfattet derfor et informasjonsskriv der jeg beskrev hva forskningen gikk ut på, og

informerte samtidig om hvilke rettigheter de har som informanter. I tillegg til dette inneholdt informasjonsskrivet kontaktinformasjon om meg, min veileder og mitt studiested, slik at det var enkelt å komme i kontakt om det skulle være noen uklarheter. Å gi ut fullstendig informasjon om prosjektet forhindrer at deltakerne villedes og at det dermed skapes usikkerhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 105). Siden mine informanter er skoleelever på tiende trinn og kategoriseres som barn, måtte jeg i tillegg til infoskriv sende ut samtykkeerklæringer, der både eleven og foreldrene signerte på sin deltakelse i min forskning.

3.9.2 Konfidensialitet

En annen viktig forskningsetisk retningslinje for NESH er deres syn på konfidensialitet og taushetsplikt. I min forskning var det flere forhold som gjorde at jeg måtte være forsiktig med personopplysninger. Det ene var at intervjuguiden kunne komme inn på eventuelle helseopplysninger, og det andre var at mitt prosjekt omhandler ungdom mellom 13 til 16 år og dermed kategoriseres som barn.

«Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen. Forskeres troverdighet og deltakeres tillit til forskning er nært knyttet til denne konfidensialiteten. Samtidig setter varslingsplikten grenser for konfidensialiteten.» (NESH, 2021)

Konfidensialitet er relatert til det problemet at den på den ene siden beskytter informantene og dermed kan være et etisk krav, men på den andre siden kan den fremstå som et alibi for forskerne som ikke trenger å få motsagt informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 106).

Gjennom samtykkeerklæringen ble det for min forskning skrevet under på at de innhentede opplysninger skal behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og at all informasjon skal bli slettet etter prosjektslutt.

3.9.3 Min rolle som forsker

Det er forskerens rolle som person og hans integritet som er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap, samt de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Forskerens adferd er forbundet til hans moralske integritet og det er hans engasjement i moralske spørsmål som er med på å danne hans karakter og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 108). Fortrolighet rundt verdispørsmål er også viktig for integriteten, det samme kan man si om de strenge vitenskapelige kvaliteter som det forventes at enhver forskning skal inneholde. I tillegg til dette er det aller viktigste kravet til en forsker hvor transparent forskningsrapporteringen er. Målet er at leseren skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 84). Betydningen av at jeg som lærer er forsker og elevene er intervjuobjekter gjør at vi er etablert i det samme miljøet, og den mulige sosiale avstanden mellom oss reduseres. Dette blir diskutert blant annet i boken *Money, Morals and Manners*, som Michele Lamont skrev i 1992. Lamont beskriver blant annet at fellesnevnerne i kulturer til forsker og informant gjør at informanten føler seg komfortabel og blir aktiv under intervjuet (Thagaard, 2018, s. 106). Det er relasjonen mellom forsker og informant som avgjør hva som kommer ut av et intervju (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 156).

4.0 Analyse

Jeg vil i dette kapitlet beskrive prosessen med å kode og gruppere kodene i temaer, som er de avsluttende stegene i Aksel Tjoras stegvise-deduktive induktive modell og er stegene som rammer inn analysen. Videre vil jeg se på hvordan disse tema-grupperingene og empirien forholder seg til mine forskerspørsmål.

Jeg vil analysere hvordan elevene jeg har intervjuet opplever inkludering i kroppsøvfingsfaget. Utgangspunktet er hvordan begrepet «inkludering» er dekonstruert og beskrevet ifølge Haugs inkluderingsmodell og de fire ulike horisontale elementer som utgjør forståelsen av innholdet i begrepet (Haug, 2014, s. 12). Disse fire elementene; *felleskap, deltakelse, medvirkning og utbytte* utgjør kjernen i oppgaven og er dermed et hovedområde i intervjuguiden. Resultatene herfra utgjør en samlet helhetsforståelse av hvordan elever opplever inkludering i kroppsøvfingsfaget.

4.1 Koder

Hensikten med koding er å: 1. Trekke frem essensen i materialet. 2. Redusere datamaterialets volum. 3. Legge til rette for utviklingen av ideer på bakgrunn av det empiriske materialet. Ved å utvikle en induktiv empiri-nær koding, er det mulig å redusere påvirkningen av forskjellige teorier og forventninger som enhver forsker mer eller mindre automatisk vil trekke med seg inn i analysen (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 36) En empiri-nær koding gjør at jeg i hovedsak vil bruke begrep som allerede finnes i datamaterialet. Det betyr at jeg ikke definerer teksten til en kode, men heller refererer til tekstens fraser, setninger eller ord. På denne måten ligger kodene tett på deltakerutsagnene, og de gjenspeiler samtidig sentrale momenter i studien.

4.2 Hvordan utvikle koder

Kodene dannes og utvikles direkte fra teksten, snarere enn å kategoriseres i generelle temaer, noe som vanligvis gjøres i kvalitativ analyse. Problemet med å kategorisere koder i generelle temaer er at man ofte må tilbake til teksten for å se hva som faktisk ble skrevet. Kodene i SDI-modellen er mer empiriske og beskriver i detalj hva som skjer i teksten, dermed kan de isolert sett fortelle hva informanten sa og bidra til å peke på interessante

aspekter for videre kodegruppering i analysen (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 37).

For å avgjøre om kodene representerer empiri-nær koding har jeg utført kode-testing. Det gjøres ved å stille to spørsmål for hver gang en kode skal lages:

Spørsmål 1: Kunne man laget koden før kodingen?

- a) Hvis ja, lag en annen kode.
- b) Hvis nei, er dette en potensielt god kode. Gå videre til spørsmål 2.

Spørsmål 2: Hva forteller bare koden?

- a) Den tematiserer datasegmentet (hva det ble snakket om): Unødvendig koding – lag en annen kode!
- b) Den gjenspeiler konkret innhold: God koding!

(Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 46).

Eksempel på kode generert fra transkribering:

Gutt 2:

Ja, fordi.. vel i kroppsøving, så er det mye man har mange av i timen, så er man ofte sammen med andre, og de tingene man gjør i timen der, handler det om å ha et fint samarbeid med dem man er med. Men til andre timer, så er det mer sånn individuelt, ofte da. Kommer an på om det er gruppearbeid eller ikke. Men ja, det er det jeg tenker.

Kode: *Ha et fint samarbeid med dem man er med.*

4.3 Kodegruppering

Etter å ha arbeidet meg gjennom studiens fire intervjuer satt jeg med 226 koder. Kodene startet jeg så å gruppere tematisk, for å begynne å lete etter en type struktur inn mot analysen. I arbeidet med å gruppere kodene passet jeg på å kjøre en grupperingstest for hver kode, der koden ble koplet til en eksisterende gruppe, eller det ble laget en ny. Meningen er å kople hver kode til en kodegruppering, der hver gruppe har en indre konsistens og samtidig skiller seg fra de andre gruppene (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 51). Jeg opplevde å ha for mange grupperinger

innledningsvis og så det som hensiktsmessig å utvide de overordnede temaene på gruppene for å minske antallet grupper. 3-5 relevante kodegrupper egner seg veldig godt som en base for analysedelen i en mastergradsoppgave eller en vitenskapelig artikkel i en doktorgradsavhandling eller forskningsprosjekt (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 51).

Figuren viser prosessen fra å ha flere kode-grupperinger innledningsvis til å ende opp med fire kodegrupper som tema for denne oppgaven:

Første kodegruppering:	Siste kodegruppering:	Overordnet tematikk:
1. Undervisning (23 koder)	Utbytte	Inkludering
2. Fremgang/ blitt bedre (13 koder)		
3. Motivasjon (21 koder)		
4. Samarbeid (20 koder)	Felleskap	
5. Samhold (25 koder)		
6. Fordelaktig/ forståelsesfull (20 koder)	Deltakelse	
7. Vanskeligheter/ utfordringer (36 koder)		
8. Være med/ bidra i timer (14 koder)		
9. Garderobekultur (12 koder)	Medvirkning	
10. Klassemiljø/ -kultur (25 koder)		
11. Trivsel (17 koder)		

Både utformingen av koder og grupperingen av disse inn mot analysen var en omfattende jobb som jeg utførte manuelt og fysisk. Arbeidet var svært tidkrevende, men jeg fikk god oversikt over studien, noe som gjorde det enklere å foreta endringer og justeringer. Jeg utførte arbeidet ved bruk av papirstrimler der kun kodene var skrevet ned. Disse flyttet jeg

så rundt i egnede kategorier, og jeg kunne dermed arbeide svært dynamisk før jeg landet på en avgjørelse om hvilke kategorier som skulle gjelde. Dette er en velutprøvd metode som blant andre Aksel Tjora benytter seg av i sine forskerfellesskap tilknyttet NTNU (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 53).

4.4 Fire temagrupper

I prosessen der kodene ble til temaer var det 226 koder som ble fordelt på elleve temaer. Disse ble så redusert til fire temaer. De fire kategoriene for temaer ble *fellesskap, utbytte, deltakelse og medvirkning*.

Disse fire temaene ble identiske med temaene Haug benytter i sin inkluderingsmodell og gjør at empirien er godt og strategisk organisert, som gir et godt utgangspunkt for å svare på hvordan inkluderingsmodellen til Haug kan benyttes i denne sammenhengen (Haug, 2014, s. 12).

Det betyr at jeg ved bruk av Aksel Tjoras SDI-metode, med utgangspunkt i empirien, har landet på de samme fire tema-kategoriene som Peder Haug bruker i sin inkluderingsmodell.

Det er kanskje ikke en helt unaturlig konklusjon, med tanke på at min intervju-guide er designet nettopp for å finne svar på hvordan inkluderingsmodellen til Haug kan benyttes for å finne ut hvordan kroppsøvfingsfaget kan tilrettelegges, slik at krysskulturelle opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv.

Figuren viser hvordan de enkelte koder blir utviklet fra transkripsjonen, og hvordan disse ender opp i fire temagrupper:

Eksempel på empirisk sitat/ Transkripsjon	Første kodegruppering:	Tema-gruppe
Man kan sette opp timene sånn at de kanskje får det litt mer som de vil.	Undervisning (23 koder)	Utbytte
Hvis man virkelig setter seg et mål for å klare det, så ser man en utvikling.	Fremgang/ blitt bedre (13 koder)	
Motivert til å komme inn til timen.	Motivasjon (21 koder)	
Handler det om å ha et fint samarbeid med dem man er med.	Samarbeid (20 koder)	Fellesskap
Og ikke føle seg utenfor og man er sammen.	Samhold (25 koder)	
Ok, da skal jeg gjøre det og når alle gjør det, da blir det fint.	Fordelaktig/ forståelsesfull (20 koder)	Deltakelse
Alle har ting de ikke er så flinke på.	Vanskeligheter/ utfordringer (36 koder)	
«Vil du bli med»? Det forandrer liksom på en måte ikke livet, men det gjør en forskjell.	Være med/ bidra i timer (14 koder)	
Det er litt sånn utfordring for alle å bare dusje da.	Garderobekultur (12 koder)	
Hvis man ikke deltar i timene felles med andre, da får man kanskje ikke det samholdet i gruppen som de andre får.	Klassemiljø/ -kultur (25 koder)	Medvirkning
Det er ikke sånn at vi dømmer hverandre over det liksom.	Trivsel (17 koder)	

4.5 Konsepter

Målet til SDI-metoden er å utvikle konseptuell generalisering, som vil si at analysen ender opp i en større forståelse av de fenomener som studeres, og at kunnskapen ikke avgrenses av de problemstillingene eller utvalgene som spesifikt studeres. Meningen er å fremstille funn som konsepter i form av modeller eller begreper, metaforer eller lovmessigheter, som ikke er konkret knyttet til empirien som ligger til grunn. Målet er å utvikle og redegjøre for en generisk forståelse av et avgrenset fenomen (Tjora, Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling, 2018, s. 19). For å sikre relevans utover dataene i en studie, er det viktig å benytte seg av tidligere forskning og teorier for å støtte opp om gyldigheten og generaliserbarheten i form av abduktiv tenkning.

Jeg vil rette søkelyset på de fire tema-kategoriene som er utviklet fra SDI-modellen; *utbytte, fellesskap deltakelse og medvirkning*. Jeg vil ved hjelp av Haugs inkluderingsmodell bruke disse temaene som forklarende elementer, for å finne ut om det foregår tilrettelegging av kroppsøvningsfaget, slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv (Haug, 2014, s. 12).

5.0 Funn fra empirien

Jeg har, som tidligere beskrevet, brukt inkluderingsmodellen til Haug (2014) for å belyse hvordan kroppsøvfaget fungerer som en inkluderingsarena for krysskulturelle elever. Omfanget og kvaliteten på mine funn vil være med på å gi meg en forståelse av i hvilken grad modellen gir svar på spørsmålet om *Haug (2014) inkluderingsmodell kan anvendes i en kroppsøvfagstekst?* Resultatene vil være beskrivende for om bruken av modellen er tilfredsstillende for å finne svar på min problemstilling, og dermed komme til sin rett i denne studien.

