

Fredrik Wictorsen

Masteroppgave

«Inkludering av gutter og jenter i kroppsøvingsfaget»

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslærernes refleksjoner rundt inkludering av gutter og jenter
i videregående skole

«Inclusion of boys and girls in physical education»

A qualitative study of physical education teachers' reflections on inclusion of boys and girls in
high school

Master i kroppsøving og idrett

KI3900

2022

Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien er å bidra med kunnskap om inkludering av gutter og jenter i kroppsøvfingsfaget. Denne studien skal dermed undersøke hvordan og hva kroppsøvfingslærere reflekterer rundt inkludering av både gutter og jenter. Studien skal også gi et innblikk i hvilke strukturelle forhold som kan påvirker læreres undervisningsvalg, og i så fall hvilken grad dette påvirker inkluderingen i faget kroppsøving.

Denne studien er en kvalitativ studie, hvor datamaterialet innebærer syv semi-strukturerte intervjuer med kroppsøvfingslærere ved flere videregående skoler. For å analysere dette datamaterialet har denne studien benyttet seg av de seks stegene i Braun og Clark sin tematiske analyse.

Det teoretiske rammeverket som denne studien anvendt er den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner. Hvor mikro, ekso og makronivået i denne modellen bli benyttet.

Studien kan vise til ulike refleksjoner omkring inkludering av både gutter og jenter i faget kroppsøving. Funnene viser at kroppsøvfingslærerne har et overordnet likt syn på inkluderingsbegrepet i faget, men viser også til at det er uenigheter rundt hvordan begrepet skal praktiseres. Flere lærere kan også rapportere om et ønske omkring en felles forståelse av begrepet inkludering, som videre vil kunne hjelpe lærerne i den praktiske gjennomføringen i faget.

Det å undervise gutter og jenter i faget blir av alle lærerne beskrevet som noe positivt. Likevel rapporterer flere av lærerne om fysiske ulikheter og kjønnsforskjeller i aktivitetsvalg mellom kjønnene, som videre påvirker undervisningen i ulik grad. Studien kan også vise til at lærerne benytter seg av ulike strategier for å inkludere gutter og jenter. Til slutt kan lærerne fortelle at de strukturelle forhold som læreplanen og antall elever har innvirkning på undervisningen og inkluderingen i kroppsøvfingsfaget.

Nøkkelord: Inkludering, gutter og jenter, kroppsøvfingsfaget, kroppsøvfingslærer, strukturelle forhold, undervisningsvalg.

Engelsk sammendrag (Abstract)

The purpose of this study is to contribute knowledge about inclusion of boys and girls in physical education. This study will examine how and what physical education teachers reflect on inside inclusion for both boys and girls. The study will also provide an insight on which structural conditions that can influence teachers choices in class, and if so, to what extent this affects inclusion in physical education.

This study is a qualitative study where the data material includes seven semi-structured interviews with physical education teachers in high school. To analyze this data, the study has used the six steps in Braun and Clark's thematic analysis.

The theoretical framework used in this study is Bronfenbrenners ecological systems theory Where i use the micro, exo and macrosystem for this study.

This study can refer to various reflections on inclusion for boys and girls in physical education. The findings show that physical education teachers have an overall similar view of the concept of inclusion in the subject, but it also point out that there are disagreements about how the concept should be practiced. Several teachers can also report a desire for a common understanding of the concept of inclusion, which will further be able to help teachers in the practical implementation of the subject.

To teach boys and girls in physical education is described by all teachers as something positive. Nevertheless, several of the teachers report physical differences and gender differences in activity choices between the sexes, which further affect the teaching to a varying degree. The study may also indicate that teachers use different strategies to include boys and girls. In the last section teachers can tell that the structural conditions such as the curriculum and the number of students have an impact on the teaching and inclusion in physical education.

Keywords: Inclusion, boys and girls, physical education, physical education teacher, structural conditions, teaching choices.

Forord

Nå som denne store oppgaven snart er ferdig ser jeg tilbake på et prosjekt og arbeid jeg kan være stolt over. Etter mange år på skolebenken med utallige arbeidskrav og eksamener, ser jeg på denne perioden som en lærerik periode, men også til tider krevende.

Den første jeg vil takke er Mikael Quennerstedt, min veileder. Jeg vil takke for de mange gode innspillene dine og ikke minst din støtte som et medmenneske under denne perioden. Du har gitt meg utfordringer, men også hjulpet meg med å løse opp i oppgaven dersom jeg har stått fast. Takk!

Videre vil jeg takke skolene med rektorer som lot meg intervjuere lærerne ved deres skoler. Jeg vil også takke kroppsøvingslærerne som valgte å svare på henvendelsen og dermed delta i min studie. Takk for at dere var fleksible under en periode hvor hverdagen ikke var like lett å planlegge på grunn av virussituasjonen som påvirket hele landet.

Jeg vil også takke min medstudent Thomas Ha for at du ville være min personlige klagemur og sparringspartner underveis i denne perioden og resten av studieløpet. Resten av medstudentene mine fortjener også en stor takk her. Jeg er uendelig takknemlig for diskusjonene, men også de mange utenom faglige samtalene vi har hatt.

Til slutt vil jeg takke min familie, som har blitt ett medlem ekstra. Takk for at dere har vært barnevakt og ikke minst en god avkobling underveis i denne perioden. Takk også til min samboer som mer eller mindre har vært alenemamma i de siste ukene, uten deg hadde jeg aldri kommet i mål.

Innhold

Norsk sammendrag	2
Engelsk sammendrag (Abstract)	3
Forord	4
Innhold	5
1. Innledning	7
1.1 Inkludering i skolen	8
1.2 Styrende dokumenter i kroppsøvfingsfaget i Norge	9
1.3 Gutter og jenter i kroppsøving	10
1.4 Hensikt	12
1.4.1 Problemstilling	12
1.4.2 Forsknings spørsmål	12
2. Tidligere forskning	13
2.1 Inkludering	13
2.2 Ulikheter og kjønn i kroppsøvfingsfaget	15
3. Teori	18
3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	18
3.2 Hvorfor utviklingsøkologisk modell?	20
4. Metode	21
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	21
4.2 Semi-strukturert intervju	22
4.2.1 Intervjueguide	23
4.2.2 Pilotintervju	25
4.3 Utvalgsprosess	26
4.4 Intervju med kroppsøvfingslærerne	28
4.5 Transkribering av intervjuene	30
4.6 Analyse av datamaterialet	30
4.7 Etske vurderinger	34
4.8 Reliabilitet og validitet	35
4.8.1 Reliabilitet	35
4.8.2 Validitet	36
5. Resultat	38
5.1 Oppfatninger av begrepet inkludering	38
5.1.1 «Alle skal med»	38

5.1.2 Ønske om en felles forståelse rundt begrepet inkludering.....	39
5.2 Ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving	40
5.2.1 Det er tydelige fysiske forskjeller i faget.....	40
5.2.2 Ulike ønsker i aktiviteter	41
5.3 Strategier for å inkludere gutter og jenter.....	43
5.3.1 Variasjon i aktiviteter, undervisningsmetoder og elevmedbestemmelse.....	43
5.3.2 Snakke med elevene og skape gode relasjoner.....	45
5.3.3 Ikke gjøre forskjell på gutter og jenter	46
5.3.4 Elevene har også et eget ansvar.....	46
5.4 Strukturelle forhold	47
5.4.1 Anvender læreplanen ulikt	47
5.4.2 Ønske om færre elever.....	48
6. Diskusjon	50
6.1 Oppfatninger av begrepet inkludering.....	50
6.2 Ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving	52
6.3 Strategier for å inkludere gutter og jenter.....	54
6.4 Strukturelle forhold	57
7. Konklusjon og videre forskning	59
8. Referanseliste	61
Vedlegg 1	68
Vedlegg 2	71
Vedlegg 3	73
Vedlegg 4	76
Vedlegg 5	77

1. Innledning

Over lengere tid har begrepet inkludering vært diskutert internasjonalt og nasjonalt av både lærere og forskere. Hvordan begrepet skal bli oppfattet, tolket og praktisert er det også i dag uenigheter om (Standal, 2015; Magnússon, 2019, Haug, 2017). Det er tydelig at skolene i Norge skal utvikle inkluderende felleskap som videre vil skape trivsel, fremme helse og ikke minst læring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Læreplanen for faget kroppsøving kan likevel vise til at inkludering blir nevnt i liten grad, men spesielt innenfor den delen som omhandler den videregående skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Både internasjonale og nasjonale studier viser også til at kroppsøvingfaget ikke klarer å inkludere alle elevene like godt og at faget treffer gutter bedre enn jenter (Moen et al., 2018; Fagrell et al., 2012). I nyere studier blir det derfor etterspurt forskning som tar for seg hvordan lærerne reflekterer og som gir eksempler på hvordan undervisningen kan fremme inkludering for alle elever (Westlie & Moen, 2020, s. 21).

Basert på den informasjonen som kommer frem ønsker jeg i min masteroppgave å gi et innblikk i hva og hvordan kroppsøvingslærere ved den videregående skolen reflekterer rundt det å inkludere både gutter og jenter i kroppsøvingfaget. Ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere skal denne studien forsøke å gi et innblikk i nettopp hva og hvordan lærerne reflekterer rundt inkludering i faget, men også hvordan lærerne inkluderer både gutter og jenter. Til fordel ser jeg på denne studien som en mulighet til å øke forståelsen av hvordan inkludering blir oppfattet, tolket og praktisert blant kroppsøvingslærere i Norge. Problemstillingen for denne studien er dermed; Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvingslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving?

Videre i dette kapittelet skal jeg gjøre rede for temaene inkludering i skolen, styrende dokumenter i kroppsøvingfaget i Norge og kjønn. Deretter skal jeg vise til studiens hensikt, problemstilling, forskningsspørsmål og kort gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk.

1.1 Inkludering i skolen

Begrepet inkludering blir ofte trukket frem som et betydningsfullt begrep i den norske skolen (Standal, 2015, s. 15; Haug, 2014a). Inkludering blir beskrevet av enkelte som en prosess hvor skolene skal legge til rette for at alle elever skal bli hørt, lære, oppleve at de er en del av et felleskap og ikke minst få lov til å delta (Standal, 2015, s. 16; Lillejord et al., 2015, s. 37; Haug, 2014a, s. 8-9).

Når temaer som omhandler inkluderingsbegrepet skal diskuteres blir ofte Salamancaerklæringen trukket frem (UNESCO, 1994). I 1994 skrev flere land under på Salamancaerklæringen, som er en FN-erklæring (Standal, 2015, s. 15). I denne erklæringen blir det tydelig at alle barn og unge har krav på utdanning og læring. Den er også tydelig på at alle barn har ulike og unike interesser, evner og læringsbehov. Det blir også nevnt at skolene som klarer å legge til rette disse forskjellene vil ha et bedre utgangspunkt i å minimere diskriminering og samtidig skape et inkluderende samfunn hvor alle får tilgang til utdanning (UNESCO, 1994). Enkelte hevder at denne erklæringen fokuserer for mye på elever med spesielle behov, dermed blir det poengtert at det er viktig at inkludering ikke bare omhandler å sette søkelys på elever med for eksempel funksjonshemninger, men alle elever i skolen (Standal, 2015, s. 16; Haug, 2017, s. 209; Thoren et al., 2021). Inkludering blir dermed beskrevet som et grunnleggende prinsipp, hvor det foregår en prosess hvor lærer og lærested kan treffe hvert individs forutsetninger og behov (NOU 2009: 18, s. 15). Likevel befinner det seg ingen universell definisjon av begrepet inkludering og alle kan tolke det på ulike måter, som kan være en av grunnene til at praksisen mellom lærere varierer (NOU 2009: 18, s. 17; Haug, 2014a, s. 12; Magnússon, 2019).

Haug (2014a) forteller videre at inkludering som et begrep kan bli sett på av flere lærere som et utfordrende begrep å gjennomføre i sin praktiske hverdag som utøvende pedagoger (s. 11). For å skape en god inkluderende undervisningspraksis for alle elever blir det av Haug (2014a) fremhevet fire forskjellige kriterier som skolene må jobbe med (s. 28-29). Det er å øke deltagelsen til hver enkelt elev, gi eleven opplevelse av å høre til i et felleskap, gi elevene mulighet til å bli hørt og si sin mening, og til slutt gi alle elevene mulighet til å lære (Haug, 2014a, s. 29-35; Standal, 2015, s. 16). Å skape en opplevelse av å være inkludert for alle elever må likevel være noe som må jobbes med på flere nivåer mener Haug (2014a, s. 11). Enten via lokalsamfunnet, familie, lærere eller den generelle struktureringen av skolen og samfunn (Haug, 2014a, s. 11-12).

1.2 Styrende dokumenter i kroppsøvfingsfaget i Norge

I den norske skolen er det utarbeidet en rekke sett med dokumenter, planer og lover som er styrende eller veiledende for hver enkelt lærer. Under skal jeg gjøre rede for hvilke styringsdokumenter vi har i den norske skole og hva de sier om begrepet inkludering.

I Opplæringsloven står det skrevet at formålet med opplæringen i den norske skolen er å gi elevene mulighet for medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Den samme paragrafen viser til at opplæringen skal fremme demokrati, gi elevene mulighet til å ta del i fellesskapet i samfunnet og fremme lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre er Opplæringsloven tydelig på at alle har krav på at opplæringen er tilpasset hver enkelt elev og at alle i de fleste situasjoner skal delta i undervisningen sammen og ikke deles, uansett hvilken bakgrunn eller kjønn du definerer deg som (Opplæringslova, 1998, § 1-3; § 8-2). Til slutt er det beskrevet tydelig at alle elever har rett på et godt skolemiljø, hvor trivsel, læring og helse står i fokus (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Ordet inkludering blir med andre ord aldri brukt eller nevnt konkret igjennom noen av delene i Opplæringslovene (1998).

Lærere skal gi opplæring til alle elever i samsvar med det som blir skissert i læreplanverket (Opplæringslova, 1998, § 2-3). For kroppsøvlingslærere i videregående skole og lærere i enkelte andre fag vil det si at de frem til skoleåret 2022/2023 må forholde seg til to læreplanverk (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1-2). Det nye læreplanverket har siden skoleåret 2020/2021 blitt innført trinnvis. I korte trekk vil de nye endringene i læreplanverket for hele skolen innebære, mer dybdelæring, mer medvirkning, et verdiløft i den norske skolen og en sterkere implementering av tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 1-2).

I overordnet del av læreplanverket er det et tydelig punkt som forteller at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap for alle elever, som fremmer både trivsel, helse og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Her blir det gjort tydelig at læreren alene ikke har ansvar for å fremme helse, trivsel og læring for alle, men også elever og foresatte har et ansvar. Det blir likevel påpekt at trygge og omsorgsfulle voksne har en stor rolle i å skape og opprettholde trygge læringsmiljøer, men med godt samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) Elevmedvirkning blir også trukket frem som en viktig del av undervisningen for å skape gode læringsfellesskap og med dette skape et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I læreplanen for kroppsøving blir faget beskrevet som en arena hvor elevene skal stimuleres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, med utgangspunkt i sine egne forutsetninger, og ved hjelp av et variert utvalg av aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For å fremme læring for seg selv og andre blir det nevnt i læreplanen at elevene først får til dette ved å inkludere alle og anerkjenne at mennesker er ulike (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det blir også nevnt i kompetansemålene for grunnskolen at elevene skal inkludere alle i bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). På den andre siden blir ikke inkludering nevnt med ord i kompetansemålene til den videregående skole. Her blir innhold som omhandler at elevene skal gjøre bevegelsesaktiviteter sammen med andre og gjøre andre gode i aktivitetene trukket frem (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-12).

Utdanningsdirektoratet (2021b) har også kommet med en veileder eller eksempler av tiltak en lærer kan gjøre for å utvikle en inkluderende kultur i en skoleklasse. Det handler i stor grad om å danne felles regler og normer i en klasse, hvor også elevene er deltagende i dette arbeidet. Skolene blir i den samme veilederen også bedt om å ha noen tiltak som fremmer inkludering, utover det ene tiltaket som blir skissert her (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 18).

1.3 Gutter og jenter i kroppsøving

I dette underkapittelet skal jeg gi noen eksempler på hvordan kjønn er blitt fremstilt og organisert i den norske skolen. Deretter vil jeg gi et kort innblikk i ulike måter å forstå kjønn på og til slutt hvilken tiknytning kjønn har innenfor inkludering i faget kroppsøving.

I Mønsterplanen for grunnskolen i 1974 var det for første gang tydelig at skolene i Norge skulle behandle og undervise gutter og jenter likt (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974, s. 23; Lillejord et al., 2015, s. 38). Tiden før Mønsterplanen av 1974 var skolen preget av et tydelig skille mellom gutter og jenter i den norske skolen (Lillejord et al., 2015, s. 38). Dette vises for eksempel i Normalplanen av 1939 der det fremkom at kjønnsblandet undervisning i kroppsøvingsfaget skulle unngås så langt det var mulig (Kirke- og Undervisningsdepartementet, 1939, s. 192-193). I dagens samfunn er skolene i Norge på den andre siden lovpålagt å organisere gutter og jenter sammen. Opplæringsloven er likevel tydelig på at lærerne kan undervise gutter og jenter hver for seg i noen aktiviteter når lærerne anser det som nødvendig (Opplæringslova, 1998, § 8-2).

Kjønn kan likevel bli forstått på flere ulike måter. Biologisk, sosialt og psykologisk kjønn er bare et utvalg av hvordan man kan plassere og forstå kjønn på (Engelsrud, 2015, s. 40-41; Imsen, 2017, s. 383). I korte trekk blir det bestemt om du er gutt eller jente basert på enten dine biologiske karakteristikk, hvilke sosiale regler du blir påvirket av eller hva du føler deg som innvendig (Engelsrud, 2015, s. 40-41; Imsen, 2017, s. 383). I dagens samfunn befinner det seg likevel også flere og flere som ikke definerer seg som enten gutt eller jente, eller som er det motsatte kjønn av det som står skrevet på passet eller i andre dokumenter. Dette er noe kroppsøvingslærere og andre lærere i skolen må tenke over og legge til rette for i sin undervisningspraksis (Bjørnstad & Røthing, 2012).

Ved å se på kjønn som en spesiell kategori innenfor inkludering, blir ifølge Standal (2015) motsigende i den grad at inkludering først og fremst ikke er tiltak som er rettet mot elever eller grupper med bestemte kjennetegn (s. 17). Han viser likevel til at det å gjøre enkelte tiltak mot noen bestemte elevgrupper, men samtidig tenke på felleskapet i en klasse er noe av det vanskeligste en lærer gjør i sin undervisningspraksis. Det blir også fremhevet at hvilket kjønn du er kan påvirke om du som elev erfarer faget kroppsøving som inkluderende eller ikke (Standal, 2015, s. 18). I det neste underkapittelet skal jeg videre gjøre rede for studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål.

1.4 Hensikt

Hensikten med denne studien er å bidra med kunnskap om inkludering av gutter og jenter i kroppsøvningsfaget. Denne studien skal dermed undersøke hvordan og hva kroppsøvningslærere reflekterer rundt inkludering av både gutter og jenter. Studien skal også gi et innblikk i hvilke strukturelle forhold som kan påvirker læreres undervisningsvalg, og i så fall hvilken grad dette påvirker inkluderingen i faget kroppsøving.

1.4.1 Problemstilling

Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvningslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving?

1.4.2 Forskningsspørsmål

For denne masteroppgaven har fire forskningsspørsmål blitt utarbeidet, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, hensikt og teoretiske rammeverk (Bronfenbrenner, 1996). Dette er forskningsspørsmål som er dannet for å videre utfylle og presisere problemstillingen for denne studien. Forskningsspørsmålene er som følger;

Hvilke oppfatninger har kroppsøvningslærere av begrepet inkludering?

Hvilke ulikheter mener lærere det er mellom gutter og jenter i kroppsøving?

Hvilke strategier benytter kroppsøvningslærere seg av for å inkludere gutter og jenter?

Hvilke strukturelle forhold påvirker læreres undervisningsvalg?

I oppgaven har det teoretiske rammeverket blitt anvendt i forskningsspørsmålene over. Videre har det teoretiske rammeverket være delaktig i utformingen av spørsmålene til intervjuguiden. Til slutt har den utviklingsøkologiske modellen blitt anvendt i den avsluttende diskusjonen for å hjelpe til med å belyse hvilke refleksjoner en lærer gjør seg rundt inkludering av gutter og jenter på et mikro, ekso og makronivå (Bronfenbrenner, 1996). Den har også vært til hjelp ved å belyse hvilke strukturelle forhold som eventuelt påvirker lærerens undervisningsvalg og inkludering av elevene.

2. Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal jeg først redegjøre for tidligere forskning som er gjort innenfor temaet inkludering. Her vil jeg vise til studier som omhandler begrepet inkludering. Deretter vil jeg gi en kort oversikt over hvordan begrepet inkludering er blitt praktisert i skolen, både internasjonalt og i Norge. Videre vil jeg gi eksempler på studier som tidligere har studert ulike måter å oppnå inkludering på i skolen, samt gi en oversikt over tidligere forskning som omhandler enkelte grupper som blir ekskludert i skolen og i kroppsøvningsfaget.

I den andre delen av dette underkapittelet skal jeg gi et innblikk i tidligere forskning som har satt søkelys på ulikheter og kjønn i kroppsøvningsfaget, både internasjonalt og i Norge. I starten blir generelle ulikheter i kroppsøving trukket frem. Deretter tidligere studier som er gjort rundt jenter og gutter i faget. Til slutt velger jeg å vise til studier som tar for seg ulike måter å tilrettelegge undervisningen for både gutter og jenter.

2.1 Inkludering

Innenfor temaet inkludering er det gjort en del tidligere forskning, både internasjonalt og nasjonalt i Norge. Flere oversikter av nasjonale og internasjonale studier viser til at det er uenighet i hvordan begrepet inkludering blir tolket (Göransson & Nilholm, 2014). Den internasjonale forskningen trekker med andre ord frem flere ulike momenter innenfor inkluderingsbegrepet. En studie gjort av DeLuca (2013) forteller at det er tydelig at inkludering står som et sterkt prinsipp i skolen. Han viser likevel til at det mangler en felles forståelse av begrepet og hvordan man skal praktisere inkludering i skolen (DeLuca, 2013, s. 306). Det blir poengtert av Haug (2014b) at dette ikke kommer som noen overraskelse, da inkludering som et begrep kan bli påvirket av den nasjonale konteksten eller forskjellige politiske føringer rundt om i verden (Haug, 2014b, s. 283).

Over til skolen og faget kroppsøving kan flere internasjonale studier fortelle at det er vanskelig å dokumentere om kroppsøving slik det bli undervist i dag er et fag hvor alle elever har en mulighet til å bli inkludert (Dagkas, 2018). Haug (2017) viser til at det er få land og skoler som klarer å legge til rette for inkludering for alle barn i skolens daglige drift (s. 211-213). Basert på tidligere studier ser han det som fordelaktig at skolene finner en egen fremgangsmåte for hvordan de skal gjennomføre inkludering i skolen, men det er

nødvendigvis ikke den samme som andre land eller skoler bestemmer seg for (Haug, 2017, s. 214-215).

I studien til DeLuca (2013) velges det å se på hvordan inkludering på ulike måter blir praktisert med utgangspunkt i forskjellige grupper i skolen, som for eksempel elever med funksjonshemninger og ulike etiske grupper (s. 309-320). Det blir deretter vist til fire ulike måter å tenke inkludering på, hvor hovedpoenget ikke er å finne modeller som skal hjelpe bestemte grupper, men alle elever med å bli inkludert (DeLuca, 2013, s. 326-336). Andre studier diskuterer også ulike måter å tenke inkludering på. Penney med flere (2017) ønsker et skifte i hvordan lærere praktiserer og tenker inkludering på i sin undervisning. De bruker aktivt DeLuca (2013) sine fire kategorier for å vise til hvordan nye måter å tenke inkludering på kan bli gjort (Penney et al., 2017). Et av hovedfokusene som blir trukket frem er å bruke ulikheter mellom grupper og enkeltindivider som en ressurs i kroppsøving, men også trekke undervisningen bort ifra det som ofte blir sett på som normen eller det normale i kroppsøving (Penney et al., 2017, s. 1069).

Både internasjonal forskning og forskning i Norge har tidligere studert ulike måter å oppnå inkludering på. I en artikkel av Westlie og Moen (2020) ser de nærmere på hvordan en lærere i praksis jobber sosialt inkluderende. Læreren Westlie og Moen (2020) velger å fortelle om har en strategi der han ser enkeltindividet fremfor gruppen eller den sosiale tilhørigheten elevene har en tilknytning til utenfor skolen (s. 30-31). Læreren benytter seg med andre ord av gode relasjoner med elevene og kunnskap rundt hvilke ytre påvirkninger som kan spille inn, når han skal legge til rette for inkluderingen i faget (Westlie & Moen, 2020, s. 29-28). Å skape gode relasjoner med elevene er også noe McCuaig med flere (2013) argumenterer for som noe av det viktigste en lærere kan gjøre for å skape inkludering for alle i kroppsøvingfaget (s. 801-802). En annen måte å skape inkludering på blir trukket frem i Lagestad (2017a) sin casestudie. Her bruker lærerne en fremgangsmåte som legger til grunn at eleven selv skal få lov til å velge hvilke aktiviteter de vil gjennomføre, likevel stiller læreren også tydelige krav til at alle er aktive og deltar. Dette blir beskrevet som en arbeidskrevende metode med mange elever, men også en fremgangsmåte som ga høy grad av tilhørighet, trivsel og mestring for elevene (Lagestad, 2017a, s. 11-13). Andre studier kan også vise til at lærere med flere elever har et betydelig begrenset valg av læringsstrategier og større vanskeligheter med å følge opp alle elever, enn de som har færre elever i en klasse (Lauritzen et al., 2016, s. 66).

Tidligere forskning rundt temaet inkludering har også levert flere studier som har trukket frem ulike grupper som blir ekskludert i kroppsøvningsfaget og dermed skal inkluderes, og hvordan dette i praksis gjennomføres. To grupper som ofte blir trukket frem er elever med funksjonshemninger og elever med en minoritetsbakgrunn (Rekaa et al., 2019; Digranes & Standal, 2019; Lagestad & Mestad, 2018; Caldeborg, 2020).

I flere av studiene som omhandler inkludering av elever med funksjonshemninger rapporterer mange av elevene at de opplever å bli ekskludert, eller opplever liten grad av tilhørighet i faget kroppsøving, men det er også noen som liker seg i faget (Rekaa et al., 2019, s. 49-50; Digranes & Standal, 2019). Studier viser også til at lærerne ønsker å skape inkludering for elever med funksjonshemninger, men forteller at de ser det som vanskelig med utgangspunkt i den kompetansen og de ressursene de har tilgjengelig, og med tanke på de «normale» elevene de også må ta hensyn til (Rekaa et al., 2019, s. 46-47). Å inkludere elever med minoritetsbakgrunn blir også sett på som vanskelig til tider. Her ender lærere ofte med å unngå situasjoner som er vanskelige, som for eksempel garderobesituasjoner eller berøring av elever (Lagestad & Mestad, 2018, s. 23-25; Caldeborg, 2020, s. 81-82).

Med andre ord befinner det seg en del grupper og elever som enten blir ekskludert eller sliter med å bli inkludert i faget kroppsøving. I neste underkapittel vil jeg gjøre rede for flere tidligere studier som er gjort i faget kroppsøving, og med det trekke frem eventuelle ulikheter faget og tidligere forskning rundt gutter og jenter i kroppsøvningsfaget.

2.2 Ulikheter og kjønn i kroppsøvningsfaget

Tidligere forskning innenfor faget kroppsøving forteller at faget kan oppleves som en arena hvor enkelte elever og grupper blir favorisert. Elever som deltar i idrett eller har en idrettsbakgrunn utenfor skolen kan i større grad bli favorisert, enn elever som ikke har det (Dowling, 2016; Säfvenbom et al., 2014; Brattli et al., 2014). Kroppsøvningsfaget er likevel et fag som de aller fleste elevene liker godt, og er det faget sammen med mat og helse som gjør det best med tanke på hva elevene på barne- og ungdomstrinnet rapporterer i Norge (Moen et al., 2018, s. 30-31).