På de kommende sidene vil jeg, ved hjelp av modellen, presentere en mengde funn som studien har kommet frem til. SDI-analysen støtter opp om mine fire temaer som danner grunnlaget for å kategorisere mine funn. De fire temaene er fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. I tillegg vil jeg se på *sosial inkludering* sett fra et elevperspektiv.

Jeg vil i oppsummeringen av hvert tema presentere mine hovedfunn og se på disse opp imot utvalget av tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk.

5.1 Fellesskap og funn

Tema 1 i Haugs inkluderingsmodell er: Fellesskap. Det handler om elevenes opplevelse av fellesskapet i en kroppsøvingstime og viktigheten av å sikre dette, slik at alle elevene kan ta del i det sosiale livet der sammen med andre (Haug, 2014, s. 13).

5.2 utfordringer knyttet til Fellesskap

De fleste barn og unge i Norden får sin opplæring fra en skole i nabolaget, og dette skjer i en vanlig klasse sammen med jevnaldrende (Haug, 2014, s. 30). I dette perspektivet har nesten alle barn og ungdom tilgang på fellesskapet, men ikke alle. Det finnes to større rammeforhold som berører fellesskapet i skolen. Det ene er skolesystemets grad av organisatorisk differensiering som vedkommer elevene, og det andre er etablering av spesialundervisning for elever som strever (Haug, 2014, s. 30). Et fellesskap i en kroppsøvingstime handler altså om i hvilken grad elevene er sammen i et felles skolesystem, i de samme skolene og i en vanlig klasse og/eller grupper (Haug, 2014, s. 30).

Ser vi på mekanismene som skjer rundt selve undervisningssituasjonen er det andre forhold som påvirker fellesskapet. Interaksjon mellom elev og elev og mellom elev og lærer utgjør en vesentlig kompleksitet i denne sammenheng. Resultatet av interaksjonen avgjør ofte om eleven blir inkludert i leken, og dermed opplever muligheten av å være en del av fellesskapet (Solli, 2012, s. 43). Det er gjennom inkluderende undervisning at elevene opplever at de er aktive deltakere i et fellesskap (Standal & Rugseth, 2018, s. 16).

5.3 Funn

I henhold til SDI-modellen vil jeg bruke de kodegrupperingene som ligger under temaet *Fellesskap* som overskrifter. På en systematisk måte vil jeg presentere informantenes tanker og meninger gjennom korte beskrivelser og sitater.

Hvordan kan kroppsøvfingsfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever et godt *fellesskap* sett fra et elevperspektiv?

5.3.1 Data fra kodegruppering: Samhold

Flere av informantene opplever at de har et godt samhold i klassen, og elevene opplever at alle er like mye verdt i kroppsøvingstimene. Alle føler seg velkommen og inkludert i klassene de går i. Gjennom intervjuene kommer det også frem at alle informantene føler at de bidrar til at elevene i klassen opplever et godt samhold. En av mine informanter forklarer det på denne måten:

Jeg vil gjerne få alle med på det man gjør og spør om det går bra med folk, og hvis man ikke har det bra og sånn, bare gjøre så godt man kan for at alle skal føle seg med.

Dette bekreftes av én av de andre informantene, som sier det på denne måten:

Klassen er bare veldig snille, og folk skjønner at det er bra at vi inkluderer hverandre.

Her ser vi at elevene generelt sett er veldig opptatt av å inkludere medelevene i kroppsøvfingsundervisningen, og de har reflektert over hvordan man opplever dette samholdet. En av elevene forklarer at inkluderingen i undervisningen er av verbal art, ved at medelevene sier til henne: *Du er veldig flink, dette klarer du!* Dermed blir hun motivert til selv å tenke: *Jeg er flink, dette får jeg til!* Eleveneens beskriver også hvordan de bruker

samarbeid for å styrke samholdet, og at de har lært at de ikke skal la noen elever stå igjen alene.

Selv om flere av informantene beskriver samholdet i sin kroppsøvingssklasse som god, er ikke det ensbetydende med at samholdet er problemfritt. Én av informantene forteller at hen har sett elever bli ekskludert, og at dette har gått ut over samholdet. Informanten sier videre at når dette har blitt oppdaget har klassen tatt grep for å hjelpe eleven til å bli en del av fellesskapet.

En annen informant forklarer at det noen ganger er slik at klassen deler seg inn i ulike sosiale grupperinger med liten dynamikk seg imellom. I disse periodene er klassen mer utrygg enn vanlig, og det påvirker samholdet i kroppsøvingssklassen. Informanten forteller:

Hvis klassen skal ha en aktivitet, og læreren har delt oss inn i grupper på fire, så er det plutselig en elev som ikke har en gruppe. Da må én gruppe ha en ekstra elev på sin gruppe, og det er ingen som kjenner hverandre så godt, da kan det være vanskelig å inkludere eleven raskt og få et godt samhold. Men vi prøver så godt vi kan.

Det er tydelig at ikke alle kjenner alle i klassen, men det skinner også gjennom at det ligger en gjensidig respekt i bunn, og at elevene arbeider for å fremme samhold i klassen og dermed jobber for et godt fellesskap.

5.3.2 Data fra kodegruppering: Samarbeid

Når det kommer til samarbeid, sier flere av informantene at de ikke opplever seg utenfor klassen på noen måte. De føler at de har et godt samarbeid og et ganske godt fellesskap i sin kroppsøvingssklasse. En av informantene utbroderer og beskriver hvordan det er i deres klasse:

Hos oss er det et fellesskap, og det er liksom mange folk som har forskjellige meninger og tanker, kan fortsatt liksom være sammen og ha det gøy og liksom bare være gode mot hverandre.

En annen informant forklarer hvordan det er å ha kroppsøving i deres klasse:

I gym er det jo mer at man holder seg i aktivitet, så det er enklere på en måte å få med andre, sånn at det er som godt samarbeid kan vi si. Timene er satt opp på en slik måte at alle kan være sammen. For eksempel som i samarbeid, og så er det mye folk rundt deg og har lyst til å være med dem hvis de er snille, så vil du på en måte være i fysisk aktivitet med dem, så da blir man etter hvert motivert til å være i gymsalen da.

Flere informanter påpeker at det i kroppsøvingsfaget ofte er organisert aktiviteter i grupper, og at dette gjør det ganske lett å samarbeide - også når man ikke kjenner medelevene så godt. I denne sammenhengen blir det sagt av en informant at læreren spiller en viktig rolle:

Vi har veldig god relasjon med læreren vår. Vi har han i flere fag og han legger opp til fine øvelser der vi må samarbeide. Vi har for eksempel mange stafetter, der må man samarbeide, fordi da kan man ikke bare jobbe individuelt, da må man samarbeide for å få det til. Så det er viktig.

En annen informant påpeker viktigheten av gode medelever som kan være hjelpelige i undervisningssituasjoner, og kanskje spesielt når læreren instruerer klassen. Informanten sier at det er flere i klassen som ikke forstår språket så godt, og da er det godt med en god venn:

Hen sier:

Vi pleier egentlig ikke å spørre læreren så mye. Altså det er, det er to stykker i klassen. En er veldig god i norsk, og den andre er litt sånn. De er sammen hele tiden, så den som er god i norsk forklarer veldig mye.

Med andre ord samarbeides det på flere plan. Det samarbeides både med å forstå hva som skal gjøres, men også i selve undervisningssituasjonen, der elevene skal løse de øvelser som dagens time inneholder.

5.3.3. Oppsummering

I kategorien *Fellesskap* er et av hovedfunnene at *alle informantene føler at elevene bidrar til at medelevene skal ha det bra i kroppsøvfingsfaget*. Et annet funn er at *det er et sterkt samhold, og alle føler seg velkommen som en del av fellesskapet*. *Et godt fellesskap gjør det enklere å motivere medelever*. Det kommer også frem at *elevene er opptatt av å inkludere hverandre, men at enkelte elever kan falle utenfor fellesskapet*.

Dette sammenfatter på mange måter det Standal og Rugseth skriver i boken *Inkluderende kroppsøving*. Der beskriver de at elever gjennom inkluderende undervisning skal få en opplevelse av at de deltar i et fellesskap på en aktiv måte. Med det holder ikke å bare være en del av det, elevene må bidra til fellesskapet ved å være aktive bidragsgivere (Standal & Rugseth, 2018, s. 16).

Informantene forklarer at *det er lettere å samarbeide i en kroppsøvingstime enn det er i en faglig teoritime*. Grunnen til dette forklares av informantene med rammene rundt og muligheten til å være fysisk aktiv.

I teorien blir det forklart at kroppsøvfingsfaget åpner for samhandling mellom elever på en annen måte enn i en klasseromssituasjon. Der et klasserom kan sette begrensninger for samhandling og kommunikasjon, er som oftest en gymsal, svømmehall eller fotballbane læringsarenaer der sosial adferd som i klasserommet oppfattes som støy, uproblematisk her (Lund, 2017, s. 172).

Et annet hovedfunn er at et godt samhold i klassen gjør at elevene ikke alltid trenger å spørre læreren hvis det er noe de ikke har fått med seg. *Elever som ikke forstår norsk så godt får oversatt lærerens instruksjoner av medelever ved behov*.

Dette er et funn som også er beskrevet i studien til Lagestad & Mestad. Der står det at flere lærere poengterte at det var en god strategi av elever som hadde språkutfordringer at de kunne dra nytte av dem som forsto litt norsk. Dette ble gjort ved at de som snakket elevenes morsmål var behjelpelige med å forklare andre elever hva som ble sagt (Lagestad & Mestad, 2018, s. 24).

5.4 Deltakelse og funn

Tema 2 i Haugs inkluderingsmodell er: Deltakelse. Å delta er å kunne ta en aktiv del i den opplæringen som foregår, innenfor rammene av fellesskapet. Deltakelse gir ingen garanti for læring, men det er en forutsetning for læring (Haug, 2014, s. 31).

5.5 utfordringer knyttet til Deltakelse

Det er store variasjoner i hvordan virksomhet foregår i klasserom, men samtidig finnes det klare mønstre. Ett av disse mønstrene er at både elever og foreldre er godt fornøyd med skolen sin. Det kommer også frem at de lærer mye, har et godt læringstrykk, har en variert undervisning og at kontakten mellom lærer og elev er bra (Haug, 2014, s. 31). På samme tid kommer det frem at det er store forskjeller i hvordan skolene vurderes. Vi ser at dette henger sammen med foreldrenes utdanningsnivå. Jo mindre utdanning foreldrene har, dess mer negative er både de og barna overfor skolen og skolens virksomhet (Haug, 2014, s. 31).

Det finnes mye forskning som peker på viktigheten av en god lærer for å kunne gi god opplæring (Hattie, 2013, s. 333). Dette er bare en liten del av det store bildet. Rollen til læreren må sees i sammenheng med hvilket handlingsrom de har. Disse rammene er politisk bestemt og har store konsekvenser for hvordan en lærer kan løse sine oppgaver. At de statlige styringssignalene er diffuse og tvetydige er en av de store utfordringene i dagens skole (Haug, 2014, s. 31). Det er tre områder der måten lærerne arbeider på er avgjørende for resultatene som oppnås. Ett område er innholdet i lærerutdanningen, som stadig blir reformert og endret. Et annet område er studier av virksomhet i klasserommet, og det tredje er nye studier av sammenhenger mellom elevenes resultater og de arbeidsformer som er brukt.

Utfordringen som er knyttet til deltakelse dreier seg om å finne frem til arbeidsformer som gir elevene mulighet til deltakelse, og dermed læring for flest mulig. Det er en rekke faktorer som påvirker hvilke arbeidsformer som skal tas i bruk i en undervisningssituasjon. Dette kan være hvilket tema det jobbes med, hvem elevene er, hvor skolen ligger og hvilken relasjon det er mellom lærer og elev.

Det viser seg at lærere som har mest suksess med å gi elever utbytte av undervisningen ikke gjør noe særlig spesielt. Det konkluderes med at når undervisningen er utført i henhold til

velkjente og anerkjente prinsipper for kvalitet i opplæringen, blir resultatet godt i betydningen av en inkluderende skole (Haug, 2014, s. 33).

5.6 Funn

I henhold til SDI-modellen vil jeg bruke de kodegrupperingene som ligger under temaet *Deltakelse* som overskrifter. På en systematisk måte vil jeg presentere informantenes tanker og meninger gjennom korte beskrivelser og sitater.

Hvordan kan kroppsøvingfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god *deltakelse* sett fra et elevperspektiv?

5.6.1 Data fra kodegruppering: Fordelaktig/ forståelsesfull

Dataene fra informantene viser at elevene har forståelse for hvordan timene er lagt opp. De kjenner hvorfor læreren tar de valg som blir tatt, og de vet hva som kreves som elev for å delta i timene. Det kommer i løpet av et intervjuene frem at flere informanter har fått innføring i læreplaner og vurderingsmål, og at elevene dermed kjenner bakgrunnen for at undervisningen blir lagt opp på den måten den blir. Dette er fordelaktig for elevene og gjør at de lettere forstår og kan motivere seg for å delta i timene.

En informant sier:

Vi pleier å få ganske gode forklaringer og beskjed på hva vi skal gjøre hele året og kjenner til innholdet i faget. Vi vet hva vi skal gjøre.

En annen informant sier:

Alle forstår hva man skal gjøre og sånn og vet hvordan man skal delta.