Som nevnt over viser den nasjonale kartleggingsstudien til Moen med flere (2018) at kroppsøvningsfaget er et fag som er godt likt av de fleste elevene (s. 30-31). Den samme studien kan også rapportere at de ser en tendens til at guttene liker faget bedre enn det jentene gjør (Moen et al., 2018, s. 37). Säfvenbom med flere (2014) kan også vise til noe av det

samme i faget kroppsøving, der jentene kan vise til mindre grad av motivasjon og lavere grad av positive holdninger enn guttene (s. 637-638). Det er også forskjeller mellom gutter og jenter i kroppsøvingsfaget rundt hvilke aktiviteter de ønsker seg i faget. Begge kjønn ønsker seg et mangfold av aktiviteter, men det er tydelig at det er flere gutter som ønsker seg ballspill, og at det er flere jenter som ønsker seg dans (Moen et al., 2018, s. 44-45). Det er likevel tydelig at de aktivitetene som guttene liker best, er de som oftest preger innholdet i undervisningen i den norske skolen (Moen et al., 2018, s. 44-45).

En svensk studie gjort av Fagrell med flere (2012) viser til at kroppsøvingsundervisningen blir dominert av guttene dersom innholdet er bestående av ulike former av ballspill som for eksempel basketball. Jentene ender opp med å bli mindre deltagende og ser ikke ut til å se løsninger eller hjelp fra læreren på dette problemet (Fagrell et al., 2012, s. 107-109). Brattli med flere (2014) kan vise til noe av det samme i en norsk kontekst, ved at jentene er mindre involvert i ballspillaktiviteten fotball sammen med guttene (s. 50). Jentene i artikkelen til Andrews og Johansen (2005) illustrerer også noe lignende. Her kan de rapportere om at ballspill ofte er benyttet i timene og at de føler at guttene oftere blir hørt av læreren, og at det dermed ender med at guttene er mest dominerende i faget (s. 306). De kunne også fortelle at det var godt å ikke alltid være sammen med guttene når dette var mulig (Andrews & Johansen, 2005, s. 306-307). Lagestad (2017b) har også igjennom en studie av gutter og jenters kroppsøvingskarakter i flere videregående skoler i Nordland kommet frem til at gutter er de som er vinnerne i faget (s. 11-12). Bakgrunnen for dette er basert på at guttene er de som oftest fikk toppkarakterene (Lagestad, 2017b, s. 10-12).

Med andre ord viser tidligere forskning at gutter og jenter har ulik oppfatning av faget kroppsøving. Flere studier mener å se tendenser til at faget er bedre egnet til gutter slik det er undervist frem til nå, og jenten blir stående på sidelinjen med en opplevelse av å ikke bli hørt og inkludert (Andrews & Johansen, 2005; Brattli et al., 2014; Moen et al., 2018; Fagrell et al., 2012). En nyere studie har prøvd å gjøre noe med akkurat dette. Engebretsen med flere (2020) forsøkte i sin studie å benytte seg av en aktivistisk tilnærming i kroppsøving for å inkludere flere jenter som rapporterte at de mistriivdes i kroppsøving. Ved å benytte seg av noen bestemte læringspartnere, mindre grupper, medbestemmelse, nye aktiviteter og økt kroppsbevissthet i timene viste flere av jentene til at de fikk en mer positiv opplevelse av kroppsøvingsfaget (Engebretsen et al., 2020, s. 369-371). Å få jentene til å bli mer deltagende og å blomstre i kroppsøvingstimen er også den viktigste grunnen til at flere lærere i ulike situasjoner velger å benytte seg av kjønnsdelt undervisning i kroppsøving (Klømsten, 2016, s.

75). En del av lærerne mener også at det er nødvendig å dele faget i perioder fordi gutter og jenter har ulike interesser og behov, guttene dominerer, fysiske forskjeller og sårbart kroppsbilde (Klomsten, 2016, s. 71-75). Klomsten (2013) kan likevel vise til at flertallet av lærerne i den norske skolen velger å kjønnsblande elevene (s. 67-68).

3. Teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som jeg har valgt å benytte meg av som oppgavens teoretiske rammeverk, og i hvilken grad den er anvendt i denne masteroppgaven. Som forklart over skal oppgavens teoretiske rammeverk i størst grad anvendes i den avsluttende diskusjonen. Den vil med andre ord hjelpe til med å belyse hvilke refleksjoner en lærer gjør seg rundt inkludering av gutter og jenter, samt vise til hvilke strukturelle forhold som påvirker arbeidet med å inkludere alle elevene. Den utviklingsøkologiske modellen blir også anvendt i utformingen av forskningsspørsmålene for studien og i utformingen av spørsmål til studiens intervjuobjekt, samt være delaktig i analysen av studiens datamateriale igjennom studiens forskningsspørsmål.

Videre i dette kapittelet vil jeg i korte trekk vise til hva teoriens hovedpoenger er og hvordan den tidligere er anvendt i forskning. Deretter skal jeg gjøre rede for hvordan og hvorfor jeg har valgt å benytte meg av akkurat denne teorien i min oppgave.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996) blir beskrevet som en teori som kan gi et innblikk i hvordan individer og miljøer utvikler seg. Teorien kan også være til hjelp når det settes søkelys på hvordan individer sosialiseres inn i bestemte kulturer og miljøer, men kan også vise til hvordan individet og miljøer deltar i en gjensidig påvirkningsprosess (Westlie & Moen, 2020, s. 22-23; Bronfenbrenner, 1996, s. 21-22). I den utviklingsøkologiske modellen trekker Bronfenbrenner (1996) frem fire nivåer eller faktorer som påvirker individet, men også som individet i ulik grad kan påvirkes av (s. 21-26).

Det første nivået i denne modellen er mikronivået. Her befinner det seg aktiviteter, roller og personlige relasjoner som hver person har en spesiell kontakt med eller direkte blir påvirket av over en lengre periode i livet (Bronfenbrenner, 1996, s. 22-24). Dette kan for eksempel være en lærer i kroppsøvingfaget. Læreren er da en person som individet eller eleven møter og har flere interaksjoner med over en lengre tidsperiode, og som elevene kan bli påvirket av, men også påvirke selv. Det andre nivået i den utviklingsøkologiske modellen bli beskrevet som et videre system av mikronivåer, hvor relasjonene mellom mikronivåene utgjør mesonivået (Bronfenbrenner, 1996, s. 25). Bronfenbrenner (1996) illustrerer mesonivået for

en elev ved å trekke frem samarbeidet mellom hjem og skole som et eksempel på en slik relasjon (s. 25).

Det tredje nivået heter eksonivået. Dette er et nivå hvor individet ikke er involvert som en aktiv deltaker, men som likevel kan påvirke individet, med utgangspunkt i settingen og miljøet rundt individet (Bronfenbrenner, 1996, s. 25). Et eksempel på eksonivå kan være ulike lokale forhold skolene må forholde seg til i en undervisningssituasjon, som videre kan påvirke elevens opplevelse av undervisningen og opplæringen. Med andre ord kan dette være en lokal læreplan som læreren har dannet med utgangspunkt i de lokale forholdene.

Makronivået som er det siste nivået i den utviklingsøkologiske modellen, er kort fortalt samfunnets og de nasjonale rammebetingelsene (Bronfenbrenner, 1996, s. 26). Dette kan være lovverk, nasjonale læreplaner eller andre overordnede systemer som alle påvirker de tidligere nivåene, og dermed også kan påvirker individet i ulik grad (Bronfenbrenner, 1996, s. 26-27). Under et makronivå befinner det seg også normer og verdier som er dannet i et samfunn. Her blir for eksempel de ulike rolleforståelsene skapt i samfunnet. Det er dermed i makronivået samfunnet i liten eller stor grad legger føringer for hvordan du skal reagere og handle med utgangspunkt i om du for eksempel er en gutt eller jente (Bronfenbrenner, 1996, s. 85-86).

Den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996) er tidligere blitt brukt innen ulik forskning i den norske skolen. En av studiene bruker modellen for å se nærmere på hvilke ytre rammebetingelser som kan påvirke en relasjon mellom elev og lærer (Krane, 2017). En annen studie benytter seg av modellen når den skal se nærmere på elevens overgang fra ungdomskolen til videregående skole, og trekker derfor inn Bronfenbrenner (1996) sin forståelse av økologiske overganger (Mjaavatn & Frostad, 2018). Bronfenbrenner (1996) sin utviklingsøkologiske modell er med andre ord blitt brukt på ulike måter i studier som omhandler den norske skolen, men den er likevel anvendt lite i forskning som innebærer kroppsøvingfaget i Norge (Westlie & Moen, 2020, s. 30). Noen som likevel har benyttet seg av denne modellen som sitt analytiske rammeverktøy innenfor faget kroppsøving er Westlie og Moen (2020). Her benyttet de seg av modellen for å vise til hvordan en lærer jobber sosialt inkluderende i faget ved å kjenne til de ytre påvirkningen, samt kan reflektere rundt de ulike nivåene i den utviklingsøkologiske modellen (Westlie & Moen, 2020, s. 31). Selv om artikkelen er basert på en lærer som jobber i New Zealand mener artikkelforfatterne likevel at den er relevant i en norsk kontekst (Westlie & Moen, 2020, s. 30).

3.2 Hvorfor utviklingsøkologisk modell?

Slik den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996) blir beskrevet over, er det en teori som tar for seg flere nivåer som individer blir påvirket av, men som individet også samhandler med og påvirker selv (s. 21-26). Det er også tydelig at denne modellen eller teorien er anvendt i ulik grad i tidligere forskning (Westlie & Moen, 2020; Krane, 2017; Mjaavatn & Frostad, 2018).

For min studie og min masteroppgave har jeg valgt å benytte meg av den utviklingsøkologiske modellen som mitt teoretiske rammeverk. Bakgrunnen for dette valget er med utgangspunkt i at dette er en teori som kan hjelpe til med å belyse hvordan eller om ytre rammebetingelser påvirker lærerens valg i undervisning. Samtidig ser jeg det som mulig at teorien kan hjelpe til med å belyse hvilke refleksjoner en lærer gjør seg rundt inkludering i faget basert på de ulike nivåene. Dette samsvarer også med måten Westlie og Moen (2020) valgte å benytte seg av teorien i sin studie. Med andre ord kan den utviklingsøkologiske modellen hjelpe meg med å besvare denne studiens problemstilling som er; Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvingslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving?

Ved å benytte meg av mikro, ekso og makronivåene utelukker jeg mesonivået. Med utgangspunkt i min problemstilling ser jeg det ikke som hensiktsmessig å inkludere eller se nærmere på mesonivået, som i denne sammenhengen kunne vært samspillet mellom lærer og foreldre. Hovedfokuset for denne oppgaven er å se nærmere på strukturelle forhold som læreplaner og lovverk, samt hva som foregår på et mikro og eksonivå innenfor begrepet inkludering, og hvordan dette påvirker lærerens valg og refleksjoner. Ved å benytte meg av Bronfenbrenner (1996) sin utviklingsøkologiske modell kan det også åpne seg muligheter for at nye perspektiver rundt temaet inkludering i og det pedagogiske arbeidet i kroppsøving kan oppstå (Westlie & Moen, 2020, s. 30).

I denne delen av oppgaven har jeg gjort rede for mitt teoretiske rammeverk for min masteroppgave, samt hvordan og hvorfor jeg har valgt å anvende den. Videre vil den utviklingsøkologiske modellen delvis bli benyttet i utformingen av spørsmål til intervjuguiden og analyse av datamateriale igjennom forskningsspørsmålene. Den vil også til slutt bli anvendt i oppgavens diskusjon.

4. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført min studie og hvilke valg jeg har gjort metodisk for å besvare studiens problemstilling. Studiens problemstilling er; Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvlingslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving? Det første jeg vil vise til er valget av forskningsmetode. Deretter vil jeg i senere underkapittel beskrive i korte trekk utformingen og arbeidet med intervjuguiden. Videre vil jeg vise til studiens pilotintervju, samt hvilke valg og vurderinger som er blitt gjort med tanke på utvalgsprosessen. En beskrivelse av intervjuene og arbeidet med transkriberingen, samt analysen av datamaterialet vil også bli trukket frem i dette kapittelet. Til slutt vil jeg gjøre rede for ulike etiske overveielser og reflektere rundt metodens troverdighet og validitet.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Hensikten med denne studien er å bidra med kunnskap om inkludering av gutter og jenter i kroppsøvlingsfaget. Denne studien skal dermed undersøke hvordan og hva kroppsøvlingslærere reflekterer rundt inkludering av både gutter og jenter. Studien skal også gi et innblikk i hvilke strukturelle forhold som kan påvirker læreres undervisningsvalg, og i så fall hvilken grad dette påvirker inkluderingen i faget kroppsøving. Her kan det tenkes at informasjon som omhandler hvordan lærerne tolker, reflekterer og mener rundt problemstillingen og temaene kan være nyttig å innhente.

Når en skal si noe om sosiale mønstre eller hvordan mennesker tenker og reflekterer rundt en bestemt problemstilling eller et avgrenset område blir kvalitativ metode beskrevet som et nyttig virkemiddel (Johannessen et al., 2016, s. 93; Dalland, 2017, s. 52; Skilbrei, 2019, s. 16-17). Skilbrei (2019) forteller videre at dette er en metode som kan skape dybdekunnskap innenfor en bestemt kontekst, hvor individualistiske meninger, refleksjoner, tolkninger blir satt søkelys på (s. 16-17). Det er derfor nærliggende å tro at en kvalitativ studie vil kunne hjelpe til med å si noe om hvordan lærere tolker, reflekterer og mener rundt ulike problemstillinger og situasjoner. Jeg ser det derfor som fordelaktig å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode i min studie.

4.2 Semi-strukturert intervju

Innenfor kvalitativ forskning befinner det seg ulike forskningsmetoder som kan gi forskjellige svar på ulike problemstillinger. En av disse forskningsmetodene er intervju (Johannessen et al., 2016, s. 93). Som beskrevet over vil min studie innebære å innhente data som omhandler hvordan lærere tolker, reflekterer, og mener rundt inkludering for både gutter og jenter i kroppsøvfingsfaget. Her valgte jeg å benytte meg av kvalitative intervjuer som min fremgangsmåte for å innhente dataen som er ønsket. Ved å benytte meg av et kvalitativt intervju blir det hevdet at jeg til fordel kan innhente data som omhandler nettopp hva kroppsøvfingslærere reflekterer, og hvor jeg som intervjuer kan få et innblikk i hvordan og hva informantene prioriterer og tolker rundt inkludering av gutter og jenter (Denscombe, 2016, s. 288; Skilbrei, 2019, s. 65; Launsø et al., 2016, s. 139). Derfor ser jeg på et kvalitativt intervju som en god fremgangsmåte for å innhente den dataen jeg ønsker i min studie.

For min studie velger jeg videre å benytte meg av et semi-strukturert intervju for å skape en arena hvor informantene kan reflektere åpent rundt enkelte emner og temaer. I den praktiske gjennomførelsen velger jeg dermed å danne enkelte spørsmål, temaer og oppfølgingsspørsmål før intervjuene. Med andre ord følger jeg Denscombe (2016) sin beskrivelse av et semi-strukturert intervju når jeg danner en viss ramme for intervjuene, men likevel åpner opp for at informantene kan forme intervjuet, med utgangspunkt i hva de selv velger å trekke frem som viktig (s. 266). Spørsmål, temaer og den generelle struktureringen som er dannet på forhånd kan dermed bli endret i intervjuet dersom informanten beveger seg over til andre temaer han eller hun anser som viktige (Skilbrei, 2019, s. 127; Bryman, 2016, s. 468). Ved å anvende et semi-strukturert intervju ser jeg det derfor som mulig å innhente ulik informasjon og data som innebærer hvilke refleksjoner lærere gjør seg rundt inkludering av både gutter og jenter i kroppsøvfingsfaget.

4.2.1 Intervjueguide

Som forklart over dannet jeg enkelte spørsmål, temaer og oppfølgingsspørsmål til de semi-strukturerte intervjuene med lærerne. I korte trekk er dette det som utgjør min intervjueguide (vedlegg 1). Å skape et virkemiddel som kan hjelpe meg som intervjuer med strukturen i en intervjusituasjon var den viktigste grunnen til at jeg valgte å utforme en intervjueguide. En intervjueguide innenfor et semi-strukturert intervju blir med andre ord beskrevet som et verktøy, hvor den som skal intervjuer kan legge ved noen spørsmål eller stikkord han eller hun ønsker at intervjuene skal belyse (Johannessen et al., 2016, s. 147; Launsø et al., 2017, s. 143-144; Bryman, 2016, s. 469).

I utformingen av spørsmål, oppfølgingsspørsmål og temaer til intervjueguide valgte jeg først og fremst å se på studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål. Launsø med flere (2017) forteller at det er viktig å gå tilbake til sin utarbeidede problemstilling for sitt forskningsprosjekt når spørsmål, emner og temaer skal dannes til en intervjueguide (s.143). Det er med andre ord viktig for å være sikker på at intervjuene omhandler det prosjektet og forskeren er ute etter (Launsø et al., 2017, s. 143-144). Ved å benytte meg av studiens forskningsspørsmål når intervjuguiden skulle utformes, ble også studiens teoretiske rammeverk inkludert. Dette åpnet dermed senere opp for refleksjoner og videre analyser innenfor flere av nivåene i den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996).

Temaene som ble utformet basert på hensikten, problemstillingen og forskningsspørsmålene til studien dannet den videre strukturen i min intervjueguide (vedlegg 1). Temaet kroppsøvningsundervisningen ble dannet på bakgrunn av å få et innblikk i hvordan undervisningen er hos de enkelte lærerne som deltar i intervjuene. Både med tanke på hvilke aktiviteter de gjennomfører og hvilke undervisningsmetoder som blir brukt. Inkludering som tema ble tatt med fordi dette er et av de mest sentrale begrepene for denne studien.

Refleksjoner og tolkninger av informantene rundt dette begrepet er noe jeg anså som viktig for å besvare studiens problemstilling. Temaet læreplanen blir også inkludert for å gi et innblikk i hvilke styringsdokumenter og strukturelle forhold som påvirker undervisningen til lærerne, og hvordan de eventuelt tolker og bruker disse. Til slutt er temaet inkludering av gutter og jenter i kroppsøvningsfaget dannet for å forhåpentligvis få et innblikk i hvilke tanker og refleksjoner kroppsøvningslærerne gjør seg rundt det å undervise både gutter og jenter, og hvordan de jobber med å inkludere begge kjønn.

Innenfor temaene ble det også dannet flere spørsmål som var skrevet konkret ned på forhånd (vedlegg 1). Her følger jeg Skilbrei (2019) som forteller at en intervjuguide til et semi-strukturert intervju også kan inneholde konkrete spørsmål, selv om dette kan bli sett på som en fremgangsmåte som oftest blir brukt til et strukturert intervju (s. 127). Hun forteller videre at de konkrete spørsmålene som er utarbeidet på forhånd kan i et semi-strukturert intervju bli formulert annerledes, i forskjellige rekkefølger eller kuttet ut, alt avhenger av hvordan intervjuet utvikler seg (Skilbrei, 2019, s. 127). Dette er utgangspunktet for hvordan jeg tenkte å anvende de spørsmålene jeg hadde utviklet i min intervjuguide.

Det første spørsmålet informantene fikk var et spørsmål hvor de blir bedt om å fortelle litt om seg selv, som for eksempel alder og utdanning (vedlegg 1). Dette blir definert som faktaspørsmål og vil være en god arena hvor tillitsforhold og relasjoner blir etablert mellom informant og forsker (Johannessen et al., 2016, s. 147-148). Etter faktaspørsmålet valgte jeg å gå over til spørsmål som trekker frem erfaringer til informantene. Jeg valgte også å stille spørsmål som omhandler temaet inkludering, og mer konkret hva informantene forbinder med inkluderingbegrepet (vedlegg 1). Disse ulike spørsmålstypene blir beskrevet av Johannessen med flere (2016) som overgangsspørsmål og introduksjonsspørsmål (s. 148). Dette er spørsmål som skal introdusere temaet og temaene, samt gi informanten mulighet til å snakke om personlige erfaringer og forståelse (Johannessen et al., 2016, s. 148). De siste spørsmålene i intervjuguiden er spørsmål som skal hjelpe meg som forsker med å få den informasjonen jeg ønsker, med utgangspunkt i problemstillingen min (Johannessen et al., 2016, s. 148). Her valgte jeg å være så konkret som mulig, hvor informantene fikk mulighet til å reflektere rundt hva inkludering for både gutter og jenter i faget vil si for dem, og hva de eventuelt gjør for å skape inkludering for alle.

Under noen av spørsmålene i min intervjuguide valgte jeg også å skrive ned noen stikkord eller oppfølgings spørsmål (vedlegg 1). Dette gjorde jeg fordi jeg anså det som mulig og relevant å stille oppfølgings spørsmål rundt akkurat det spørsmålet eller det bestemte temaet. Dermed ville de ekstra stikkordene og oppfølgings spørsmålene opptre som en hjelp dersom jeg opplevde det som nyttig eller nødvendig å stille flere spørsmål rundt et spørsmål.

4.2.2 Pilotintervju

Etter at flere av spørsmålene og temaene til intervjuguiden var utformet valgte jeg å utføre et pilotintervju eller med andre ord et prøveintervju. Dette gjorde jeg først og fremst for å bli mer komfortabel i en intervjusetting, men hvor jeg samtidig skulle få tilbakemeldinger på de ulike spørsmålene til intervjuguiden. Et pilotintervju eller et prøveintervju blir beskrevet som et viktig hjelpemiddel til å bli bedre kjent med sin egen intervjuguide, gjøre forbedringer i spørsmål og bli tryggere i en intervjusetting (Skilbrei, 2019, s. 132; Launsø et al., 2017, s. 144; Bryman, 2016, s. 260).

Basert på at jeg hadde lite erfaring med å delta i intervju valgte jeg å gjennomføre prøveintervjuet med en medstudent. Denne medstudenten var en jeg hadde godt kjennskap til fra før, men som også jobbet som vikar på en skole. Valget med å benytte meg av en medstudent som også jobbet som vikar på en skole var todelt. Først og fremst valgte jeg en medstudent for å skape en komfortabel og trygg setting. Samtidig ga dette også mulighet for at medstudenten kunne komme med konstruktive tilbakemeldinger. Skilbrei (2019) forteller at det kan være lurt å gjennomføre et prøveintervju med noen man kjenner, for å skape en trygg og komfortabel setting (s. 132). Til fordel ga dette prøveintervjuet meg en positiv opplevelse av å være i et intervju og gjorde meg tryggere rundt det å stille spørsmål.

Etter prøveintervjuet med medstudenten fikk jeg også flere innspill rundt de ulike spørsmålene. Jeg fikk for eksempel innspill om å endre introspørsmålene. Her ble vi enige om at jeg skulle be lærerne fortelle litt om seg selv, fremfor at jeg som intervjuer stilte mange spørsmål om bakgrunn. Med andre ord gjorde ikke medstudenten meg bare trygg og komfortabel, men kunne også gi meg tilbakemeldinger og forbedringer til spørsmålene, basert på hva han erfarte som en lærer. Dette var den andre grunnen til at jeg valgte å gjennomføre intervjuet med en medstudent som også var vikar på en skole som kroppsøvlingslærer. Dette fordi det blir poengtert at det kan være nyttig å gjøre et prøveintervju med noen som er innenfor målgruppen som skal intervjues for å få konkrete tilbakemeldinger, som i dette tilfelle var en kroppsøvlingslærer (Skilbrei, 2019, s. 131-132; Bryman, 2016, s. 260-261). Videre i oppgaven skal jeg gjøre rede for studiens utvalgsprosess.

4.3 Utvalgsprosess

Utgangspunktet for valget av min utvalgsstrategi var å tenke på hvilke informanter som kunne gi meg data som var hensiktsmessig med tanke på min problemstilling og studiens hensikt. Jeg var ikke ute etter å skape en generalisering eller at informantene var representative, ikke annet enn at de måtte treffe på kriteriene som var satt for å være informant. Jeg valgte her å benytte meg av en strategisk utvelgelse for mitt utvalg av informanter. En strategisk utvelgelse blir beskrevet som en utvalgsstrategi hvor forskeren først og fremst bestemmer hvilken målgruppe som skal inngå i prosjektet eller i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 115; Thagaard, 2018, s. 55-56).

I denne studiens tilfelle var det kroppsøvlingslærere som jobbet ved videregående skoler som var målgruppen for min studie. Jeg bestemte meg også for at informantene måtte undervise på en norsk skole. Det kan likevel argumenteres for at jeg benyttet meg av en form for bekvemmelighetsutvelgelse eller tilgjengelighetsutvelgelse, der jeg tok kontakt med lærere og skoler i Innlandet/Østlandet som var i nærheten av meg geografisk (Johannessen et al., 2016, s. 120; Thagaard, 2018, s. 56). Bakgrunnen for dette var både med tanke på tidsbruk og ressurser tilgjengelig.

Når det kommer til antall og hvor mange informanter jeg skulle inkludere i min studie blir det presisert at antallet informanter ikke burde overskride et antall som gjør det praktisk vanskelig å gjennomføre, både med tanke på tid, ressurser og arbeidsmengde (Thagaard, 2018, s. 59; Skilbrei, 2019, s. 168-169). Likevel blir det også poengtert at antallet informanter burde være av en størrelse som gjør det mulig å innhente omfattende data som kan svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 59; Johannessen et al., 2016, s. 112). På bakgrunn av dette valgte jeg å inkludere åtte informanter til å gjennomføre et semistrukturert intervju. Jeg så på dette antallet som praktisk mulig å gjennomføre, basert på den tiden og de ressursene jeg hadde til rådighet. Basert på en virussituasjon og et overbelastet skolesystem på denne tiden var dette også et antall som jeg så på som mulig å gjennomføre. Om informantene skulle være mann eller kvinne var noe jeg ønsket skulle være likt fordelt. Hvor det eventuelt kunne være ulike refleksjoner mellom en kvinnelig lærer og mannlig lærer, med tanke på min problemstilling.

Det første steget i min praktiske gjennomførelse av utvalgsprosessen for å kontakte de åtte informantene innebar kontakt med rektorer fra syv ulike videregående skoler via e-post. Dette var en e-post som i korte trekk forklarte prosjektet, og med en forespørsel om å kontakte kroppsøvlingslærerne ved de aktuelle skolene (vedlegg 2).

Jeg fikk svar fra alle rektorene utenom en på denne e-posten. Fire av seks rektorer svarte med at e-posten var videresendt til avdelingsleder for kroppsøvlingsfaget og at videre kommunikasjon ville være igjennom denne personen. De to siste rektorene ga meg tillatelse til å kontakte lærerne direkte uten å gå igjennom avdelingslederen. Her ble en e-post utformet til lærerne der de ble spurt om de ønsket å delta i mitt forskningsprosjekt, hvor informasjon om studiet og samtykkeskjemaet inngikk i dette skrivet (vedlegg 3, 4). Fra den ene skolen fikk jeg svar fra en av fire lærere, hvor den ene læreren ville delta, men ikke innenfor den tidsrammen som var satt for gjennomføringen av intervjuene. Fra den andre skolen svarte en av åtte lærere på henvendelsen. Her ville en av læreren delta over nett og ikke ansikt til ansikt, på bakgrunn av en pågående pandemi på dette tidspunktet.

Den videre kontakten med avdelingslederne ved de resterende fire skolene fikk jeg gradvis flere interesserte. Her ble jeg tilsendt e-post fra avdelingsleder med navn på de som ønsket å delta, hvor jeg videre måtte kontakte de som hadde svart ja. Etter kontakt med lærerne endte denne prosessen opp med hele 6 informanter fordelt på tre ulike videregående skoler som ville delta. Fra den fjerde skolen fikk jeg ingen flere interesserte.

I slutten av denne utvalgsprosessen endte jeg dermed opp med syv informanter fra fire store og mellomstore videregående skoler. Etter gjentatte forsøk på å kontakte flere lærere og flere kvinnelige lærere, måtte jeg til slutt gå videre med seks mannlige lærere og en kvinnelig lærer. Likevel ser jeg det som nødvendig å trekke frem at hovedpoenget med studien ikke var å sammenligne hva mannlige og kvinnelige lærere gjorde og reflekterte. Hensikten med denne studien er å gi et innblikk i hvordan lærere reflekterer, og hva de reflekterer rundt problemområdet og temaet inkludering for både gutter og jenter, uavhengig om du er en kvinnelig eller mannlig kroppsøvlingslærer. Under fremkommer det en kort beskrivelse tilknyttet de ulike lærerne som deltok i denne studien.