Informantene sier videre at det ikke er så vanskelig å delta, og det kommer frem at det skyldes at de liker faget. Det blir sagt av en informant:

Jeg tror vi tenker på hvor gøy det kommer til å bli. Så tenker man at vi på en måte har lyst til å være med. Vi har lyst å ha det gøy!

Dataene fra intervjuene beskriver også at det blir vist forståelse fra lærerens side, noe som bidrar til større motivasjon for deltakelse. Denne forståelsen skjer ved at elevene får

medbestemmelse i kroppsøvingstimene. Det handler blant annet om at elevene får si sin mening, og av og til komme med forslag til aktiviteter.

En informant sier:

Læreren spør ofte hva det er vi ønsker å ha. Da vet han litt sånn hva han kan gjøre for at vi kan ha en time der alle er fornøyde.

I tillegg til dette viser lærerne forståelse ved at elevene får tilpasset undervisningen hvis det skulle være behov. Det gjør også at terskelen for å delta i kroppsøvingstimene senkes. For eksempel sier en informant:

Ofte sånn i styrkeøvelser, så blir det satt frem vekter for de som føler at de kan ta det meste, som utfordrer seg selv. Og kanskje de som tar litt mindre kan bestemme helt selv.

5.6.2 Data fra kodegruppering: Vanskeligheter/ utfordringer

Det kommer frem at alle får muligheten til å delta, og at det er greit å både være god og å være dårlig til noe. Informantene påpeker at alle er like mye verdt, og at alle elever tross alt har ting de ikke er så flinke til. På grunn av usikkerhet i elevgruppen finnes det situasjoner der ikke alle vil delta like mye. Det kan være situasjoner der enkelte føler seg litt utilpass eller ikke liker aktiviteten som gjennomføres. Det påpekes også at det, på tross av god flyt i timene, skjer at enkelte ikke blir involvert i timene. Dette kan være ved å ikke motta pasninger i spill, eller i andre situasjoner der elever føler seg utestengt. En informant forklarer:

Jeg tror det er veldig mange folk som, på grunn av at de er flinkere, så takler de ikke dem som ikke er flinke, som er et veldig stort problem, fordi de som ikke er så flinke på det, de blir ikke sentret til da, fordi de ikke er så flinke. Men de blir ikke noe flinkere hvis det ikke, liksom for å øve litt?

En annen informant forklarer hvorfor elever ikke deltar i kroppsøvingstimene:

De har vel noe annet utenfor idrett de kanskje liker, som gjør at idrett ikke er noe for dem, og kanskje de har liksom en skade eller noe som hindrer dem i å kunne delta i timen eller

delta sånn aktivt som alle andre, og da begynner man kanskje ikke å være med i timene like mye som alle andre.

En informant forklarer at hen kjenner jenter som er ukomfortable med å være i aktivitet rundt andre elever og føler at det foregår et kroppspress blant elevene, som gjør det utfordrende å delta fysisk i kroppsøvingstimene. En annen påpeker at det i enkelte timer ville vært en fordel om guttene og jentene hadde delt undervisning. Det påpekes at det ville vært mindre stress rundt det at guttene kan se på jentene.

5.6.3 Data fra kodegruppering: Være med/ bidra i timer

Informantene forklarer at det er flere faktorer som påvirker om de er med og bidrar til kroppsøvingstimene. Motivasjonen rundt dette er ulik. Noen sier at de bidrar for å få en god karakter. Andre blir motivert av det å være i fysisk aktivitet, og ser det som positivt å kunne være en aktiv del av elevgruppen.

En av informantene setter ord på det slik:

Vi får liksom klargjort ganske ofte før timene at det er dette man skal kunne, liksom samarbeide og sånn, og da alle vil jo få en bra vurdering, og da tenker man ok, da skal jeg gjøre det, og når alle gjør det, da blir det fint.

Flere elever snakker også om hvordan lærerne legger opp undervisningen slik at elevene skal involveres mer, og dermed øke sin deltakelse i klassen. En informant forklarer hvordan det kan skje:

Det skjer med at hvis læreren vil ha et lite tema, så spør dem liksom elevene. Her, vil du introdusere dette temaet? Og så av og til sier elevene ja, og da får man det introdusert og forklarer hvilken øving vi skal gjøre og hvordan man skal gjøre det.

I tillegg inneholder undervisningen «Elevstyrt undervisning». I disse periodene overtar elevene undervisningen og blir dermed styrt til å delta aktivt i timene. I etterkant av disse periodene er det også egenvurdering. Som en informant forteller:

Vi har ofte en sånn selvvurdering, og så vurderer læreren liksom det etterpå.

Et større tema, som flere tok opp i intervjuene, er hvordan elevene er opptatt av og praktiserer fair play for å bidra i timene. Alle informantene viste en positiv holdning til sine medelever, og flere fremsto som veldig positive og åpne.

En informant forklarer:

Ja, det er veldig viktig i våre timer liksom. Det er noe som er en veldig stor kriterier i gym med at vi skal være fair.

En annen informant sier:

Ja, det var det med at hvis noen står alene, da går du opp til dem og liksom forteller «Vil du bli med?» Fordi det forandrer liksom på en måte ikke livet, men det gjør en forskjell.

Motivasjon til å bidra i kroppsøvingstimene er også et tilbakevendende tema i intervjuene. Dette gir seg utslag i sitater som:

*Vi har jo hatt motivasjon som tema. Vi har jo for eksempel i volleyball og når vi spiller og sånt, og det er én som ikke er så veldig god og bommer hele tiden, så blir han litt sånn, *sukker* på en måte inni seg. Men vi sier sånn, det går bedre neste gang, du klarer det! Vi motiverer liksom, vi sier fra liksom at dette får du til.*

Og:

Ser at man er negativ mot en person som for eksempel gjør det dårlig, mens man egentlig kunne på en måte være positiv, sånn at de føler seg bedre, og da har fortsatt og prøvd. Hvis man er negativ med én gang, så hadde man på en måte fått han til å slutte å prøve.

5.6.4 Oppsummering

Ett av hovedfunnene i kategorien *Deltakelse* er at elevene kjenner til innholdet i faget og vet hva de skal gjøre i løpet av skoleåret. Elevene er godt kjent med elevstyrt undervisning og det samme gjelder bruken av egenvurdering.

Det blir videre poengtert viktigheten av lærerens rolle. Det blir sagt at *læreren bidrar til motivasjon ved å vise forståelse, å tilpasse undervisningen og la elevene få ha medbestemmelse på innholdet i enkelte timer.*

Dette stemmer godt overens med det som står beskrevet i boka: *Mangfold gjennom annerkjennelse og inkludering i skolen*. Der står det at de skolene som lykkes best i arbeid med mangfold, har lærere som er reflekterte og tar innover seg at det er utfordringer knyttet til rase, rasisme og stereotypier i kroppsøving (Lund, 2017, s. 171).

Det blir også poengtert at det finnes noen utfordringer i kroppsøvingfaget. Det er funn som tyder på at enkelte elever ikke deltar aktivt i timer. Dette forklares med usikkerhet. Både at *elever melder seg ut og ikke liker å være i aktivitet, men også med at medelever i klassen ikke involverer andre i aktiviteter*.

Aktivitet i kroppsøvingstimer blir av Standal & Rugseth forenklet forklart med at det finnes elever som liker kroppsøvingfaget og ikke har noen problemer med å delta i faget. Det finnes også elever som bare blir sittende å se på og som ikke involverer seg, eller blir involvert i faget. Da har man to kategorier, dem som er på innsiden og dem som er på utsiden. Et viktig poeng er at grensen mellom disse kategoriene ikke er statiske og dermed kan den ikke defineres klart og entydig. Grensen er flytende fordi skolen, læreren, eleven og de foresatte har ulike valg. Gjennom de valgene som blir gjort, er de med på å definere hvem som havner på innsiden og hvem som havner på utsiden (Standal & Rugseth, 2018, s. 10).

Et annet hovedfunn er at *enkelte elever kjenner på et kroppspress i timene. Dette gjør at de vegrer seg for å utfolde seg fritt i kroppsøvingstimene*. I doktorgradsavhandlingen til Thorjussen relaterer hennes informant, Lea seg til dette. Lea beskriver at det følger med et kroppspress når det gjelder å prestere i idrett, og at det også gjelder å være godt trent, og ha en slank og pen kropp, og følge det rette kostholdet og ha en sunn livsstil (Thorjussen & Sisjord, 2018).

Det siste hovedfunnet i denne kategorien, er at *alle informantene snakket om viktigheten av fair play og hvordan dette hadde innvirkning på motivasjonen og deltakelsen i kroppsøvingstimene*.

Lærere snakker ofte om fair play og samhandling som en del av kompetansemålene som skal vurderes. Det å hjelpe og respektere hverandre gjør at viktige aspekter i arbeidet med inkludering og deltakelse, faktisk kan og skal vurderes i kroppsøving (Standal & Rugseth, 2018, s. 106). Dette vil dermed kunne motivere elever til økt deltakelse.

5.7 Medvirkning og funn

Tema 3 i Haug sin inkluderingsmodell er: Medvirkning. Dette er en viktig del av opplæringen og viktig for å skape en inkluderende skole for den enkelte. Det er også viktig for skolens demokratiske praksis. Både elev og foreldre bør ha tilgang på god og relevant informasjon, slik at de kan diskutere og påvirke saksforhold som gjelder dem selv. Dette gjelder i de formelle styringsorganene en skole har, men gjelder i større grad i den tette og uformelle relasjonen mellom elev, foreldre og lærere (Haug, 2014, s. 33).

5.8 utfordringer knyttet til Medvirkning

Det er gjort undersøkelser der det påpekes fra både foreldre og lærere at elevene har liten medvirkning i både planlegging av undervisning og gjennomføringen av den. I den norske elevundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet fra 2022, ser vi at elevene har fått mindre elevdemokrati og medvirkning fra 2018 og frem til 2022. Det kommer frem at under halvparten av elevene har innvirkning på arbeidsplanene og at skolen like sjelden hører på elevenes forslag (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Det er dilemmaer knyttet til medvirkning. Det er i hvor stor grad foreldre og elever skal kunne forvente at akkurat deres meninger og synspunkter skal prioriteres og tas hensyn til, i forhold til alle de andres elevers og foreldres ønsker. Medbestemmelse handler ikke om at alle skal få det slik som *de* vil, det handler om at synspunkter må få komme frem å bli behandlet på linje med alle andre sine synspunkter (Haug, 2014, s. 34).

5.9 Funn

I henhold til SDI-modellen vil jeg bruke de kodegrupperingene som ligger under temaet *Medvirkning* som overskrifter. På en systematisk måte vil jeg presentere informantenes tanker og meninger gjennom korte beskrivelser og sitater.

Hvordan kan kroppsøvingfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god *medvirkning* sett fra et elevperspektiv?

5.9.1 Data fra kodegruppering: Garderobekultur

En utfordring som kommer tydelig frem i alle intervjuene er garderobesituasjonen og de omstendigheter som foregår i skiftesituasjoner inn og ut av kroppsøvingstimer. Det blir sagt at det er flere som ikke liker å skifte i garderoben foran andre folk og at dette ofte er et stressmoment. Det kommer også frem at flere elever sjelden eller aldri dusjer og at dette er noe som er blitt normalisert. En informant forklarer:

Jeg tror egentlig ingen dusjer. Jeg tror ikke folk liker å bli sett i håndkle liksom. Det er sikkert bare ukomfortabelt. Jeg vet ikke. Jeg hadde ikke likt det liksom hvis jeg skulle skifte foran folk.

Informantene forklarte også utfordringene rundt garderobesituasjonen ved religion og/eller kultur. En informant forklarer:

Det er noen forskjeller på grunn av kultur, altså oppdragelse, ikke sant. At noen har andre grenser enn andre, og at det gjør at man kan bli ekskludert og ikke inkludert. Jeg er muslim, ikke sant og da er det sånn at noen ganger tenkte jeg som muslim at jeg ikke hadde lov til å skifte foran folk på grunn av min kultur.

En annen informant sier det slik:

Man skal ikke være helt åpen med liksom vise alt av kroppen sin, men det er ikke akkurat så strenge regler, så man er vel fri til å gjøre det man tenker selv, men da handler det om å gjøre de gode valgene kanskje?

Det er flere informanter som forklarer at kroppspress gjør det ubehagelig å bli sett på i kroppsøvingstimene, og at dette kanskje kunne vært løst ved å ha kjønnsdelt undervisning? Det poengteres at kroppspress i høyeste grad også foregår i dusj-situasjoner.

Det kommer blant annet frem gjennom svaret til en informant som forteller:

Noen føler på kroppspress, og da ser man jo at hvis bestevennen din ikke vil dusje, nei da tenker jeg at da gidder ikke jeg heller å gjøre det. Så ser alle sånn på det. Så er det kanskje en eller to som er litt tøff og sier «greit» jeg dusjer, men så er det ingen som hiver seg på da.

En informant går i en klasse der det ikke er noe store problemer rundt det å gå i dusjen:

Meg:

Hva med etter timen når det skal dusjes? Går dere i dusjen?

Informant:

Ja. De fleste bryr seg ikke, de bare går inn.

Meg:

I deres klasse så dusjer alle da, eller?