Lærer	Alder	Utdanning	Antall år som lærer
«Simon»	51 år	Årsstudium idrett, Bachelor i kroppsøving	24 år
«Ole»	52 år	Faglærerutdanning i idrett	25 år
«Thomas»	34 år	Bachelor i idrett og master i idrettsfysiologi, PPU i kroppsøvingfag	7 år
«Kristoffer»	29 år	Lektor i historie, kroppsøving som valgfag 2 og idrettshistorie	2 år
«Jonas»	35 år	Faglærer i kroppsøving og idrettsfag	9 år
«Live»	42 år	Faglærer i idrettsfag, tilleggsutdanning som håndballtrener	14 år
«Tore»	46 år	Hovedfag i idrett og faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag	15 år

Tabell 1

4.4 Intervju med kroppsøvingslærerne

Etter utvalgsprosessen ble gjennomføringen av hvert enkelt intervju avtalt med lærerne, enten over e-post eller meldinger på mobil. En overvekt på fem lærere valgte å delta i intervjuet på sin egen skole med utgangspunkt i når de hadde ledig tid i deres egen timeplan. De resterende to intervjuene ble gjennomført digitalt med video og bilde. Bakgrunnen for at to av informantene valgte å gjennomføre intervjuet digitalt var enten på grunn av avstand eller komplikasjoner som oppstod med tanke på smitte av coronaviruset. Intervjuene ble gjennomført på mer eller mindre samme måte uavhengig om intervjuene ble utført digitalt eller ansikt til ansikt. Den eneste utfordringen med de digitale intervjuene var lyd kvaliteten, som jeg videre vil diskutere i underkapittelet som omhandler transkribering av intervjuene.

En relativt lik oppstart av intervjuene ble gjort for alle lærerne. Her snakket jeg som intervjuer og lærerne både løst og fast om ulike ting som ikke nødvendigvis hadde direkte tilknytning til temaet og forskningsprosjektet. Dette ga meg som intervjuer en opplevelse av en trygg og god atmosfære. Som forklart over fikk lærerne tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema i utvalgsprosessen (vedlegg 3, 4). Lærerne fikk likevel en påminnelse av hva som stod skrevet her før intervjuene startet. Både formålet med studien, hvordan intervjuet skulle gjennomføres, men også hvilke rettigheter informantene hadde ble gjentatt. Etter denne oppsummeringen valgte alle å skrive under på samtykkeskjemaet. De som deltok i de digitale intervjuene sendte over en kopi av samtykkeskjemaet de hadde skrevet under på etter endt intervju. Denscombe (2016) støtter opp under denne fremgangsmåten og viser til at det er viktig å forklare studiens formål og gjennomføring i begynnelsen av et intervju, for å skape en trygg og god situasjon for alle (s. 277).

I de første intervjuene opplevde jeg at jeg fulgte intervjuguiden altfor konkret (vedlegg 1). Her kunne jeg oppleve at jeg ble veldig opptatt av spørsmålene jeg hadde skrevet ned, fremfor å ta del i samtalen og la informanten styre den i større grad. Likevel opplevde jeg i de neste intervjuene at spørsmålsformuleringer og rekkefølgen ikke var like slavisk og kunne endre seg i de videre intervjuene. Jeg kunne også oppleve i intervjuene at informantene valgte å trekke frem ulike refleksjoner og temaer utover det jeg hadde planlagt. Likevel opplevde jeg som intervjuer at jeg hadde god kontroll på den overordnede strukturen og hvilke temaer som var viktig å snakke om med tanke på studiens problemstilling og hensikt.

Etter hvert som intervjuene utviklet seg kunne jeg til tider oppleve at jeg som intervjuer mistet litt kontroll på hvilke spørsmål jeg hadde stilt og hvilke jeg ville spørre om. I noen situasjoner endte dette med at jeg gjerne skulle stilt noen flere oppfølgingsspørsmål rundt ett eller flere temaer fra noen av intervjuene. Likevel var dette noe som fremkom hyppigere i de første intervjuene, hvor jeg mest sannsynlig var mindre komfortabel eller erfaren rundt en slik intervjusituasjon. I likhet med Denscombe (2016) sin anbefaling valgte jeg å gi informantene mulighet til å komme med flere kommentarer i avslutningen av intervjuene (s. 279). Flere av lærerne viste til at dette var en positiv avslutning der mange valgte å snakke videre om temaer og spørsmål de ville snakke mer om. Avslutningsvis kunne flere av lærerne rapportere om en god opplevelse med intervjuet og at de nå hadde fått noe nytt å tenke på i sin lærerpraksis. I gjennomsnitt varte intervjuene med kroppsøvingslærerne på rundt 40 minutter, hvor det korteste intervjuet var på 30 minutter og det lengste på 58 minutter.

4.5 Transkribering av intervjuene

Jeg valgte selv å transkribere intervjuene som ble gjort med kroppsøvlingslærerne. Dette gjorde jeg fordi det blir beskrevet som en god anledning til å bli bedre kjent med dataen som skal prege denne studien, og dermed også som en god innledning til den videre analyseprosessen (Skilbrei, 2019, s. 173; Kvale & Brinkman, 2015, s. 204-205; Braun & Clark, 2006, s. 87).

I den praktiske gjennomføringen av transkriberingen fulgte jeg Skilbrei (2019) som viser til at det er viktig å skrive ned bindeord og småord i transkriberingen for å være sikker på at jeg ville fange innholdet i datasettet (s. 173). Dette gjorde at jeg tok med småord og bindeord som «ehm», «så» og «ja» i min transkripsjon. Skilbrei (2019, s. 173) og Kvale og Brinkman (2015, s. 207) anbefaler at transkriberingen av intervjuene blir gjort med samme fremgangsmåte. Derfor valgte jeg å gjennomføre alle transkripsjonene på denne måten.

Som nevnt i underkapittelet som tok for seg intervju med kroppsøvlingslærerne, oppstod det noen utfordringer rundt de digitale intervjuene. I noen situasjoner kunne opptaket av de digitale intervjuene være litt utydelige eller svake når jeg skulle høre igjennom dem. Dette gjorde transkriberingen av disse to intervjuene mer krevende. Likevel var det mulig å få frem hva informanten sa ved hjelp av gjentatte lytninger.

4.6 Analyse av datamaterialet

Under vil jeg vise til analysen av datamaterialet for denne studien. En analyse innenfor kvalitativ forskning blir beskrevet som en praktisk oppgave hvor forskeren skal gjøre seg kjent med sitt datamateriale, systematisere og konkretisere dataen for å kunne svare på studiens problemstilling (Skilbrei, 2019, s. 182; Launsø et al., 2017, s. 170). Problemstillingen for denne studien er som nevnt tidligere; Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvlingslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving?

For å kunne svare på min problemstilling vil det være nødvendig å innhente data som er detaljerte. Jeg ser det også som nødvendig å identifisere eventuelle mønstre eller temaer som befinner seg i den dataen jeg har samlet inn, for å se likheter eller ulikheter i svar fra informantene. Braun og Clark (2006) beskriver sin tematiske analyse som en metode som skal hjelpe forskeren med å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer som befinner

seg innenfor den dataen som er innhentet (s. 79). De mener også at en slik metode vil kunne bidra til å skape data som er detaljerte (Braun & Clark, 2006, s. 79). Ved hjelp fra den tematiske analysen ser jeg det som mulig å systematisere og konkretisere dataen for å videre kunne svare på min problemstilling. For min analyse har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i den tematiske analysen til Braun og Clark (2006). Denne analyseprosessen blir beskrevet som flytende, men også hvor de ulike seks stegene eller fasene blir beskrevet med sine egne særtrekk (Braun & Clark, 2006, s. 78). Jeg skal i det videre beskrive i detalj hvordan jeg har gjennomført min analyse ved å benytte meg av de seks stegene fra den tematiske analysen, som er (Braun & Clark, 2006, s. 79):

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Lage koder
3. Lete etter temaer
4. Gjennomgå temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Skrive rapport

Steg 1 innebærer å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 87). I starten ble jeg sittende igjen og høre over lydopptakene for å først og fremst høre om intervjuene hadde blitt lagret på riktig måte. Videre begynte jeg å transkribere hvert av intervjuene. Jeg fikk dermed et bredt og godt innblikk i mitt eget datasett. Dette blir beskrevet av Braun og Clark (2006) som steg nummer 1, hvor det å transkribere sitt eget materiale blir sett på som en fin måte å gjøre nettopp dette på (s. 87-88).

Videre i analyseprosessen begynte jeg å lese over transkripsjonene, hvor jeg samtidig valgte å streke over setninger, ord og avsnitt med en fargeblyant. I denne delen av prosessen fulgte jeg Braun og Clark (2006) sin oppfordring å inkludere mest mulig av datasettet, hvor jeg skulle fokusere lite på studiens problemstilling (s. 89). Deretter gikk jeg igjennom transkripsjonen på ny. Denne gangen skrev jeg ned korte ord og setninger som beskrev det jeg allerede hadde markert, men i kortere trekk. Braun og Clark (2006) beskriver denne delen av analysearbeidet som steg 2 (s. 88-89). De stikkordene og korte setningene som ble skrevet ned blir ifølge Braun og Clark (2006) beskrevet som koder innenfor et semantisk nivå (s. 84). Koder på et semantisk nivå legger til grunn at jeg som forsker prøver å forholde meg til informantens meninger og det som konkret kommer frem i transkripsjonene, som jeg i denne innledende fasen valgte å gjøre (Braun & Clark, 2006, s. 84). Oversikten av de semantiske kodene på dette tidspunktet kunne dermed vise til 762 antall koder.

På dette tidspunktet hevder Braun og Clark (2006) at forskeren skal lete etter ulike temaer med utgangspunkt i kodene som er dannet, og da er denne analysen over i steg 3 (s. 89-90). Etter å ha sett kodene opp imot studiens problemstilling og hensikt i dette steget, ble de deretter kortet ned (223), og videre organisert i temaer og undertemaer som var relevant for studiens problemstilling og hensikt:

Inkludering			
Variasjon og tilpasninger i aktivitet og undervisningsmetoder	«Alle skal med»	Lærerens rolle i å skape inkludering	Elevens rolle i å skape inkludering
Ulikheter i faget mellom gutter og jenter			
Fysiske forskjeller	Ulike ønsker		
Rammeverk			
Lokal læreplan	Ønske om en felles forståelse rundt begrepet inkludering	Læreplan	Antall elever

Tabell 2

Videre i analyseprosessen fulgte jeg Braun og Clark (2006) sin fremgangsmåte for steg 4, der de mente det var nødvendig å høre lydklippene av intervjuene en gang til (s. 91-92). De hevder at dette er nødvendig for å bekrefte at temaene og analysen samstemmer med datamaterialet, som i dette studiet er intervjuene med kroppsøvlingslærerne (Braun & Clark, 2006, s. 91-92). Etter en lengre prosess med gjentatte lytninger og gjennomlesninger ble temaet «Lærerens rolle i å skape inkludering», fordelt på nye temaer som «Snakke med elevene og skape gode relasjoner» og «Ikke gjøre forskjell på gutter og jenter». Dette er et eksempel på ett av temaene som ble splittet og endret for å bedre fange innholdet i datasettet.

Etter anbefalinger fra Braun og Clark (2006) trakk jeg frem studiens forskingsspørsmål i denne prosessen (s. 83-84). Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i problemstillingen, hensikten og det teoretiske grunnlaget for denne studien, som er den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996). Ved å benytte meg av disse forskningsspørsmålene kunne jeg til dels være mer sikker på at den analytiske fremgangsmåten ville hjelpe meg med å besvare de spørsmålene som ligger til grunn for min studie, og i tillegg flytte analysen fra det semantiske til et latent nivå (Braun & Clark, 2006, s. 84). I denne prosessen endret derfor

flere av temaene navn eller plassering for å beskrive den underliggende meningen i datasettet. Under er det illustrert hvordan de ulike latente temaene blir plassert i forhold til de utarbeidede forskningsspørsmålene.

Hvilke oppfatninger har kroppsøvingslærere av begrepet inkludering?			
	«Alle skal med»	Ønske om en felles forståelse rundt begrepet inkludering	
Hvilke ulikheter mener lærere det er mellom gutter og jenter i kroppsøving?			
	Ulike ønsker i aktivitet og undervisningsmetode	Det er tydelige fysiske forskjeller i faget	
Hvilke strategier benytter kroppsøvingslærere seg av for å inkludere gutter og jenter?			
Variasjon i aktiviteter, undervisningsmetoder og elevmedbestemmelse	Snakke med elevene og skape gode relasjoner	Ikke gjøre forskjell på gutter og jenter	Elevene har også et eget ansvar
Hvilke strukturelle forhold påvirker læreres undervisningsvalg?			
	Anvender læreplanen ulikt	Ønske om færre elever	

Tabell 3

Før jeg gikk over til å skrive resultatkapittelet innhentet jeg enkelte sitater fra datamaterialet som kunne beskrive de ulike temaene som hadde blitt dannet i denne analysen. Her er jeg over i steg 5 av den tematiske analysen (Braun & Clark, 2006, s. 92). Til slutt ble forskningsspørsmålene omgjort fra forskningsspørsmål til mer konkrete ord og temaer som samtidig formidlet budskapet og innholdet i forskningsspørsmålene som var dannet. Dette ble gjort for å gi en bedre strukturering og oversikt av det senere resultatkapittelet og diskusjonskapittelet. Deretter startet jeg å skrive resultatkapitlet som gjør at jeg går over til Braun og Clark (2006) sitt siste steg i den tematiske analysen, steg nummer 6, som omhandler å skrive rapport (s. 93).

4.7 Ethiske vurderinger

I denne delen av oppgaven skal jeg vise til mine etiske vurderinger av dette forskningsprosjektet. Her velger jeg å ta utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene som er blitt utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (forkortet NESH) (2021). Det er viktig å presisere at dette er retningslinjer som er rådgivende for forskere (NESH, 2021, s. 5).

I begynnelsen av mitt arbeid med denne masteroppgaven gikk jeg igjennom en prosess med min veileder for å vurdere om prosjektet ville innebære håndtering av personopplysninger. Ved å benytte meg av intervjuer med flere kroppsøvlingslærere, hvor intervjuene skulle bli tatt opp ved hjelp av lydopptak, og deretter lagres og transkriberes, ble det tydelig at jeg skulle håndtere personopplysninger i mitt prosjekt. Derfor ble prosjektet meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (forkortet NSD) før gjennomføringen av studien.