Informant:

Det er noen som ikke gjør det.. Det er bare på grunn av at det er etter skolen, hvis det hadde vært midt i skoletiden så hadde alle gjort det.

Flere informanter tenker det kunne vært gjort endringer rundt garderobesituasjonen som ville vært til det bedre. For eksempel med at dusjene har båser eller forheng som kan trekkes for.

5.9.2 Data fra kodegruppering: Klassemiljø/ -kultur

Flere informanter sier de går i en klasse med et veldig godt klassemiljø med gode klassekamerater, og der alle er hyggelige med hverandre. En informant påpeker at man bryr seg om hverandre og sier at hvis noen trenger hjelp, så hjelper hen selvfølgelig til.

Det blir nevnt at et godt klassemiljø ikke er noe som har kommet gratis:

Jeg liker å inkludere andre. I timene, så pleier jeg ofte å snakke med alle sammen for at de ikke skal være noen som føler seg litt utenfor. For tross alt så er vi jo i en klasse og det skal ikke være noen som føler seg litt utenfor.

En annen føler seg heldig med de medelevene hen har kommet sammen med:

Vi har kanskje vært litt heldige med å få de riktige folkene på en måte, hvis det gir mening. Litt sånn folket som er interessert i å bli venn med andre og som vil lage et fint fellesskap.

Forholdet mellom elev og lærer er også et gjentakende fokus fra informantene. De påpeker hvor viktig dette har vært for klassemiljøet og elevene individuelt. Det blir forklart:

De bryr seg om elevene og elevene bryr seg om lærerne, og det er liksom.. man kan snakke fritt til dem. Det føles veldig.. Det er liksom det er et veldig bra miljø, synes jeg.

Og:

Vi har en god lærer, som gjør at det er lett å føle seg velkommen der. Så har man gode elever rundt seg, og så er vi interessert i å lære.

Og:

Lærerne vi har pleier alltid å passe på å se liksom. De har veldig godt forhold mellom elevene. De er veldig positive og alltid vi spørker og sånn. Det er litt sånn...på en måte trygt.

5.9.3 Data fra kodegruppering: Trivsel

Alle jeg intervjuet i forbindelse med oppgaven har svart at de trives i klassen som elev, og på skolen generelt. Det kommer frem at de tar med seg trivselen inn i timene når de har kroppsøving og beskriver stemningen som positiv.

En informant uttaler:

De fleste tror jeg trives i hvert fall.

Som det antas fra den ene informanten, er det ikke alltid harmoni. En annen informant foreller:

Hvis man kanskje har problemer med noen i klassen, så kan det fort bli noen problemer der, men ofte så er det et ganske fint miljø i klassen.

Det blir også poengtert at elevene kjenner hverandre etter å ha gått tre år på skolen sammen, og at dette påvirker trivselen.

Informant:

Alle har det gøy og sånn når vi driver med masse forskjellige, selv om ikke alle kan det.. lærer av det og sånn så. Vi er veldig gode.

Meg:

Ja, hva er det som gjør at dere er så gode?

Informant:

Altså hele klassen kjenner hverandre og er venner og sånn, så det er ikke så vanskelig å spørre eller følge med og sånn.., og så gjør man bare hva alle andre gjør, så det blir bare lett liksom.

5.9.4 Oppsummering

Et av hovedfunnene i kategorien *Medvirkning* handler om garderobekultur og de omstendigheter som gjelder rundt dette. Det blir sagt at *flere elever ikke liker å skifte foran folk på grunn av kroppspress*. Det blir også sagt at *religion og kulturforskjeller er en medvirkende årsak til at enkelte elever vegrer seg for å skifte og dusje etter kroppsøvingstimen*.

I studien til Lagestad & Mestad (2018) kommer det frem tilsvarende utfordringer knyttet til dusjing og avkledning i garderoben. Det synes å være slik at religion spiller en rolle, og at det er mest utbredt blant krysskulturelle elever. Dette stemmer overens med de data jeg har fra empirien i min undersøkelse.

Dette støttes også av studien som Thorjussen skrev i 2020. I et intervju forklarer Mahan at det i Norge er normalt å kle seg naken og å hoppe i dusjen, men at det kan oppfattes som ekkelt og ukomfortabelt av elever med en annen kulturell bakgrunn. Han poengterer også at enkelte etniske norske også synes det er ukomfortabelt å dusje (Thorjussen I. M., 2020)

Det er ikke alle som vegrer seg for å dusje, og flere elever bare hopper i dusjen. Det blir likevel poengtert at det ville vært lettere å dusje hvis det hadde vært båser og forheng i dusjene.

Viktigheten av et godt klassemiljø er et annet hovedfunn. Noen føler seg heldige som har kommet i en klasse der alle kommer overens, men *et godt klassemiljø kommer ikke av seg selv. Det må jobbes for*. Det blir påpekt at *forholdet lærer og elev er viktig for at elevene skal føle seg trygge og velkomne i klassen*.

Et godt klassemiljø er et tilbakevendende funn i denne studien. Informantene beskriver ulike grunner for hvordan miljøet i klassen har utviklet seg til å bli så bra. Lærerens rolle er ofte

sentral her, og vi vet jo at lærer – elev – relasjon kommer høyt opp på listen over hva som påvirker prestasjoner (Hattie, 2013, s. 333).

5.10 Utbytte og funn

Tema 4 i Haug sin inkluderingsmodell er: Utbytte. *Utbytte handler om resultater, det som kommer ut av fellesskapet, være deltager og få mulighet til medbestemmelse. Å være opptatt av slike resultater har lenge vært kontroversielt i alle de nordiske landene. Ideologien i skolen har vært at resultater ikke er så interessante. Det er prosessene i skolen som er avgjørende. Når prosessene er gode, det vil si at når skolene gjør det som er god pedagogikk, er det forsikring nok om at skolens arbeid har god nok kvalitet* (Haug, 2014, s. 34).

5.11 utfordringer knyttet til Utbytte

New public management, globalisering og internasjonalisering har forsterket tanken om å sammenligne og dermed se elever opp mot hverandre. Som en konsekvens driver skolene mer med testing av elever på nasjonalt og internasjonalt plan. For å sammenligne resultater bli de sentrale fagene engelsk, matematikk og morsmål brukt. Dette smale fokuset kan gi enkelte utfordringer og det er viktig å huske på at skolene har en langt større målsetting enn å bare fremme kunnskap i enkelte fag (Haug, 2014, s. 35).

For at eleven skal ha utbytte av undervisningen og oppleve en differensiert opplæring er det sju faktorer som bør være på plass (Dale & Wærness, 2003, s. 79).

- *Å kjenne elevene:* Undervisningen må ta hensyn til elevenes læringspotensial og tidligere læring.
- *Å bevisstgjøre elevene:* Elevene må gjøres bevisste på sine egne mål som en konsekvens av læreplanens mål.
- *Arbeidsoppgavene:* Elevene må få arbeide med oppgaver som de har realistiske forutsetninger for å kunne mestre innenfor rimelige tidsrammer
- *Skoledagen:* Skoledagen må organiseres så fleksibelt som mulig, slik at det både blir anledning til variasjon og skifte.

- *Læringsrommene*: Det kan være gunstig og variere hvor læringen skal skje, avhengig av arbeidsform og innhold.
- *Arbeidsmetodene*: På den ene siden er det avgjørende at det tas hensyn til de elementene som skal til for at læringsmiljøet blir positivt og nærende. På den andre siden er det avgjørende at arbeidet blir variert, slik at det sikrer at ulike elevers preferanser kan tilfredsstilles.
- *Vurdering*: Læring er avhengig av at den som lærer, jevnlig får tilbakemeldinger på det arbeidet som er gjort.

(Dale & Wærness, 2003).

5.12 Funn

I henhold til SDI-modellen vil jeg bruke de kodegrupperingene som ligger under temaet *Utbytte* som overskrifter. På en systematisk måte vil jeg presentere informantenes tanker og meninger gjennom korte beskrivelser og sitater.

Hvordan kan kroppsøvingfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever godt *utbytte* sett fra et elevperspektiv?

5.12.1 Data fra kodegruppering: Undervisning

Svarene fra informantene beskriver at de er ganske fornøyde med den undervisningen som blir gitt. Elevene sier de lærer masse forskjellig og at det legges opp til mange fine øvelser. Det blir poengtert at det settes pris på de gangene de selv kan være med å bestemme innholdet i timene, og at det da ofte blir timer som de liker. Flere informanter nevner at læreren tidlig på året gjerne tar imot forslag til aktiviteter, slik at det kan gjøres et forsøk på å få disse aktivitetene inn i årshjulet til kroppsøvingklassen.

Det blir også poengtert av enkelte informanter at elevene har gjennomgått læreplanen og årshjulet ved skoleårets start og at skoleåret er forutsigbart. De forteller:

Vi pleier å få ganske god forklaring og beskjed hva vi skal gjøre hele året.

Andre informanter kjenner mindre til rammeplanene for skoleåret:

Jeg har ikke sett, men av og til noen elever vet det. Men læreren sier det litt i gymmen, liksom hvis vi har hatt fotball i 3 uker er det sånn: «Ja, om 2 uker senere kom vi til å ha dette eller dette» Det er ikke noe sånn ligger på showbie tror jeg, men de sier det.

Informantene beskriver at elevene har fått vurderingskriterier til de ulike temaene som de gjennomgår i kroppsøvingen og at de vet hva som forventes av dem. Noen sitater:

Ja, vi får det rett før vi skal starte med selve delen av faget.

Ja ofte ja, det gjør vi faktisk. Vi får vurderingskriterier.

På vurderingskriteriene så står det ofte hva læreren forventer av deg.

Du vet bangla dans? En gang hadde vi det i gym og da sto det kriteriet på den ting du skulle få til, og så når du får til kriteriene der, så ser lærerne det, og så vurderer de det. Eller hvis vi har turn, så er det kriterier på, til du skal liksom gjøre det bra, og så vurderer de det.

Egenvurdering er også en del av undervisningen som er felles for flere informanter. Det blir oftest tilrettelagt for dette etter endt aktivitetsperiode. Informantene forklarer

Egenvurdering, det pleier vi å ha ganske ofte.

Hvis vi har hatt om noe nytt, så får vi det. Eller vi har hatt om noe en lang stund, så får vi egenvurdering.

5.12.2 Data fra kodegruppering: Fremgang/ blitt bedre

Flere informanter har beskrevet sin fremgang på det personlige fysiske plan. Det forklares at kroppsøvingsfaget er en medvirkende årsak til å opprettholde god fysisk form, og at det har gitt lærdom knyttet til trening.

En informant sier:

Jeg tror egentlig ganske mange er enig i at å være i aktivitet gir bedre helse.

Det hjelper på kondisen, man blir ikke like sliten så fort man løper.

De fleste informanter påpeker også at faget har gjort dem bedre kjent med seg selv, med egen form og ferdigheter. De opplever mestring. De beskriver:

Ja, det har jeg sett merka veldig ofte. Det er flere som prøver, ikke alle som får det til, men hvis man virkelig setter seg et mål for å klare det, så ser man en utvikling.

Før så tenkte jeg at jeg skal ikke prøve engang fordi, det er meg, jeg klarer det ikke, men nå blir det mer sånn, jeg kan gjøre dette her ti minutter hver dag, så funker det.

Jeg visste ikke at jeg kunne hoppe så høyt som jeg kunne.

Jeg visste kanskje ikke før disse gymtimene hvor.. at jeg var i stand til å kanskje presse meg selv enda mer i kondisjon og sånn. Vi hadde.. i niende klasse, så hadde vi der vi skulle løpe opp kirkebakken, og det er en ganske bratt bakke og som er ganske tung, og når jeg så på det, så tenkte jeg, jeg kommer ikke til å greie i det hele tatt, så blir man litt sånn presset til å OK, jeg skal greie de og da liksom kommer «OK», det gikk ganske mye bedre enn jeg trodde, og da ble jeg mer kjent med seg selv.

5.12.3 Data fra kodegruppering: Motivasjon

Alle informantene forklarer at de er motiverte for faget, men det er flere ulike ting som motiverer de enkelte. To informanter forklarer de helsemessige fordelene med å være motivert:

Helsen min har blitt bedre av å delta. Viktig å prøve nye ting. Viktig å motiverer seg selv til å prøve nye ting, fordi det kan være en endring i livet, for eksempel.

For eksempel, at du tenker at: OK, jeg vet nå at skal jeg være aktiv, så kan det være lurt å for eksempel spise sånn og sånn og sånn, og gå litt, være litt ute i frisk luft, ikke hele tiden sitte å game. Ja, at du vet at du bør.. ja, du føler deg litt motivert til å prøve å være litt bedre?

Flere informanter sier at Kroppsøvfaget i seg selv er en kilde til motivasjon og beskriver tankene rundt dette:

Hvis personen ikke driver med noe for eksempel idretter eller noe, ikke holder seg aktiv i det hele tatt, men prøver fortsatt, da kan man heller motivere dem til å fortsette, sånn at de blir flinkere og flinkere. Da kommer dem til å like sporten eventuelt for eksempel.