Denne prosessen gikk ut på at jeg måtte formidle hvordan jeg hadde tenkt å behandle dataen jeg skulle innhente. I samme prosess måtte jeg også sende inn informasjonsskrivet som skulle sendes til lærerne (vedlegg 3), sammen med samtykkeerklæringen (vedlegg 4). Her ble også de overordnede spørsmålene som intervjuene skulle omhandle fra min intervjuedugle sendt inn (vedlegg 1). Selv om det ikke var et krav fra NSD la jeg også ved en kortfattet versjon av informasjonen rektorer ved skolene skulle få. Her fikk jeg tilbakemelding om at innholdet i korte trekk var i samsvar med det jeg var pliktet til å informere. Etter samtaler med NSD fikk jeg godkjent prosjektet (vedlegg 5).

Som jeg har redegjort for i tidligere underkapittel fikk lærerne og rektorer informasjon om prosjektet på e-post i forkant av intervjuene (vedlegg, 2, 3, 4). Lærerne ble også påminnet den samme informasjonen før samtykkeerklæringen ble underskrevet og intervjuet ble gjennomført. Med andre ord er dette en fremgangsmåte som NESH (2021) hevder er nødvendig med tanke på at samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig (s. 17). I de samme informasjonsskrivene som lærerne og rektor fikk ble det også avtalt hvordan dataen skulle lagres og når materialet skulle slettes, som også er i samsvar med det som står skrevet i retningslinjene til NESH (2021, s. 23). Her ble de informert om at data skulle lagres eksternt, og personidentifiserbare data skulle slettes seks uker etter innleveringsfrist.

NESH (2021) er også tydelig på at den innsamlede informasjonen skal behandles konfidensielt og anonymt hvis det er avtalt (s. 21-22). I dette forskningsprosjektet fremkom det i informasjonsskrivet til både lærer og rektor en avtale om at informasjonen jeg innhenter fra intervjuene og annen personlige opplysninger skulle behandles konfidensielt og anonymt. For å kunne gjennomføre dette dannet jeg alternative navn, både for lærerne som deltok, men også eventuelle navn på elever som ble nevnt under intervjuene.

Til slutt velger jeg reflektere over en situasjon som oppstod i det ene intervjuet. I ett av intervjuene endte jeg opp med å intervjuer en lærer som jeg kjente til fra før. I en slik situasjon vil det være viktig og nødvendig for meg som forsker å gi tydelig beskjed ovenfor informanten, hvor det blir en klarhet om roller og ansvar (NESH, 2021, s. 20-21). I denne bestemte situasjonen ble det raskt en enighet at intervjuet først skulle bli gjennomført så profesjonelt som mulig, og at andre samtaler kunne finne sted på et senere tidspunkt. Med en slik klarhet i rollefordeling og oppklaring i relasjoner ble intervjuet gjennomført på lik linje som de resterende intervjuene.

4.8 Reliabilitet og validitet

Under skal jeg gjøre en vurdering av forskningen og studiens kvalitet. Thagaard (2018) forteller at en vurdering av studiens kvalitet ofte tar utgangspunkt i begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (s. 19).

4.8.1 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning blir begrepet reliabilitet benyttet lite. Det fordi dette ofte er et begrep som skal si noe om en studie kan benytte seg av den samme metoden som er anvendt i andre studier, for å dermed få lignende resultater (Thagaard, 2018, s. 187). Thagaard (2018) benytter seg likevel av det samme begrepet i kvalitative studier, men henviser på den andre siden til begrep som pålitelighet og troverdighet i sine beskrivelser av hva som kan styrke studiens kvalitet (s. 187-188).

For å styrke troverdigheten og påliteligheten, og dermed kvaliteten til en kvalitativ studie blir det vist til at forskeren burde være konkret og detaljert når fremgangsmåten og utviklingen av datamaterialet blir beskrevet (Thagaard, 2018, s. 188). I samsvar med Thagaard (2018) har jeg

derfor forklart og illustrert min fremgangsmåte for utvikling av data (s. 188). En slik beskrivelse av fremgangsmåten som fremkommer i denne oppgaven mener Thagaard (2018) derfor er med på å skape en pålitelighet rundt studiens data, men også øke troverdigheten til studien og dataen som kommer frem (s. 187-188). For å styrke gjennomsiktigheten til en studie blir det videre henvist til at det burde komme tydelig frem hvilke typer data som i liten grad er blitt tolket av meg som forsker, og motsatt (Thagaard, 2018, s. 188). Det kan derfor tenkes at studiens gjennomsiktighet blir styrket ved at jeg legger ved ulike sitater i resultatkapittelet, som tydeligere skiller mellom hvilke refleksjoner og meninger jeg som forsker har tolket, og som jeg i mindre grad har tolket.

Thagaard (2018) viser også til at det kan styrke troverdigheten til studien dersom det er flere forskere som deltar i studien, uansett om de bare har en liten rolle innen planleggingen og gjennomføringen av studien (s. 188). I denne studien har jeg gjennomført intervjuene og skrevet oppgaven alene. Som tidligere nevnt i underkapitlene intervju med kroppsøvlingslærerne og pilotintervju, reflekterer jeg rundt min manglende grad av erfaring innenfor en intervjusetting. Underveis i planleggingen, gjennomføringen og analysen av dataen for min studie har jeg derfor hatt samtaler med min veileder. Dette blir derfor ansett som en styrke i henhold til denne studiens troverdighet, uavhengig om oppgaven er skrevet og gjennomført av meg som enkeltperson (Thagaard, 2018, s. 188).

4.8.2 Validitet

Thagaard (2018) trekker også frem studiens validitet når en skal vurdere studiens kvalitet (s. 19). Her blir validiteten beskrevet ved at «Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker dataen» (Thagaard, 2018, s. 19, 189).

Som beskrevet i tidligere kapitler har jeg igjennom den detaljerte analyseprosessen vært svært opptatt med å fremheve lærernes refleksjoner, som også er en viktig del av studiens problemstilling og hensikt. En slik fremgangsmåte og denne måten å beskrive analyseprosessen kan være med på å styrke studiens interne validitet (Thagaard, 2018, s. 189; Bryman, 2016, s. 384).

I denne studien kan det også tenkes at det vil være en viss overførbarhet. Det er tenkelig at andre lærere utenfor denne studien kan kjenne seg igjen i flere av svarene og situasjoner som blir beskrevet. Basert på dette er det derfor nærliggende å tro at studien kan ha en viss

overførbarhet for noen (Smith, 2018, s. 140-141). På den andre siden er det også mulig at det befinner seg andre nyanser og refleksjoner der ute som ikke kommer frem i denne studien, og at studien ikke i like stor grad vil være overførbar. Det blir hevdet at dersom studien har en overførbarhet kan dette være med på å styrke studiens eksterne validitet, og også studiens overordnede kvalitet Bryman, 2016, 384; Thagaard, 2018, s. 194; Smith, 2018, s. 141).

5. Resultat

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for studiens funn. Studiens hovedfunn vil bli presentert tematisk, basert på resultater fra min analyse. Strukturen til resultatkapittelet vil være bestående av studiens fire forskningsspørsmål, hvor studiens teoretiske rammeverk er inkludert. Temaene som er blitt identifisert fra studiens analyse vil dermed bli plassert under forskningsspørsmålene. Her følger jeg den samme strukturen som ble dannet i den tematiske analysen for denne studien. Temaene og studiens funn vil derfor videre bli presentert under kapitlene; «Oppfatninger av begrepet inkludering», «Ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving», «Strategier for å inkludere gutter og jenter» og «Strukturelle forhold» (for en oversikt se tabell 3).

5.1 Oppfatninger av begrepet inkludering

Funn fra denne studien kan vise til at det er en gjennomgående lik oppfatning av begrepet inkludering i kroppsøvingfaget. De fleste er enige om at inkludering er et viktig begrep og omhandler at (i) «*Alle skal med*», men at det nødvendigvis ikke betyr at alle må gjøre det samme. Under temaet «*Alle skal med*» blir det likevel vist til nyanser og forskjeller i hvordan begrepet inkludering blir oppfattet og praktisert. I temaet (ii) «*Ønske om en felles forståelse rundt begrepet inkludering*» blir det også fremhevet et ønske eller behov for en felles forståelse av inkluderingsbegrepet, men også en felles forståelse av hvordan inkludering skal bli gjennomført i faget.

5.1.1 «Alle skal med»

Alle lærerne som deltok i denne studien ble stilt spørsmålet, hva tenker du på når du hører ordet inkludering og hva mener du ordet inkludering har som betydning i faget kroppsøving? Her svarte et flertall av lærerne raskt at ordet inkludering for dem betyr at «alle skal med». På den andre siden blir det også fremhevet en annen betydning av begrepet inkludering. Live forteller at «Da tenker jeg på at alle i gruppen skal føle at de blir hørt og føle at de kan bidra i timen, og være til stede og gjøre sitt beste».

Flere nyanser rundt hva de ulike lærerne legger i begrepet inkludering blir også mer tydelig etter hvert som lærerne snakker om begrepets betydning i kroppsøvningsfaget. Først og fremst er det en bred enighet om at det å legge til rette for at alle elevene skal kunne delta i faget kroppsøving er viktig innenfor inkludering. Likevel er det uenighet rundt hva det vil si at alle skal kunne delta i faget, og på hvilken måte. Kristoffer mener at inkludering omhandler at alle skal kunne være med på alt, og at inkludering er å finne ting som alle kan gjøre sammen. Flere av lærerne har en annen oppfatning av hva det vil si å legge til rette for at alle elever skal delta i faget. Simon forteller at «Inkludering er at alle skal være med, men på sin måte og av og til er det tilrettelagt å trene alene også er det en form for inkludering det også». Dette blir støttet av andre lærere fra denne studien. Her blir det videre poengterer at inkludering ikke handler om at alle elevene må gjøre den samme type aktiviteter. De mener med andre ord at ikke alt må gjennomføres eller gjøres sammen, men at alle skal ha like muligheter.

Uansett om det kommer frem nyanser og noen forskjeller i hvordan kroppsøvningslærerne oppfatter begrepet inkludering, kan alle uten unntak fortelle at inkludering er et begrep som er en viktig del av faget og skolen.

5.1.2 Ønske om en felles forståelse rundt begrepet inkludering

Der alle lærerne mener at inkludering er et viktig begrep innen skolen og faget, er det en større uenighet om det er ønskelig eller behov for en felles forståelse rundt begrepet. En av lærerne kan beskrive en hverdag hvor skolen har lagt til rette for at det er et sett med generelle retningslinjer for hvordan lærerne best mulig kan skape inkludering på skolen. Ole forteller om retningslinjene som står skrevet i alle klasserommene på denne måten:

Vi har generelle retningslinjer for hele skolen som, hadde vi vært i et klasserom så kunne vi ha sett det i forhold til hvordan vi gjennomfører oppstart, hvordan du skal møte elever og hvordan du skal se alle. [...] Den går på inkludering og hvordan man skal se alle igjennom en økt. (Ole)

Ole kan videre fortelle at han ser nytten av at det er en felles forståelse og hvordan man skal gjennomføre ulike aspekter av undervisningen, slik at det ikke er opp til alle å tolke. Andre lærere nevner noe av det samme som bakgrunnen for at de ønsker en felles forståelse av inkludering. «Det kunne absolutt vært bedre stadfestet at dette er måten vi har inkludering på» (Kristoffer), «det kunne vært greit å hatt noe, det her skal du igjennom eller det her er sånn vi

løser det, på det som har med inkludering» (Thomas). De ser det med andre ord som positivt dersom det ble dannet en felles forståelse av inkludering. Det blir også hevdet at det kunne være til hjelp for å skape en felles forståelse av inkludering dersom det skulle komme vikarer eller nye lærere til skolen, slik at praksisen og forståelsen er mer lik blant alle lærerne. Live ser også nytten av å ha en felles forståelse av inkludering, men ser det mer i forhold til det tverrfaglige. Hun mener en felles forståelse av begrepet over flere fag i skolen kunne vært til fordel for elevene og deres felles utvikling. De andre lærerne ønsker seg derimot ikke en felles forståelse av begrepet eller ser det ikke som nødvendig, men viser likevel til at dette er en kjerneverdi som virkelig burde bli løftet frem på andre måter, for eksempel på ukemøter.

5.2 Ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving

Analysen viser at flertallet av lærerne i studien mener at det å undervise både gutter og jenter i kroppsøving er en fin ting. Likevel nevner flere at det også kan oppstå ulike problemer eller vanskeligheter ved å undervise både gutter og jenter sammen. I temaet (i) «*Det er tydelige fysiske forskjeller i faget*» kan lærerne rapportere om fysiske forskjeller mellom gutter og jenter i kroppsøvingfaget og hvordan dette kan påvirke undervisningen i faget. Temaet (ii) «*Ulike ønsker i aktiviteter*» kan også vise til lignende kjønnsforskjeller, men her fremkommer det ulike ønsker i aktiviteter mellom kjønnene og hvor det også oppleves som et tydelig kjønnsrollemønster i aktivitetsvalgene for flere av lærerne.

5.2.1 Det er tydelige fysiske forskjeller i faget

I spørsmålet om hvordan lærerne ser på det å undervise både gutter og jenter i kroppsøving blir ord og uttrykk som «fint», «helt greit», «ser ikke noe problem med det» og «jeg tror man skal være veldig bevisst på det» trukket frem. Det er med andre ord stor enighet om at det å undervise gutter og jenter i faget er en fin ting, men at det også kan være vanskeligheter. Ole synes det er fint å undervise begge kjønn, men forteller om sin opplevelse av å undervise gutter og jenter i kroppsøvingfaget på denne måten:

Du har denne klassiske der man skal ha samtaler med alle etter ett halvt år og da blir det jo tydelig for en selv at det er nok noen av de litt usynlige jentene, de som ikke tar mest plass, men samtidig ikke de du ser sliter med faget, men som kanskje har gjemt

seg litt og hvor du kanskje ikke har klart å se de, ikke klart å få de frem eller få de til å trives i settingen [...] det ligger en utfordring der og det ligger en utfordring i det å ha aktiviteter der en gutt i utgangspunktet i snitt vil være litt sterkere og litt raskere. Så vil guttene ta mer plass og ha bedre forutsetning for å lykkes egentlig. (Ole)

Alle kroppsøvlingslærerne i denne studien kan støtte opp under at det er fysiske forskjeller i faget. De fleste er med andre ord tydelige på at det befinner seg fysiske forskjeller mellom gutter og jenter i faget kroppsøving i videregående skole. Noen forteller også at dette er noe de legger til rette for i sin undervisning, mens andre forteller at dette er noe de tenker mer underbevisst på.