Det er jo satt opp på en måte der alle kan være sammen, for eksempel som i samarbeid, og så er det mye folk rundt deg, og har lyst til å være med dem hvis de er snille, så vil du på en måte være i fysisk aktivitet på dem, så da blir man etter hvert motivert til å være i gymsalen.

Informantene forklarer også at motivasjon er viktig for å ha innsats i kroppsøvingstimene:

Få oss til å motivere hverandre litt mer, sånn at vi oppmuntrer hverandre til å fortsette.

Motiverer dem til å fortsette når de har lyst til å måtte gi opp, så må man være der og si fortsett og så blir motivert.

Det er ulike årsaker som ligger bak motivasjonen hos den enkelte elev. Informantene beskriver at det strekker seg fra å få *gode karakterer til livsmestring*. Det blir også sagt at motivasjon utgjør en forskjell, når noen elever står på for at de liker det, mens andre gjør det for at de må.

5.12.4 Oppsummering

I kategorien *Utbytte* så er et av hovedfunnene at *elevene er godt kjent med vurderingskriterier og vet dermed hva som blir forventet av dem. Elevene er fornøyde med kroppsøvingstimene og lærer masse.*

I boka til Lund (2017) står det forklart at det er få aktiviteter i kroppsøvingstimer som elevene ikke liker. Det er ofte aktiviteter med enkle regler som er lette å forstå, som elevene liker best (Lund, 2017, s. 174). Ved å ha tydelige vurderingskriterier, forutsigbare og lettforståelige planer og undervisning der man er konkret, så ligger forholdene til rette for at krysskulturelle elever skal bli fornøyde med kroppsøvingstimene.

De forteller at *når lærerne gir elevene større medbestemmelse over timene, så liker elevene timene bedre.*

Det blir også sagt at *elevene har knyttet til seg lærdom hvordan dem skal trene og at kroppsøvingsfaget er en medvirkende årsak til at elevene er i bedre fysisk form. Elevene opplever mestring i faget og kroppsøvingsfaget gjør at elevene blir bedre kjent med seg selv*

og egen kropp. Faget gir elevene helsemessige fordeler, og er i seg selv en kilde til motivasjon for elevene. Motivasjon utgjør en forskjell for å klare å bidra godt i kroppsøvingsfaget.

Ved å ha en følelse av tilhørighet og anerkjennelse i en forutsigbar kroppsøvingssklasse, opplever elever trygghet som er behjelpelig til å utfordre egne grenser. Dette kan påvirke elevenes fysiske form i positiv retning, og utvikle en bedre forståelse og dermed en ytterlig identitetsutvikling (Standal & Rugseth, 2018, s. 109).

5.13 Sosial inkludering fra et elevperspektiv og funn

Elevar skal gjennom inkluderande undervisning oppleve at dei er aktive deltakarar i eit fellesskap. Det vil seie at det ikkje er nokå bærre vere der, men at alle elevar, gjennom å delta, også bidrar til fellesskapet (Standal & Rugseth, 2018, s. 16).

5.14 utfordringer knyttet til Sosial inkludering

Basert på en tankegang om en inkluderende skole, vil utfordringene være å ha så god kvalitet på opplæringen, at behovet for særskilte tiltak er redusert til et minimum. På den andre side kan det hevdes at omfanget av spesielle tiltak, også spesialundervisning i en skole, er en indikasjon på kvaliteten ved det ordinære opplæringstilbudet (Haug, 2014, s. 27).

I et gruppefellesskap er det å oppdage likhetstrekk og dermed identifisere seg med andre, et grunnlag for å bygge en gruppeidentitet. Likhetstrekkene i en gruppe skaper sjelden konflikter, det kommer derimot av forskjellene innad i gruppen. At man ikke forstår, er et tegn på fremmedhet. Slik mangel på forståelse gjør det enda vanskeligere å akseptere andres meninger og holdninger, og kan være utfordrende i en inkluderingssituasjon (Standal & Rugseth, 2018, s. 101).

Tilpasset opplæring er også et område hvor det er utfordrende å utvikle undervisningen slik at den tar hensyn til den enkelte, der kravene om fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte er sentrale (Haug, 2014, s. 27).

5.14.1 Data fra intervjuer angående sosial inkludering

Hva innebærer sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget?

Flere informanter poengterer at det i kroppsøvfingsfaget er lettere å inkludere, andre enn i andre fag. Grunnen til dette blir forklart med at man i kroppsøvfingsfaget er mer i aktivitet:

I gym er det jo mer at man holder seg i aktivitet, så det er enklere på en måte få andre med sånn at det er som samarbeid, kan vi si. Så i teori er det mer å bare rekke opp hånda og bare å snakke til læreren, frem og tilbake.

Det blir også poengtert av flere informanter at det spiller liten rolle når det gjelder inkludering om man er krysskulturell eller etnisk norsk. En informant forklarer:

Meg:

Tror du det er større og flere utfordringer for krysskulturelle å bli inkludert i kroppsøvfingsfaget enn for eksempel en etnisk norsk?

Informant:

Nei, det tror jeg ikke, ikke i kroppsøving i hvert fall.

Meg:

Hvorfor tror du ikke det?

Informant:

Det er ikke sånn, liksom matte eller kunst og håndverket eller samfunnsfag eller noe sånt. Det er liksom, det er bare en klasse som skal løpe og ha det gøy, og det tror ikke jeg er noe skikkelig sånn som gjør det veldig vanskelig å bli inkludert. Siden da er vi på en måte sammen.

En annen informant beskriver mye av det samme, og tar også med lærerens rolle:

Norge er jo et land der.. alle er like mye verdt, så... føler ikke det er noen lærere som gjør.. forandrer på det, så jeg føler meg som liksom som en annen elev som kanskje har norsk bakgrunn.

En tredje informant gir sitt syn på inkludering i egen kroppsøvingsklasse:

Meg:

Tror du det er større og flere utfordringer for krysskulturelle, sånn som deg selv, å bli inkludert i kroppsøvingsfaget?

Informant:

Nei, jeg føler ikke at det skal være noe problem.

Meg:

Hvorfor ikke?

Informant:

Vi er alle mennesker på slutten av dagen, er vi ikke?

I intervjuene kommer det frem at informantene anerkjenner sin egen rolle i fellesskapet og forstår verdien med å bidra, slik at kroppsøvingsklassen skal være et inkluderende sted å være. Som en informant beskriver det:

Fair play tenker jeg på, og så tenker jeg på å være med på å bidra til at det blir en fin time, ved å inkludere andre.

En annen informant supplerer med referanser fra egen kroppsøvingsklasse:

Alle sammen liksom hjelper hverandre og deler det med kroppsøving. At vi alle gjør det liksom. Det er ikke bare en skal gjøre en ting, og en annen noe annet. Alle skal gjøre det sammen.

5.14.2 Oppsummering

Ett av funnene i kategorien *Sosial inkludering* viser til at det er lettere å inkludere hverandre i kroppsøving enn det er i mer teoretiske fag. *Det er lettere å inkludere når man er i aktivitet.* Kroppsøvingsfaget har mer samarbeid enn teoretiske fag, og elevene får umiddelbar tilbakemelding på om de har klart å samarbeide eller ikke.

Funnene er beskrivende for hvordan læreplanen i kroppsøving er med på å fremme de sosiale aspektene ved fysisk aktivitet, og de gjør kroppsøving til et viktig sted å fremme

respekt for andre og utnytte de kompetansemål som omhandler samhandling, samspill og fair play (Lund, 2017, s. 172).

Fordelen med å inkludere elever gjennom aktivitet kommer også frem i Per Midthaugens doktoravhandling fra 2011, der han blant annet beskriver sine funn rundt kroppsøvningsfaget og hvordan faget kan være spesielt fordelaktig for å utøve interkulturell læring i skolen (Midthaugen, 2011).

Et annet funn er at *ingen av informantene mener kulturell bakgrunn eller etnisitet har noe å si når det kommer til å bli inkludert i kroppsøvningsfaget*. Det blir blant annet forklart med at i Norge er alle like mye verdt, og at vi alle er mennesker på slutten av dagen.

Dette sammenfatter med de beskrivelsene som blir gitt av Elnan, Kristensen & Østerlie, forfattere av kapittel 9 i boken *Mangfold gjennom annerkjennelse og inkludering i skolen*. Der fremkommer det at krysskulturelle elever har et positivt møte med kroppsøvningsfaget, og at faget skaper inkludering ved at elever blir lettere kjent med hverandre (Lund, 2017, s. 172).

Det samme ser vi i doktorgradsavhandlingen til Thorjussen fra 2020. Funnene her viser at kunnskap om elevers kulturelle bakgrunn ikke er ansett som viktig i kroppsøving, og at aktiviteter og kommunikasjon reflekterer en tatt for gitt majoritetskultur (Thorjussen I. M., 2020).

6.0 Drøfting

Jeg tar fortsatt utgangspunkt i de fire temaene: *Felleskap, Deltakelse, Medvirkning og Utbytte*, og de funn som er gjort rundt *Sosial inkludering*. Jeg vil se på i hvilken grad funnene kan brukes til å gi svar på problemstillingen i oppgaven og mine to forskerspørsmål. Jeg vil videre se på hvordan funnene gjør seg opp mot mitt teoretisk rammeverk, og hvordan de stemmer med tidligere forskning på dette området. Jeg vil også sammenligne mine funn med studien til Lagestad & Mestad fra 2018, og se om enkelte av mine empiriske data sammenfaller med deres data.

6.1 Fellesfunn

For å finne ut av hvordan elever opplever god inkludering i kroppsøvningsfaget, vil det være relevant å se på hvordan informantene, med utgangspunkt i intervjuene, og slik hovedfunnene er drøftet i kapittelet: *Begreper og teori*, opplever mulighet til inkludering gjennom Haug (2014) sine fire temaer: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Når vi nå nærmer oss beskrivelse av kjernefunnene, er det viktig å huske på den kompleksiteten som ligger i begrepet inkludering. Begrepet inneholder en rekke betydninger på ulike nivåer og områder. Det kan føre til tilfeller der funn som er oppdaget innenfor et tema, også kan være representativt for de andre temaene. Det kan også fremstå motsatt, der et funn fra et tema ikke er representativt for de andre temaene (Haug, 2014, s. 14). Det blir derfor viktig å se på funnene opp mot hvordan begrepet *inkludering* er dekonstruert, for på den måten å skille ut hvilke funn som er relevante og beskrivende for problemstillingen. Det kan dermed være en fordel for studien å sammenfatte noen fellesfunn på bakgrunn av funnene fra de fire temaene, for å prøve å finne svar på problemstillingen. Jeg vil se på hvilke funn som er representative på tvers av de fire temaene i Haugs (2014) inkluderingsmodell, og som samtidig kan relateres til tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk.

Jeg har kommet frem til fem fellesfunn på bakgrunn av overnevnte argumentasjon, og disse vil være representative for den innsamlede empirien og fungere som kjernefunn for denne studien.

Mine fellesfunn:

1. Elevene er motiverte og opplever mestring gjennom kroppsøvfingsfaget.
2. Elevene bidrar til inkludering gjennom samarbeid og ved å være aktive i faget.
3. Læreren er viktig for inkluderingen i en kroppsøvfingsklasse.
4. Enkelte elever opplever utfordringer i kroppsøvfingsfaget.
5. Elevene støtter hverandre ved å ha motivasjon og vise respekt.

Disse funnene samsvarer med studien til tidligere nevnte Thorjussen (2020), som i sin doktoravhandling konkluderer med at kroppsøvfingsfaget har stort potensial for å bidra til inkludering på tvers av etniske og kulturelle forskjeller (Mattingsdal Thorjussen, 2020).

6.2 Drøfting av fellesfunn

Deler av disse fellesfunn har jeg allerede drøftet i det forrige kapittelet «Funn», men da som hovedfunn for de fire temagruppene. Jeg vil her ta for meg mine *fem fellesfunn* som studien har kulminert i, og drøfte disse opp mot mitt teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Disse fem funnene vil dermed danne grunnlaget for å gi svar på studiens problemstilling.

Elevene er motiverte og opplever mestring gjennom kroppsøvfingsfaget.

Dataen fra empirien viser at elevene er veldig motivert når det kommer til kroppsøvfingsfaget. Elevene liker faget, og det er et fag som elever kan oppleve mestring i, uavhengig av forutsetninger. Det at det kroppslige står så sentralt, gjør ofte det muntlige språket underordnet (Lund, 2017, s. 173). Det synes å være bred enighet om at faget fungerer godt som en arena for å inkludere elever, og ved å tilpasse undervisningen, er det gode muligheter for å oppleve mestring faget (Lund, 2017, s. 176).

Det er den enkelte elevs overbevisning om faget som skaper motivasjon for å oppnå et spesielt mål eller oppleve mestring (Midthaugen, 2011, s. 39).

Elevene bidrar til inkludering gjennom samarbeid og ved å være aktive i faget.

Elevene liker også å være aktive i kroppsøvfingsfaget. Bakgrunnen for dette er at faget inneholder ulike aktiviteter som treffer et bredt utvalg av elever, og som lett kan tilpasses i en undervisningssituasjon. Nonverbale leker og hermeleker, samt stafetter, sangleker og fangeleker er eksempler på aktiviteter som fungerer godt i undervisningen (Lund, 2017, s. 174).

Det er særlig rammene rundt aktivitetene som innbyr til samarbeid. Der et klasserom kan sette begrensninger for samhandling og kommunikasjon på grunn av støy og engasjement, er som oftest en gymsal, svømmehall eller fotballbanen typiske læringsarenaer der denne type sosial adferd er akseptabel (Lund, 2017, s. 172).

Læreren er viktig for inkluderingen i en kroppsøvfingsklasse.

Læreren er ansvarlig for et inkluderende læringsmiljø, og det kreves dermed at læreren har et ønske om, og en avklart holdning til, å arbeide for inkludering. Utover gode holdninger og positiv innstillinger kreves det også kunnskap om hvordan aktiviteter skal tilrettelegges for å skape et inkluderende miljø (Standal & Rugseth, 2018, s. 89).

Viktigheten av rollen til kroppsøvfingslæreren beskrives også gjennom doktoravhandlingen til Per Midthaug fra 2011. Der kommer det frem at lærere som har et ønske om å bidra med interkulturell læring i en krysskulturell kroppsøvfingsklasse har bedre forutsetninger for å lykkes enn lærere som fremstår som passive. Studien viser også at de lærerne som har gjennomført et treningsprogram for kroppsøvfingslærere som tar for seg «utviklingen av interkulturell kompetanse gjennom idrett», har signifikant bedre resultater når det kommer til selvinnsikt, sett opp imot kontrollgruppen. Resultatene tilsier at innsatsen som blir lagt ned av kroppsøvfingslærerne er en avgjørende faktor for elevenes utfall (Midthaugen, 2011).

Enkelte elever opplever utfordringer i kroppsøvningsfaget.

Det finnes utfordringer knyttet til kroppsøvningsfaget. Det faktum at store deler av faget har fysisk aktivitet i sentrum, gjør at de enkelte elevers ulikhet og erfaringsgrunnlag kommer til syne. Dette kan gjøre forskjellene mellom elevene tydeligere enn i andre fag. Forskjellene kan være knyttet til for eksempel kjønn, kroppslig form, bekledding eller fysiske ferdigheter. Ulikhetene kan komme ytterligere til syne ved at elevene er i bevegelse og fysisk samhandler med hverandre (Lund, 2017, s. 173). Slike forskjeller kan ofte føre til ulike utfordringer.

Et annet felt der utfordringer kommer frem er i garderobesituasjoner der det foregår dusjing og skifting. I boken *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* blir det nevnt at dette ofte blir ansett som et problem, blant annet for jenter med muslimsk bakgrunn, men at det i liten grad er kartlagt hvordan situasjonene håndteres, og i hvor stor grad dette egentlig er et problem (Lund, 2017, s. 178). Det som er klart, er at det i studien til Lagestad & Mestad (2018) kommer frem at dusjproblematikk utgjør en av de større utfordringene når det kommer til inkludering, og man ser de samme utfordringene i doktoravhandlingen til Thorjussen fra 2020.

Flere informanter tenker at det kunne vært gjort endringer rundt garderobesituasjonen, som ville vært til det bedre. For eksempel kunne dusjene hatt båser eller forheng som kan trekkes for. Enkelte informanter forklarer at kroppspress også gjør det ubehagelig å bli sett på i kroppsøvingstimene, og at dette kanskje kunne vært løst ved å ha kjønnsdelt undervisning.

Elevene støtter hverandre ved å ha motivasjon og respekt.

Fair play og samhandling er en viktig del av kompetansemålene elevene forholder seg til. Det å hjelpe og respektere hverandre er viktige aspekter i arbeidet med inkludering, og disse egenskapene kan, og skal, vurderes i kroppsøving (Standal & Rugseth, 2018, s. 106). Dette vil dermed motivere elever til økt deltakelse i faget og bidra til mer støtte mellom elevene.

Læreplanen i kroppsøving er også med på å fremme de sosiale aspektene ved fysisk aktivitet og gjør kroppsøving til et viktig sted å fremme respekt for andre, samt utnytte de kompetansemål som omhandler samhandling, samspill og fair play (Lund, 2017, s. 172).

6.3 Svar på studiens problemstilling

Hvordan kan kroppsøvfingsfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv?

Sett utfra de fellesfunn som denne oppgaven har kommet frem til, kan det se ut som faget er tilrettelagt slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv. Det er flere fellesfunn som gir indisier om dette. Lærerens rolle spiller en viktig rolle i denne sammenheng, men også elevenes egen motivasjon, samarbeid og mestring i faget er forutsetninger for god inkludering. Informantene beskriver i studien disse parametrene som veldig gode. Skal kroppsøvfingsfaget tilrettelegges ytterligere, betyr det at innsatsen til både lærere og elever må økes, for derved å kunne bidra mer inn mot inkluderingen gjennom motivasjon, samarbeid og opplevd mestring i faget.

Å sette søkelys på respekt og samarbeid er også pilarer i faget som bidrar til god inkludering. Skal man forsøke å tilrettelegge for ytterlig inkludering i kroppsøvfingsfaget, bør også arbeidet med disse temaene intensiveres og fokuseres på.

Hvis vi ser på tilrettelegging av kroppsøvfingsfaget i en mindre skala, kommer det frem konkrete forbedringspunkter som krysskulturelle elever vil ha gjennomført for å oppleve bedre inkludering.

Det er først og fremst innen to områder elevene ser for seg endringer. Det ene er bruken av kjønnsdelt undervisning. Det kommer frem at elevene mener at en mer bevisst bruk av kjønnsdelt undervisning kan bidra til bedre inkludering. Det andre området er i skifte- og dusjesituasjoner i garderoben. Det blir sagt av elever at ved å ha båser eller forheng som kan trekkes for i dusjen kan det bidra til bedre inkludering og større trygghet i en kroppsøvfingsklasse.

6.4 Svar på forskerspørsmål 1

Hvordan kan Haugs (2014) inkluderingsmodell anvendes i en kroppsøvfingskontekst?

Jeg har, siden jeg begynte å jobbe med oppgaven, benyttet meg av Haugs inkluderingsmodell fra 2014, for å kunne si noe om krysskulturelle elevers opplevelse av god inkludering i kroppsøvfingsfaget. Modellen har gjort at jeg fra tidlig fase i oppgaven har

beholdt en god struktur, og at jeg hele tiden har hatt oversikt over hvilke temaer og elementer som skulle være med i de kommende kapitler. Selve modellen har vist seg å fungere godt opp imot kroppsøvfingsfaget. Modellens fire dimensjoner, *felleskap, deltakelse, medvirkning og utbytte*, er kategorier som gjør det mulig å relatere modellen inn i en kroppsøvfingssammenheng. Flere av disse dimensjonene er kjerneelementer i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har siden opprettelsen av intervjuguiden forholdt meg til disse temaene, slik at jeg kunne sikre data fra informantene i disse dimensjonene av modellen. Jeg har også erfart at modellen har gitt meg muligheten til å dekonstruere et krevende begrep systematisk, og jeg har dermed tilegnet meg en større forståelse av mine data, noe som har gitt meg gode forutsetninger for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

6.5 Svar på forskerspørsmål 2

Hva innebærer sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget?

For å besvare dette spørsmålet tar jeg nok en gang utgangspunkt i Haugs inkluderingsmodell (2014). Ser jeg på de resultatene jeg kan lese ut ifra modellen, kommer det frem at sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget kan deles inn i følgende kategorier:

- *Elevene er motiverte og mestrer faget.*
- *Elevene samarbeider.*
- *Læreren er støttende og tilstedeværende.*
- *Elevene støtter hverandre og viser respekt.*

Dette er forutsetninger som elevene må forholde seg til for å kunne ha god sosial inkludering i kroppsøvfingsfaget. Læreplanen i kroppsøving tar for seg flere av disse kategoriene og er dermed med på å fremme de sosiale aspektene ved fysisk aktivitet og sette søkelys på sosial inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2020).

6.6 Belysing av resultatene til Lagestad & Mestad (2018)

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, kom noe av motivasjonen for valget av min problemstilling fra en gjennomlesing av studien til Lagestad & Mestad (2018). I deres konklusjonen kom det frem at det vil være viktig å følge opp deres studie med en ny studie som belyser kroppsøvlingslæreres utfordringer og strategier knyttet til inkludering av minoritetsspråkelige elever, sett fra et elevperspektiv. Denne oppgaven er ikke en direkte oppfølger av studien til Lagestad & Mestad, men det var knyttet spenning til om noen av våre resultater skulle sammenfalle. I den forbindelse vil jeg presentere to funn i de kommende avsnitt.

6.6.1 Dusjproblematikk

I studien til Lagestad & Mestad fra 2018 kommer det frem at det knyttes utfordringer til minoritetsspråkelige elever når det gjelder dusjing og skifte av klær i garderoben i forbindelse med kroppsøving. Religion og kultur har en sentral rolle i denne problematikken, og garderobeutfordringene gjelder begge kjønn.

I min oppgave så har jeg nærliggende funn.

Ett av hovedfunnene mine i kategorien Medvirkning handler om garderobekultur og omstendigheter rundt dette. Der blir det sagt at flere elever ikke liker å skifte foran medelever på grunn av kroppspress. Det blir også sagt at religion og kulturforskjeller er en medvirkende årsak til at enkelte elever vegrer seg for å skifte og dusje etter kroppsøvingstimen.

Vi ser her de likheter som de ulike studiene har kommet frem til, og det er dermed nærliggende å tro at det ikke har vært nevneverdig fremgang knyttet til utfordringer rundt garderobesituasjonen fra 2018 og frem til i dag.

6.6.2 Språkproblematikk

Et annet felt Lagestad & Mestad tar opp er språkproblematikken i kroppsøvlingsfaget. I deres studie fra 2018 blir det poengtert at flere elever klarer seg bedre i kroppsøvlingsfaget enn i andre teoretiske fag, siden mange undervisningsaktiviteter er non-verbale. Likevel opplever flere lærere at det følger utfordringer med språket. For å imøtekomme utfordringene viser

lærerne til tre strategier: 1. Unngå aktiviteter som har komplekse regler. 2. Vise, samtidig som man forklarer. 3. Snakke engelsk, eller en medelev tolker.

I min oppgave ser jeg enkelte likhetstrekk i kategorien rundt språkproblematikk. Mine innsamlede data i kategorien er ikke av stort omfang, men tilstrekkelige til at jeg har et hovedfunn som kan relateres til Lagestad & Mestad sin studie.

Et hovedfunn i min oppgave viser at godt samhold i klassen gjør at elevene ikke alltid trenger å spørre læreren hvis det er noe de ikke har fått med seg. Elever som ikke forstår norsk så godt, får oversatt lærerens instruksjoner av medelever ved behov.

Likhetene her dreier seg om at det i begge studier foregår tolke- og oversettelsesstrategier elever mellom, hvis det viser seg at enkelte elever ikke har forstått hva læreren har sagt.

Denne språkproblematikk ser man også i internasjonal forskning, for eksempel i den tidligere nevnte forskningen til Papageorgiou, Digelidis, Syrmpas og Papaioannou, som har forsket på flyktninger som har kommet til Kreta (Papageorgiou, Digelidis, Syrmpas, & Papaioannou, 2021).

7.0 Avslutning

I oppgaven har jeg drøftet de hovedfunn som jeg har ervervet gjennom Haugs inkluderingsmodell (2014) og Tjoras SDI-metode (2018). Disse hovedfunnene fordeler seg på temaene: *Felleskap, Deltakelse, Medvirkning og Utbytte*. Jeg har, på bakgrunn av funnene i disse fire temaene, sammenfattet *fem fellesfunn* som er oppgavens kjernefunn:

1. Elevene er motiverte og opplever mestring gjennom kroppsøvfingsfaget.
2. Elevene bidrar til inkludering gjennom samarbeid og ved å være aktive i faget.
3. Læreren er viktig for inkluderingen i en kroppsøvfingsklasse.
4. Enkelte elever opplever utfordringer i kroppsøvfingsfaget.
5. Elevene støtter hverandre ved å ha motivasjon og vise respekt.

Disse har jeg drøftet opp imot mitt teoretiske rammeverk og utvalgt teori, og deretter brukt for å belyse og svare på oppgavens hovedproblemstilling. Jeg mener at måten funnene er belyst på har skapt et relevant og dekkende helhetsinntrykk for å kunne gi en adekvat konklusjon på problemstillingen.

7.1 Veien videre

Målet med oppgaven har vært å kaste lys over hvilken rolle kroppsøvfingsfaget har som arena for å inkludere krysskulturelle elever i et klassemiljø. Jeg har som kroppsøvfingslærer sett og erfart hvordan fagets egenart gir elevene rammer som gjør det lettere å oppnå inkludering. Med rammer mener jeg de forhold som beskriver hvordan timene er organisert, hvilken undervisningsarena som benyttes og hvordan elevene får mulighet til å utfolde seg. Noe av motivasjonen for å skrive om dette temaet var å finne ut om min egen empiri stemte overens med de resultater en slik masteroppgave kunne gi. Gjennom denne studien har jeg erfart at min empiri viser seg å stemme. Det er lettere å inkludere elever i kroppsøvfingsfaget enn i en teoretisk klasseromssituasjon.

Min problemstilling er:

Hvordan kan kroppsøvningsfaget tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv?