Både Jonas og Simon nevner for eksempel de fysiske forskjellene mellom gutter og jenter som en stor grunn til at de har ulike fysiske tester i faget. Andre legger til rette for de fysiske forskjellene ved å kjønnsdele bestemte aktiviteter eller legge til rette for aktiviteter hvor de fysiske forskjellene ikke har så stor betydning. Selv om alle er enige i at det beviselig er biologiske forskjeller mellom kjønnene, mener likevel noen at det befinner seg større fysiske forskjeller innad hos guttene og jentene enn mellom kjønnene:

Så det å skulle snakke om gutter og jenter det funker ikke, det funker å snakke om typiske maskuline trekk og typiske feminine trekk, for det kan vi godt generalisere, men vi kan ikke si at dette her er gutter og dette her er jenter, fordi det er så store ulikheter. (Kristoffer)

Flere av de andre lærerne nevner også noe av det samme. De erkjenner at det er fysiske forskjeller mellom gutter og jenter, men mener også at det er viktig å tenke over at individuelle forskjeller også spiller en stor rolle.

5.2.2 Ulike ønsker i aktiviteter

Andre forskjeller mellom gutter og jenter lærerne viser til er ønsket om ulike aktiviteter. Lærerne har ulike erfaringer rundt hvilke aktiviteter dette gjelder, men det er likevel en relativt stor enighet i at det befinner seg en form for kjønnsrollemønstre med tanke på ønsket om aktiviteter. Tore beskriver sin opplevelse av de ulike kjønnsrollemønstrene innenfor aktivitetsvalg på denne måten:

Det er noen kjønnsrollemønster på det ja, jeg opplever jo at med en gang vi er mer knyttet mot det rytmiske, det som har med bevegelse til musikk så er det fremdeles slik som jeg opplever det generelt at det er flere jenter som setter pris på det enn gutter, hvertfall før vi har begynt aktiviteter, så synes jeg ofte kanskje det endrer seg underveis at det blir mer likt i forhold til hva man synes om det. [...] også er det jo sånn motsatt at jo mer fysisk det er jo mer testosteron det er i øvingen, er det liksom mer guttene som flagger det. (Tore)

At jentene liker rytme og dans er noe av det de fleste lærerne i denne studien fremhever som aktiviteter hvor jentene liker seg godt. Av noen blir det også trukket frem aktiviteter som yoga, turn og styrketrening som innebærer strikker og koordinasjonsøvelser. På den andre siden har også lærerne opplevd at guttene har noen bestemte aktiviteter de liker. Her er det litt mer varierende aktiviteter som blir fremhevet av lærerne. Samme med Tore ser Simon en tendens til at guttene er glade i aktiviteter som inneholder mye testosteron, som for eksempel fysiske aktiviteter som trening i frivekts rommet. Thomas på den andre siden mener å se en tendens til at flere gutter enn jenter flagger ballspillaktiviteter som sitt foretrekkende valg.

Selv om det blir erfart at det er ulikheter i valg av aktiviteter blant gutter og jenter, settes det likevel spørsmålsteget ved kjønnsrollemønstrene i aktivitetsvalg og om de heller er konstruert av omgivelsene som påvirker eleven:

Jeg vet ikke om det ligger en slags forventning om at sånn skal det være, at det er kanskje ikke det man føler inni seg selv som gutt eller jente, men at omgivelsene forventer at du skal reagere på den og den måten. (Tore)

I motsetning til de andre lærerne er det også noen som hevder at det ikke er noen typiske kjønnsrollemønster i aktivitetsvalg for gutter og jenter i kroppsøvningsfaget. De mener at det individuelle blant elevene spiller en større rolle med tanke på valget av aktiviteter. Kristoffer poengterer dette ved å si at «den klassen jeg hadde i fjor som var veldig gira på fotball der var det flere jenter faktisk som var gira på fotball enn guttene». Selv om Live også mener det individuelle spiller en større rolle, ser hun også en tendens til at det er noen kjønnsrollemønstre i bestemte aktiviteter, som for eksempel at guttene er mer tilbaketrukkne i aktiviteten dans.

5.3 Strategier for å inkludere gutter og jenter

I denne studien hevder flertallet av lærerne at de har en stor rolle når det kommer til å skape inkludering for både gutter og jenter. Selv om flertallet er enig i at de har en stor rolle, benytter lærerne ulike strategier og fremgangsmåter for å oppnå inkludering i faget for elevene. Temaene som er blitt identifisert viser til ulike strategier for å inkludere gutter og jenter i kroppsøving. Det er (i) «*Variasjon i aktiviteter, undervisningsmetoder og elevmedbestemmelse*», (ii) «*Snakke med elevene og skape gode relasjoner*» og (iii) «*Ikke gjøre forskjell på gutter og jenter*». Temaet (iv) «*Eleven har også et eget ansvar*» viser likevel til at eleven også må gjøre sin del for å bli inkludert og at læreren bare kan legge til rette for det i sin undervisning.

5.3.1 Variasjon i aktiviteter, undervisningsmetoder og elevmedbestemmelse

I spørsmålet om hvilken rolle lærerne selv tenker at de har med tanke på å skape inkludering, svarer flertallet at de har en stor rolle. Det fremkommer også at lærerne benytter seg av ulike strategier og fremgangsmåter for å skape inkludering for både gutter og jenter i faget, og at dette er en stor grunn til at de hevder at de har en stor rolle. Kristoffer beskriver sin oppfattelse av hvilken rolle han har for å skape inkludering i kroppsøvingfaget slik:

Veldig veldig viktig rolle, jeg må legge til rette for inkludering, jeg kan ikke presse på det, fordi du får ikke treddet over hodet på dem, men jeg kan legge til rette, for eksempel da med den type spill som gjør at alle kan være med, at alle kan føle seg tilpass. (Kristoffer)

Det er tydelig at de fleste lærerne har bestemte strategier for å skape inkludering for både gutter og jenter, når de får spørsmål om dette. Svarene er likevel varierende, der flere strategier og fremgangsmåter blir trukket frem. En del av lærerne var uansett enige om at det var viktig å legge til rette for variasjon i aktiviteter for å skape inkludering for alle. De begrunner valget av å variere aktiviteter med at da kan alle føle mestring og at alle kan bli hørt. Tore forteller hvordan han velger å gjennomføre variasjon av aktiviteter på denne måten:

Hvis vi har hatt noe som er veldig guttefavorisert i utgangspunktet, hvis det for eksempel er noe med fysisk styrke, det kan hende vi har jobbet med noe som er litt sånn testosteron preget og da passer jeg veldig på å velge da et annet tema hvor jentene kommer frem senere. (Tore)

Å benytte seg av varierte aktiviteter i undervisningen er noe som går igjen hos de aller fleste lærerne i denne studien. Et stort flertall av lærerne som ble intervjuet kan likevel fortelle at de har valgt bort enkelte aktiviteter. De fysiske ballspillaktivitetene som fotball og håndball blir valgt bort av de fleste. Ifølge lærerne er dette aktiviteter som kan være med på å skade inkluderingen og hvor erfaringene elevene har fra før av spiller en stor rolle. Det blir også beskrevet av lærerne som aktiviteter hvor de fysiske forskjellene kan utgjøre store forskjeller, og hvor generelt gutter og jenter som tidligere har bedrevet aktiviteten har en fordel.

I tillegg til å variasjon i aktiviteter, velger også lærerne å variere gruppestørrelser og gruppesammensetninger for å skape inkludering. Live kan fortelle at hun ofte benytter seg av mindre og små grupper. Dette gjør hun slik at alle elevene kan få jobbet med seg selv og fjernet seg litt fra gruppen. Hun forteller også at hun i noen situasjoner har prøvd å benytte seg av kjønnsdelt undervisning i faget. Her kan hun rapportere at hun har fått tilbakemelding av flere jenter at de opplever dette som positivt og at nå kunne de blomstre mer. På den andre siden kan Ole fortelle at han unngår å kjønnsdele aktiviteter fordi dette ofte trækker mange av jentene på tærne, som han beskriver det. Han ser likevel en tendens til at jentene og guttene ofte deler seg dersom han legger til rette for at elevene kan gjøre det. Ole reflekterer rundt hvorfor jentene og guttene selv velger å dele på denne måten; «Det kan ha med at da vet guttene at de kan holde på med seg og da går jentene dit at de ved at de slipper unna de dere «Jørgen» og «Lars» denne økta her». De andre lærerne i studien velger heller ikke å kjønnsdele undervisningen i kroppsøvingfaget. Likevel viser flere av lærerne til at de benytter seg av kjønnsdelt undervisning når de gjennomfører styrketester, og forklarer dette ved å vise til at «det er ofte lettere for jenter å skulle prøve uten at guttene står der og hoier og ser på med testosteronet sitt» (Jonas).

En tredje strategi som lærerne benytter seg av for å skape inkludering i faget kroppsøving er elevmedbestemmelse eller elevmedvirkning. Jonas er selv veldig bevisst på hvordan han gjennomfører undervisningen. Han forteller at den viktigste strategien han benytter seg av er å gi ulike nivåer til aktivitetene. Med utgangspunkt i de ulike nivåene kan elevene selv velge hva de vil gjøre uavhengig om du er gutt eller jente. I likhet med Jonas trekker også Live frem medbestemmelse som en viktig fremgangsmåte, hvor elevene selv skal få lov til å være med å

bestemme temaer og hvordan det blir undervist. De er begge enige om at dette er en god strategi for å skape inkludering for både gutter og jenter. Det er også noen av lærerne som hevder at elevmedvirkning og det å la elevene bestemme tar for mye tid og ressurser. På bakgrunn av dette er det flere av lærerne som benytter seg lite av en slik strategi og fremgangsmåte.

5.3.2 Snakke med elevene og skape gode relasjoner

Det å snakke med elevene og skape gode relasjoner blir også fremhevet som viktig å tenke på og en viktig strategi for å skape inkludering i kroppsøvningsfaget. Det kan illustreres med Lives refleksjoner rundt hvor viktig det er å snakke med elevene om inkludering:

For det første så tror jeg det viktigste jeg gjør er at jeg snakker om det, jeg snakker om mine forventninger til holdninger hos elevene, er ganske tydelig på at dette er et rom hvor vi prøver og feiler [...] nummer to så tror jeg det er viktig å lytte til elevene, at de føler at de kan få lov til å bidra. (Live)

Noe av det samme mener også Ole er viktig dersom læreren skal skape inkludering. Han hevder at det personlige møte mellom lærer og elev er viktig, der lærerne definerer hva som forventes. Andre prøver også snakke med elevene for å gjøre de oppmerksomme på hvordan de skal oppføre seg mot hverandre. Tore kan også fortelle at han prøver å ha en samtale med elevene sine i starten av skoleåret hvor han kan finne ut av hva som skal til for å motivere elevene og hvilke behov de har. Dette gjør han for å kunne skape et best mulig læringsrom og gode relasjoner med sine elever.

Samtidig som lærerne snakker om hvor viktig det er for inkluderingen å skape de personlige møtene og snakke med elevene, kan Ole også fortelle at han som mannlig lærer kan oppleve flere interaksjoner og samtaler med gutter fremfor jenter. Han påpeker at han er blitt mer bevist på dette over tid, men at det er viktig å fokusere ytterligere på det. Likevel er Ole også den eneste av lærerne som påpeker dette i intervjuene.

I spørsmålet om lærerne noen ganger tenker igjennom hvilke omgivelser som kan påvirke elevene, svarer mange at dette er noe de ofte tenker over. Simon svarer på dette spørsmålet at han ofte er i gymsalen relativt tidlig før undervisningen starter, og at han gjør dette for å kunne ha muligheten til å snakke med elevene om ting som ikke nødvendigvis omhandler skolen, men heller hva elevene for eksempel gjør på fritiden. Han ser på dette som en fin

arena hvor han kan skape bedre relasjoner til elevene sine. Hvor i byen elevene bor eller hvilke fritidsaktiviteter som er tilgjengelig for elevene er også noe lærerne tenker igjennom når de reflekterer over hvilke omgivelser som påvirker elevene. Denne kunnskapen kan flere fortelle at de benytter seg av når de skal velge aktiviteter og legge til rette for læring og inkludering for alle.

5.3.3 Ikke gjøre forskjell på gutter og jenter

Selv om flere av lærerne har ulike strategier for å inkludere gutter og jenter, velger andre å benytte en annen tilnærming. Noen av lærerne velger å ikke gjøre forskjell på gutter og jenter som sin foretrekkende strategi for å inkludere alle elevene i kroppsøvfaget. Kristoffer hevder også at han har fått gode tilbakemeldinger ved å gjøre nettopp dette:

Jeg har vel ikke noe mere strategier annen enn at jeg gjør ikke forskjell på dem, og det er noe jeg har fått tilbakemeldinger fra elever, det er at guttene føler seg ikke forskjellsbehandlet fra jentene og omvendt og at det er noe som de mener de ser og ja det er min store strategi for å inkludere, at jeg ikke forskjellsbehandler. (Kristoffer)

Ole er også innom en del av det samme som Kristoffer trekker frem. Han mener også at den viktigste strategien for å inkludere gutter og jenter ikke er å tenke så mye på kjønn. Her benytter han seg av virkemidler som å velge ukjente aktiviteter i undervisningen, som ingen eller få kjenner til. Han anvender også i stor grad samarbeidsøvelser for å skape inkludering for alle. Likevel legger Ole til at «man må også ta med seg i tankene videre på det her at gutter og jenter har ulike forutsetninger og at det er situasjoner i aktiviteter og sånne ting som kan oppleves som litt ubehagelig for noen».