Som tidligere nevnt, er det først og fremst innen to områder elevene ser for seg tydelige endringer:

- Det ene er bruken av kjønnsdelt undervisning. Det kommer frem at elevene mener at en mer bevisst bruk av kjønnsdelt undervisning kan bidra til bedre inkludering.
- Det andre området er i skifte- og dusjesituasjoner i garderoben. Det blir sagt av elever at ved å ha båser eller forheng som kan trekkes for i dusjen, kan det bidra til bedre inkludering og større trygghet i en kroppsøvningsklasse.

Dette er to resultater fra oppgavens kjernefunn, som kan fungere som utgangspunkt for videre forskning. Det vil i så fall være av interesse å se på disse to punktene utfra et elevperspektiv, da vi vet at det er overvekt av forskning som forholder seg til disse temaene fra et lærerperspektiv.

7.2 Refleksjoner rundt forskningsprosessen

Prosessen rundt oppgaveskrivingen har vært preget av at jeg har hatt et tydelig mål om å ferdigstille oppgaven i god tid før innleveringsfrist. Bakgrunnen for dette er at jeg har en naturlig økt arbeidsmengde våren 2023, som følge av at jeg er kontaktlærer for en tiendeklasse, med alt det fører med seg av oppfølging. Jeg har derfor jobbet jevnt og trutt med oppgaven over tid, og dette har ført til god fremdrift.

Den tekniske gjennomføringen av oppgaven og skriveprosessen har vært full av læring. Det har vært øyeblikk og perioder der jeg ikke hadde kontroll på hva jeg skulle gjøre, og det har vært perioder der jeg hadde full oversikt og god kontroll på prosessen. Jeg har jobbet godt alene og sammen med min kollokvie-gruppe for å få denne oppgaven i havn. Deichman bibliotek har vært til god hjelp for å finne aktuelle kilder til min problemstilling, og jeg føler at veien fra jeg sendte inn mine første søknader til NSD og frem til at jeg sitter og skriver denne avslutningen i dag, har vært lang, utfordrende og svært lærerik.

Når det gjelder oppgavens tematikk, er jeg veldig glad for at jeg brukte tid på å finne en interessant og god problemstilling. Tematikken har i seg selv vært en stor motivasjon, og jeg har gjennom hele perioden vært nysgjerrig på hvilke resultater studien ville gi.

Bibliografi

- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2017). *Statistikk for helse og sosialfagene*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dale, E., & Wærness, J. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen - Rom for alle - blikk for den enkelte*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.. utg.). Universitetsforlaget.
- Esser-Noethlichs, M., & Midthaugen, P. (2018). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske relasjoner. I G. Rugseth, & Ø. F. Standal, *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm AS.
- Everett, E., & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven- Hvordan begynne - og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole - Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforlaget AS.
- FN. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. *Barne- og familiedepartementet* (s. 60). Barne- og familiedepartementet.
- fn.no. (2022, 07 17). *FN - SAMBANDET*. Hentet fra Flyktninger: <https://www.fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt>
- Folkehelseinstituttet. (2022, 08 26). *Helse blant personer med innvandrerbakgrunn*. Hentet fra Levevaner - fysisk aktivitet: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/helse-innvandrerbakgrunn/>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Gyldendal Akademisk.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2021, 05 12). *Nora*. Hentet fra Ung og krysskulturell: <https://www.imdi.no/nora/ung-krysskulturell/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelige metode*. Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lagestad, P., & Mestad, I. (2018, 11 28). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingsfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv*. Hentet fra jasd.net NOASP, Nordic open access scholarly publishing: <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1159/2804>
- Lovdata. (u.d.). *Opplæringsloven*. Hentet fra Rett og plikt til grunnskoleopplæring: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap2/%C2%A72-16>

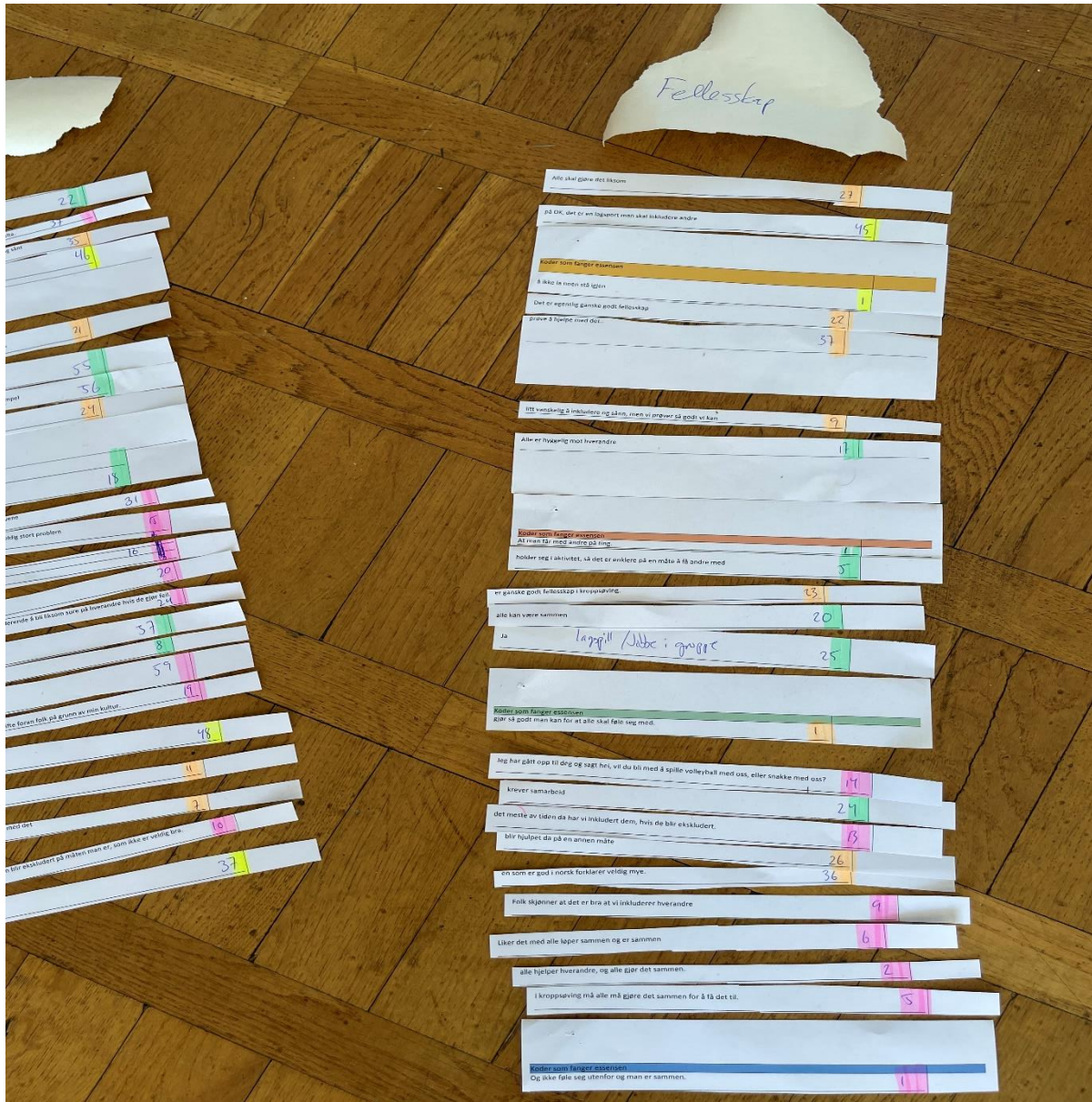
- Lund, A. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen. I I. Elnan, G. Kristensen, & O. Østerlie, *Nyankomne elever og kroppsøvningsfaget* (ss. 170-185). Gyldendal Akademiske.
- Løndal, K., Spord Borgen, J., Mordal Moen, K., Oddrun Hallås, B., & Galaaen Gjølme, E. (2021). *Journal for Research in Arts and Sports Education Vol. 5 No. 3*, ss. 1 - 33.
- Mattingsdal Thorjussen, I. (2020). *Physical education, diversity and inclusion: Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective*. NIH.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Regjeringen.no*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference - On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Norwegian School of Sport Sciences.
- Mld.St.6 . ((2019-2020)). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- NESH. (2021, 12). *Forskningsetikk.no*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NSD. (u.d.). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra Fylle ut meldeskjema for personopplysninger: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Opplæringslova. (1998, 11 27). *Lovdata*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*#KAPITTEL_1
- Papageorgiou, E., Digelidis, N., Syrmpas, I., & Papaioannou, A. (2021). En behovsstudie om flyktningers inkludering gjennom kroppsøving og idrett. Er vi klare for denne utfordringen? *Sciendo*, ss. 21-33.
- Physical Education and Sport Pedagogy. (2019). *Volume 24*. Taylor and Francis Ltd.
- Pollock, D., & Van Reken, R. (2009). *Third Culture Kids - The Experience of Growing Up Among Worlds*.
- Salole, L. (2013). *Identitet og tilhørighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smeplass, E. (2017, januar 17). *Sosiologen*. Hentet fra Gulbok for kvassere kvalitative metoder: <https://sosiologen.no/intervju/lanserer-revidert-utgave-metodebok-kvalitativ-forskning/>
- Solli, K.-A. (2012). Inkludering i barnehage i lys av forskning. I A.-I. Arnesen, *Inkludering. Perspektiver i barnehagfaglige praksiser* (ss. 34 - 55). Universitetsforlaget .
- Spring Institute. (2016, april 18). *What's the difference between multicultural, intercultural, and cross-cultural communication?* Hentet fra <https://springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/#>
- Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (2018). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Fakta om innvandring*. Hentet fra Innvandring: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, juli 7). *Personer med flyktningbakgrunn*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/personer-med-flyktningbakgrunn>

- Statistisk sentralbyrå. (2022, Januar). *ssb.no*. Hentet fra [ssb.no](https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre):
- <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2018). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Thorjussen, I. M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion: Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective*. NIH.
- Thorjussen, I. M., & Sisjord, M. K. (2018, april 22). Students' physical education experiences in a. *Sport, Education and Society*, ss. 694 - 706.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forsknings metoder i praksis (1. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (u.d.). 2018, *Lysark 45*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=FHrk7G1649M>
- Udir.no*. (2020, 12 4). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>.
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. *World Conference on Special Needs Education (s. 47)*. Salamanca: España. Ministerio de Educación y Ciencia .
- Universitetet i Oslo. (2017, 09 26). *Universitetet i Oslo*. Hentet fra Nettskjema-diktafon mobilapp: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Stavanger. (2020, 21 09). *Læringsmiljøseneteret*. Hentet fra Hva er inkludering i skolen?: <https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 08 01). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Kroppsøving (KRO01-05): <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Hentet fra Kroppsøving (KRO01-05) : <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø. Hentet fra Overordnet del.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *udir.no*. Hentet fra Kroppsøving (KRO01-05) Kjerneelementer: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *udir.no*. Hentet fra Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/elevdemokrati-og-medvirkning/>
- Utlendingsdirektoratet. (2023). *Registrerte søknader om beskyttelse fra Ukrainske borgere i 2022 - 2023*. Hentet fra Asylsøkere fra Ukraina i 2022: <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsokere-fra-ukraina-i-2022/>

Wyant, J., Killick, L., & Bowen, K. (2019). Intercultural Competence: Physical Education Teacher Education Recommendations. I *Quest* (ss. 416-433). Taylor & Francis.

Vedlegg 1.

SDI - koder som er utviklet fra den empiriske teksten, og kategorisert i ett generelt tematisk område: Fellesskap. (Fargekodingen beskriver hvilket intervju den enkelte koden er hentet fra.)



Vedlegg 2.

Oversikt over alle SDI-kodene etter at de manuelt er organisert i generelle temaer.



Vedlegg 3.

Oversikt over alle intervjuene, med tekstlig kodeutvikling fra empirien og fargekoding.

Transkripsjon	Koder som fanger essensen	Kodegruppering/ Tema. Hva handler mitt prosjekt om?
<p>Transkripsjon Jente 1</p> <p>Meg: Hva tenker du når du hører begrepet inkludering? Jente 1: Da tenker jeg at det er om et sted, det er litt sånn folk kan le med folk...</p>	Og ikke føle seg utenfor og man er sammen.	
<p>Transkripsjon Jente 2</p> <p>Meg: Hva tenker du når du hører begrepet inkludering? Jente 2: Få alle med på det man gjør og spør om det går bra med folk og hvis man ikke har det bra og sånn. Bare gjør så godt man kan for at alle skal føle seg med. Meg: ...</p>	gjør så godt man kan for at alle skal føle seg med. 1 alle for eksempel forstår hva man skal gjøre og sånn	
<p>Transkripsjon Gutt 1</p> <p>Meg: Hva tenker du når du hører begrepet inkludering? Gutt 1: At man får med andre på ting. Meg: Er det noe mer enn at du må få med andre?</p>	At man får med andre på ting. 1 2	
<p>Transkripsjon Gutt 2</p> <p>Meg: Hva tenker du når du hører begrepet inkludering? Gutt 2: Inkludering, jeg vet ikke helt, om jeg føler meg inkludert? Meg: Eller bare... hva tenker du når du hører ordet inkludering? Gutt 2: Da tenker jeg på å inkludere andre, liksom få med andre. Da tenker jeg ofte på sånn på skolen så lærer man og inkluderer elevene å ikke la noen stå igjen, sånne greier. Det er det første jeg tenker på. Meg: Hva legger du i begrepet inkludering i kroppssøving? Gutt 2: Fairplay, tenker jeg på og så tenker jeg på å være med på å bidra til at det blir en fin time, og ved å inkludere andre, og kanskje ikke være sånn dårlig motor. Meg: Ja, ikke sant finnes det god og dårlig inkludering? Gutt 2: Jo, man kan jo inkludere ved å være åpen og si ja, selvfølgelig, du kan være med, så kan være litt sånn på en negativ måte og man sier noe, men så viser man med kroppsspråket noe helt annet, så det er liksom dårlig inkludering. Meg: Vil du si at det er forskjell på kroppssøvingfaget og andre fag når det handler om å bli inkludert? Gutt 2: Ja, fordi vel i kroppssøving, så er det mye man har mange i timen, så er man ofte med andre og de tingene man gjør i timen der handler det om å ha et fint samarbeid med dem man er med. Men til andre timer, så er det mer sånn individuelt, ofte da, kommer an på om det er gruppearbeid eller ikke. Men ja, det er det jeg tenker. Meg: Du sier at det er mer sånn... kanskje mer samarbeid i kroppssøvingfaget. Kan du forklare litt mer hvorfor det er det, egentlig? Gutt 2: Jo, i kroppssøving det er ofte ballspill. Det er bare de tingene man gjør. Det handler om at man skal kunne, fordi man kan ikke spille fotball uten å ikke kunne samarbeide. Det er jo en lagssport, og vi har jo mange som stafetter og sånn og da handler det om å samarbeide med andre. Så hvis man ikke greier å samarbeide da er det litt vanskelig.</p>	å ikke la noen stå igjen 1 med på å bidra 2 inkludere ved å være åpen og si ja, men så viser man med kroppsspråket noe helt annet, så det er liksom dårlig inkludering. 3 handler det om å ha et fint samarbeid med dem man er med 4 Så hvis man ikke greier å samarbeide da er det litt vanskelig. 5	

Intervjuguide MAMIKA - 2023

Formaliteter før intervju:

1. Introdusere meg selv og prosjektet.
2. Understreke at informantene er ekspertene og sitter på kunnskapen jeg mangler.
3. Informere om rettigheter:
 - Taushetsplikt. (Ingen navn eller personopplysninger vil formidles videre)
 - Ved lydopptak vil informanten være anonymisert under transkripsjon. Opptaket vil være lagret på godkjent måte, og bli slettet etter bruk)
 - Informanten har mulighet til å trekke seg når som helst.
4. Signere samtykkeerklæring.
5. Har informanten noen spørsmål før oppstart?
6. Klargjøre diktafonen og starte intervjuet.

Rammer for informantene:

- Ungdomsskoleelever som er barn av innvandrere eller flyktninger der foreldre har ulik etnisk og kulturell bakgrunn
- Kommer fra en flerkulturell skole
- Kjønnsnøytralt grunnlag. To gutter og to jenter vil være informanter
- Målet er å intervju informantene som har et forholdsvis likt utgangspunkt når det kommer til alder, oppvekst, skolemotivasjon og andre relevante parameter.

Innledende spørsmål	
Hvor gammel er du?	
Liker du å være aktiv?	
Driver du med noen aktiviteter?	
Hvilket forhold har du til kroppsøving som fag på skolen?	
Beskriv din favoritt-time?	

Spørsmål om inkludering

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i

Oppfølgingsspørsmål 1:

<p>fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11)</p>	<p>Hva innebærer inkludering i kroppsøvfingsfaget?</p>
<p>Hva tenker du når du hører begrepet inkludering?</p>	
<p>Hva legger du i begrepet inkludering i kroppsøving?</p>	
<p>Finnes det god eller dårlig inkludering i kroppsøving?</p> <p>Forklar litt mer?</p>	
<p>Vil du si at det er forskjell på kroppsøvfingsfaget og andre fag når det kommer til å bli inkludert?</p> <p>Kan du utdype dette litt mer?</p>	
<p>Hva kan skolen gjøre for at du skal kunne oppleve bedre inkludering?</p>	
<p>Har du følt deg godt inkludert?</p> <p>Hva er grunnen til dette?</p>	
<p>Har du følt deg ekskludert?</p> <p>Hva er grunnen til dette?</p>	
<p>Har du sett andre elever bli ekskludert?</p>	
<p>Er det utfordringer knyttet til kroppsøvingstimene? Hvilke?</p> <p>Ingen utfordringer fra du går inn i garderoben til du går ut av garderoben? OK. Hva med de andre i klassen? Finns det utfordringer for noen andre som du har lagt merke til? Hva har du opplevd, hva har du vitnet?</p>	
<p>Tror du det er større og flere utfordringer for flerkulturelle å bli inkludert i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p>	
<p>Hva kan lærerne gjøre for at det skal være bedre inkludering i en klasse?</p>	
<p>Hva kan elever gjøre for at det skal være bedre inkludering i en klasse?</p>	
<p>Er det noe mer du ønsker å legge til?</p>	

<p style="text-align: center;">Spørsmål til Haugs inkluderingsmodell</p>	<p style="text-align: center;">Oppfølgingsspørsmål 2: Hvordan kan Haugs (2014) inkluderingsmodell anvendes i en kroppsøvingstekst?</p>
<p>Fellesskap</p> <p>I LK20 Overordnet del under prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø» står det at skolen skal utvikle fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det står videre i læreplanen til kroppsøving (Kro01-05) under «Fagets relevans og sentrale verdier» I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap.</p>	
<p>Hva er et godt fellesskap?</p>	
<p>Hva er et dårlig fellesskap?</p>	
<p>Føler du deg velkommen til kroppsøvingstimen?</p> <p>Hvorfor/hvordan?</p>	
<p>Trives elevene i kroppsøvingstimen?</p>	
<p>Hva tenker du skal til for å ha et godt fellesskap i en kroppsøvingstekst?</p>	
<p><i>Når det føles naturlig:</i> Hva tenker du er årsaker til at det kan oppstå dårlig fellesskap i en kroppsøvingstekst?</p>	
<p>Hva tror du «for alle» betyr? Ref. LK20</p> <p>Hvordan er relasjonen mellom lærer og elev i klassen?</p>	
<p>Blir alle elever i klassen like mye verdsatt?</p>	
<p>Hvordan tilrettelegger lærerne for samarbeid i faget?</p>	
<p>Har du opplevd eller hørt at elever blir ertet eller mobbet i timene?</p>	
<p>Gjør du noe for å skape et inkluderende fellesskap i klassen?</p>	

<p>Deltakelse</p> <p>I LK20 læreplanen til kroppsøving (Kro01-05) under «Kjerneelementer» står det at deltakelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre.</p>	
Hva er det som gjør at du (og klassen) vil delta aktivt i kroppsøvingsfaget?	
Hva er det som gjør at du (og klassen) ikke vil delta i kroppsøvingsfaget?	
<p>Hvordan er det å delta i en kroppsøvingstime?</p> <p>Er undervisningen variert? Er timen utfordrende?</p>	
<p>Opplevs det som meningsfullt å delta i timen?</p> <p>Får alle muligheten til å delta?</p>	
<p>Hvordan tilrettelegger lærerne kroppsøvingstimene for klassen din?</p> <p>Brukes forskjellige undervisningsmetoder?</p>	
<p>Hjelper lærerne elevene hvis det er nødvendig?</p> <p>Er det forståelse for at ulike elever har ulike behov?</p>	
Hjelper du medelever i klassen hvis det er nødvendig?	
Hva mener du kan gjøres for å øke elevenes deltakelse i timene?	
<p>Medvirkning</p> <p>I LK20 Overordnet del under «Et inkluderende læringsmiljø» står det at elevmedvirkning må prege skolens praksis. I læreplanen til kroppsøving (Kro01-05) «Kompetansemål og vurdering» står det: Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre, gjennom at de får vurdere eget arbeid i kroppsøving.</p>	
På hvilken måte har du hatt mulighet til å medvirke i kroppsøvingstimene?	
Får elevene være med å bestemme innholdet i timene noen ganger	

Blir det tilrettelagt for elevvurdering i enkelte aktiviteter?	
Hvordan reagerer lærerne på spørsmål og innspill som dere elever har?	
Blir dere elever informert på en tilfredsstillende måte om fagets innhold, oppbygging, vurderingskriterier og hva som forventes av dere?	
Blir dere informert om hvilke vurderingskriterier som gjelder, før oppstart av nytt tema/aktivitet?	
Har dere sett læreplanen og vurderingsmålene?	
Utbytte I LK20 Overordnet del under «Undervisning og tilpasset opplæring» står det at tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.	
Har du hatt det gøy i disse timene?	
Har disse timene vært med på å gi deg bedre helse?	
Har opplæringen vært tilpasset hvert enkelt individ? (Alle har mestret og hatt noe å strekke seg etter?)	
På hvilken måte har dere forholdt dere til fair play, samarbeid og respekt i disse timene?	
Har du blitt bedre kjent med deg selv i løpet av denne tiden? (Hvor mye belastning kroppen din tåler og hvordan den mentale biten påvirker din arbeidskapasitet?)	
Føler du at faget har motivert deg til en sunnere livsstil? (med tanke på aktivitetsnivå og kosthold?)	
Har du utviklet en større forståelse av at vi mennesker har ulike forutsetninger til mestring gjennom faget?	

Har du i løpet av disse timene erfart at du mestrer mer enn du tror og at du har utviklet mot til å tørre nye ting?	
Hva er det viktigste du har lært i faget?	
Er det noe som du synes er viktig å ha med her som jeg ikke har spurt om?	

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkluderende kroppsøving for krysskulturell ungdom - utfordringer og muligheter sett fra et elevperspektiv

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se på hvordan kroppsøvingfaget kan tilrettelegges slik at krysskulturelle elever opplever god inkludering sett fra et elevperspektiv. Jeg vil finne ut hvordan elever opplever inkluderingen og jeg vil se på dette fra elevenes perspektiv.* I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Høsten 2022 starter jeg å skrive min masteroppgave med tema inkludering i kroppsøvingfaget for krysskulturelle. Behandlingsansvarlig for masteren er VID - vitenskapelig høyskole, Stavanger. Hensikten med studien er å belyse flerkulturelle elevers opplevelse av inkludering innenfor kroppsøvingfaget. For å skaffe meg informasjon om dette vil jeg intervju elever på 10-trinn fra flerkulturelle ungdoms-skoler. Disse intervjuene vil bli gjennomført mellom august og november 2022. Selve studien vil avsluttes i mai 2023. All data som er innsamlet vil bli anonymisert underveis ved hjelp av Nettskjema -app og slettet ved studieslutt. Informasjonen vil bare bli brukt til denne oppgaven. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne informanter i den endelige studien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID - vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne gi svar på mitt forskerspørsmål er jeg avhengig av informanter som representerer mitt foretrukne utvalg. Utvalget mitt er i denne studien flerkulturelle kroppsøvingselever fra 10-trinn som går på en flerkulturell skole. Det vil være to jenter og to gutter som får tilbudet om å være informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt i denne forskningen er intervju. Dette intervjuet vil ta cirka en time å gjennomføre. Det vil være mulig for foreldre å se intervjuguide på forhånd hvis det er ønskelig. Det er bare å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Siden du er under 16 år, er det nødvendig at både du og dine foresatte underskriverer samtykkeerklæring nederst på dette informasjonsskrivet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er bare jeg som prosjektansvarlig og min veileder som vil ha tilgang til den informasjonen som du velger å dele.*
- *Informasjonen som du deler vil bli lagret på nettskjema som er en kryptert oppbevarings side. Jeg vil bruke telefonen som diktafon, men ingen opptak vil bli lagret på denne. Alle data vil bli sendt direkte via diktafon-app til det sikrede nettskjemaet.*
- *Ingen informanter vil kunne bli gjenkjent i den endelige publikasjonen.*

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og slettes

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

På oppdrag fra VID – vitenskapelige høyskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- VID – vitenskapelige høyskole ved student Oddvar Severin Paulsen, E-post: opaulsen@yahoo.com eller veileder Josh Dichstein, E-post: joshdickstein@gmail.com
- Vårt personvernombud: Nancy Yue Liy ved VID – vitenskapelige høyskole, E-post: nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkluderende kroppsøving for flerkulturell ungdom - utfordringer og muligheter sett fra et elevperspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til at vår ungdom gis anledning til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at de opplysninger som blir gitt kan behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatt, dato)

(Signert av informant, dato)



[Meldeskjema](#) / [Inkluderende kroppsøving for flerkulturell ungdom - utfordringer og m...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
341709

Vurderingstype
Standard

Dato
08.07.2022

Prosjektittel

Inkluderende kroppsøving for flerkulturell ungdom - utfordringer og muligheter sett fra et elevperspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

Prosjektansvarlig

Josh Dickstein

Student

Oddvar Severin Paulsen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemat. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemat med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse og helseopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte/foresatte, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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

Vi 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!