5.3.4 Elevene har også et eget ansvar

Selv om de fleste lærerne mener at de har en stor rolle i å skape inkludering for alle, påpeker likevel flere at elevene også har et eget ansvar når det kommer til det å bli inkludert. Flere av lærerne hevder at de i ulike situasjoner ser elever som melder seg ut, eller som står på sidelinjen og ikke vil være med i aktiviteten. Jonas forteller om sin opplevelse av at elever melder seg ut av aktivitetene på denne måten:

Det er det ofte, men da tenker jeg også at det er litt opp til dem selv da, altså de stimler seg sammen, når du driver og spiller innebandy eller spiller fire mot fire da også er det

en på hvert lag som tydeligvis er gode venninner som velger å stå sammen og rolig på midtbanen, da har de på en måte valgt det litt selv å ekskludere seg selv da. [...] Du kan si at jeg kan lage grøten, men jeg kan ikke stappe skjea inn i munnen til 16-19åringer. (Jonas)

Jonas er ikke alene om å mene at også elevene har et ansvar i å inkludere seg selv og ville delta i aktivitetene. Thomas forteller på sin måte at han som lærer kan gi verktøy til elevene som skal hjelpe de med å bli inkludert, men at det er elevens eget ansvar å ta den sjansen. Han tilføyer også at «det passer aldri å sentre til den som står med henda rett ned og helt stivt på helene». Dette blir også støttet opp av andre lærere i studien som viser til at du som lærer kan gjøre en fantastisk jobb, men noen ganger vil du ikke alltid lykkes, uavhengig av hvor flink og hvor mye du har lagt til rette for inkludering.

5.4 Strukturelle forhold

Lærerne i studien kan vise til at de anvender læreplanen i kroppsøvfingsfaget i ulik grad. Flere av lærerne benytter seg av læreplanen til å danne en lokal læreplan, mens andre bruker den kontinuerlig igjennom skoleåret. I temaet (i) «*Anvender læreplanen ulikt*» blir det også rapportert ulikt i hvor stor grad læreplanen i faget påvirker undervisningen, både med tanke på hvordan lærerne velger å gjennomføre undervisningen, men også inkluderingen i faget. Temaet (ii) «*Ønske om færre elever*» viser også til andre strukturelle forhold som lærerne hevder har innvirkning på undervisningen og inkluderingen i kroppsøvfingsfaget.. I det samme temaet er lærerne tydelige på at hverdagen og undervisningen ville vært bedre med færre elever. Lærerne kan også tenke seg at inkluderingen og det å se alle elevene også ville vært lettere med færre elever.

5.4.1 Anvender læreplanen ulikt

Alle lærerne i denne studien ble stilt spørsmålet om hvordan de bruker læreplanen i sin undervisningspraksis. Her svarte flere av lærerne at de anvender den konkrete læreplanen i liten grad. Noen benytter den bare til vurderingspraksisen i faget, mens andre benytter den overordnede delen hvor bærekraft og folkehelse står i fokus. Simon er en av lærerne som hevder at han bruker den konkrete læreplanen i sin undervisning mye. Han forteller hvordan han bruker læreplanen i sin undervisningspraksis på denne måten:

Jeg bruker læreplanen til å prøve å gi elevene den kompetansen som læreplanen sier de skal gjøre og jeg legger stor vekt på, hva skal jeg si, samarbeid som jeg tenker hører sammen med inkludering. [...] jeg synes også at verdiene læreplanen er skrevet på også er veldig viktig, kanskje også viktigere enn selve kompetansemålene. (Simon)

Simon forteller videre at han bruker det som står i læreplanen for å fremme inkludering i faget, hvor han trekker frem det samarbeid og å gjøre andre gode som noe av det viktigste. De andre lærerne benytter seg stort sett bare av læreplanen i kroppsøvningsfaget når de skal lage en lokal læreplan for faget og i begynnelsen av skoleåret. På denne måten beskriver flere at de anvender læreplanen for å sjekke den opp imot de aktivitetene og den måten kroppsøvningslærerne har tenkt å gjennomføre faget på. Ett lite flertall av lærerne mener med utgangspunkt i dette at undervisningen blir påvirket i stor grad av læreplanen.

Av andre blir læreplanen beskrevet som førende og styrende med tanke på læreplanmålene og det verdigrunnlaget som kommer frem i læreplanen. Live og Thomas er noen som hevder at undervisningen blir påvirket i stor grad av læreplanen. De beskriver den også som førende i den grad at den er med på å påvirke hvilke aktiviteter og fremgangsmåter de velger å anvende i sin lokale læreplan. Live beskriver likevel læreplanen for faget kroppsøving på denne måten:

Hos oss så har vi blitt enige om at vi skal ha en lokal felles læreplan, for en læreplan er et verktøy som er ekstremt der oppe, det er rom for kjempetolkninger og jeg har nok opplevd at lærere kan gjøre sine egne greier i hallen og det er veldig annerledes enn hva andre gjør. (Live)

Flere lærere kan støtte opp under det Live mener med at det er store rom for tolkninger i læreplanen for kroppsøvningsfaget. I motsetning til Live ser likevel flere på dette som noe positivt hvor de som lærere er gitt den friheten til å «gjøre det jeg vil» (Kristoffer) og «gi veldig mye rom for individualisering» (Tore). Med andre ord hevder de at læreplanen påvirker hvordan de velger å gjennomføre undervisningen i liten grad.

5.4.2 Ønske om færre elever

Uten at lærerne i denne studien ble stilt spørsmål om antall elever i undervisningen, valgte flere å trekke frem dette som ett av de viktigste forholdene som påvirket undervisningen i kroppsøvningsfaget. Flertallet av lærerne påpeker at de ønsker seg færre elever i faget og antallene 15-20 elever ble ofte nevnt som de perfekte størrelsene på en elevgruppe. Det blir

hevdet at færre elever vil hjelpe de som lærere med å se alle elevene og hvor tilbudet i undervisningen hadde blitt bedre:

Jeg kunne gjerne ønsket å ha mange færre elever, men likevel hatt det som en full jobb, også kunne jeg tilbudt et mye bedre tilbud [...] da har du på en måte muligheten til å liksom tilpasse helt sykt til hver enkelt da og kjenne hver enkelt og føle liksom at du kan vise at du bryr deg mye mer, men det er det ikke rammer for i stor grad nå, man får liksom ikke kapasitet til å kjenne 300 elever. (Thomas)

Tore støtter opp under noe av det samme, hvor for mange elever gjør at han som lærer ikke klarer å kjenne alle elevene. Det å kjenne enkelte elever godt uansett om det er en jente eller gutt ser han derfor på som vanskelig. Han påpeker også at «da er det også vanskelig å alltid klare å legge til rette for den enkeltes forutsetninger, behov og ønsker». Jonas hevder også at det å skulle treffe 30 elever i løpet av 60 minutter er noe av den største utfordringen i forhold til det å skape inkludering i faget. Live kommenterer samhandlingen mellom antall elever, tid og inkludering på denne måten:

Jeg tror at inkludering eller det at alle skal føle at de har det fint og at de hører til i en klasse er viktig, og det samsvarer nok også med hvor mye tid vi som lærere har med hver enkelt elev, så mindre klasser ser jeg på som veldig viktig og nødvendig. (Live)

6. Diskusjon

Hensikten med denne studien er å bidra med kunnskap om inkludering av gutter og jenter i kroppsøvningsfaget. Studien undersøker dermed hvordan og hva kroppsøvningslærere reflekterer rundt inkludering av både gutter og jenter. Studien skal også gi et innblikk i hvilke strukturelle forhold som kan påvirker læreres undervisningsvalg, og i så fall hvilken grad dette påvirker inkluderingen i faget kroppsøving. Ved hjelp fra dette masterprosjektet skal jeg dermed forsøke å besvare problemstillingen: Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvningslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving?

Jeg vil derfor i dette kapittelet diskutere og drøfte de ulike funnene fra denne studien, som er basert på intervjuer gjennomført med flere kroppsøvningslærere i den videregående skolen. I gjennomføringen av diskusjonskapittelet skal jeg drøfte funnene opp mot de ulike nivåene i den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996), som er studiens teoretiske rammeverk, samt også trekke inn tidligere forskning. Diskusjonskapittelet blir videre skrevet frem innen de fire hovedkapitlene som resultatkapittelet tidligere ble strukturert etter: «Oppfatninger av begrepet inkludering», «Ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving», «Strategier for å inkludere gutter og jenter» og «Strukturelle forhold».

6.1 Oppfatninger av begrepet inkludering

Kroppsøvningslærerne som deltok i studien kan rapportere om en ganske likt oppfattelse av hva de mener begrepet inkludering omhandler. De hevder at inkludering er et begrep som baserer seg på at alle elevene skal få muligheten og lov til å delta i kroppsøvningsundervisningen. Samtidig blir det også fremhevet at inkludering handler om at alle skal bli hørt og bidra. Med andre ord kan det tenkes at lærernes oppfattelse av inkluderingsbegrepet først og fremst er tilknyttet deres egen praktiske gjennomføring av undervisningen og begrepet i faget. Det kan forstås som at lærerne oppfatter og tolker begrepet innenfor det Bronfenbrenner (1996) beskriver som mikronivået i den utviklingsøkologiske modellen (s. 22-24).

Lignende oppfattelser av begrepet som lærerne gjør er også fremhevet av andre tidligere, der inkludering blir beskrevet som en prosess hvor lærerne skal legge til rette for læring, der alle elevene blir hørt og alle skal få muligheten til å delta (Standal, 2015, s. 16; Lillejord et al., 2015, s. 37; Haug, 2014, s. 8-9). Å legge til rette for at alle skal kunne delta sammen, men fortsatt legge til rette for ulikheter, og hvor alle har rett til å delta i læring blir også fremhevet som viktig i Opplæringsloven og den nye læreplanen for kroppsøvingfaget (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; § 1-3; § 8-2; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-5).

Selv om lærerne i denne studien er relativt enige i sin oppfattelse av begrepet inkludering, fremkommer det likevel nyanser, der lærerne er uenige i for eksempel hva det vil si at alle skal kunne delta i undervisningen. I likhet med funn fra denne studien kan tidligere studier også vise til at det befinner seg uenigheter rundt hvordan inkluderingsbegrepet blir tolket (Göransson & Nilholm, 2014; DeLuca, 2013, s. 306). Det blir diskutert om dette kan ha en sammenheng med at det ikke er utarbeidet en nasjonal eller internasjonal definisjon på begrepet, og at det derfor åpner opp for at lærere kan utføre egne tolkninger av inkluderingsbegrepet (NOU 2009: 18, s. 17; Haug, 2014a, s. 12; Magnússon, 2019; Haug, 2014b). Basert på de styringsdokumentene lærerne i denne studien har tilgjengelig, står det lite eller ingenting konkret om begrepet inkludering og hvordan det skal forstås eller praktiseres (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Det er likevel blitt utarbeidet noen eksempler på tiltak fra Utdanningsdirektoratet (2021b) for å fremme en inkluderende kultur i skolen, men i samme dokument blir det poengtert at skolene selv må legge til rette for egne tiltak utover dette (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 18). En slik illustrasjon av styringsdokumentene og veiledere støtter opp under at det ikke befinner seg en felles forståelse for begrepet, og at det er et begrep som kan bli tolket ulikt.

Haug (2017) ser det som fordelaktig at det blir dannet en felles fremgangsmåte for hvordan lærere skal oppnå inkludering i skolen (s. 214-215). Det blir likevel vist til at det ikke nødvendigvis er best å danne en felles internasjonal eller nasjonal oppfattelse av inkludering, men hvor enkelte skoler finner sin egen praksis og oppfattelse av begrepet de følger (Haug, 2017, s. 214-215). Dette blir begrunnet ved at det ikke vil være nyttig å skape en felles internasjonal forståelse fordi inkluderingsbegrepet blir påvirket av ulike politiske føringer og rammefaktorer i forskjellige land (Haug, 2017, s. 214-215, 2014b, s. 283). Et flertall av lærerne som deltok i denne studien kan også fortelle om et ønske eller behov for en felles forståelse rundt begrepet inkludering. De hevder at en felles forståelse av inkluderingsbegrepet kan hjelpe til med å danne en felles praksis, som også kan være til fordel

for eleven og deres felles utvikling i skolen. Lærerne nevner likevel ikke om det er ønskelig med en felles forståelse lokalt, som vil si innenfor eksonivået i den utviklingsøkologiske modellen, eller om det er en felles oppfattelse av begrepet innenfor et makronivå, med andre ord en bred nasjonal forståelse som er ønskelig (Bronfenbrenner, 1996, s. 25-26). Det er uansett nærliggende å tro at lærerne ønsker en felles forståelse og oppfattelse av inkluderingsbegrepet utover den de selv benytter seg av innenfor et mikronivå (Bronfenbrenner, 1996, s. 22-24).

Selv om ikke alle kroppsøvingslærerne som deltok i denne studien ønsker seg en felles forståelse og tolkning av begrepet inkludering, hevder alle at de ser på inkludering som et viktig begrep i skolen. Lærerne i denne studien er ikke alene å mene at dette er et viktig begrep (Standal, 2015, s. 15; Haug, 2014a). Av andre blir det også vist til at inkludering står som et sterkt prinsipp i skolen (DeLuca, 2013). Det er likevel mulig å stille spørsmål til om inkludering står som et sterkt og viktig prinsipp i den norske skolen når begrepet sjeldent bli nevnt i styringsdokumentene lærerne skal følge (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019; Opplæringslova, 1998).

6.2 Ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving

Selv om kroppsøvingfaget er godt likt av mange elever blir det likevel beskrevet som et fag hvor enkelte elever eller grupper av elever blir behandlet ulikt, som for eksempel idrettsaktive elever som har større forutsetning for å bli favorisert og gjøre det bra i faget (Dowling, 2016; Säfvenbom et al., 2014; Brattli et al., 2014; Moen et al., 2018, s. 30-31). Tidligere studier kan også fortelle om ulikheter i faget mellom gutter og jenter, der for eksempel guttene rapporterer at de liker faget best, og hvor det er guttene som oftest får de beste karakterene (Moen et al., 2018, s. 37; Lagestad, 2017b, s. 10-12).

Ulikheter mellom gutter og jenter er også noe lærerne som deltok i denne studien har lagt merke til. Selv om lærerne kan vise til at det er positivt å undervise begge kjønn kan de fortelle at det er tydelige fysiske forskjeller i faget, og de fleste hevder også at det er relativt store forskjeller mellom gutter og jenter. Basert på dette velger noen av lærerne å gjennomføre ulike styrketester for gutter og jenter. Andre velger også å kjønnsdele i enkelte aktiviteter for å utjevne forskjellene bedre. Fysiske forskjeller mellom gutter og jenter er også noe lærerne i studien til Klomsten (2016) hevder er tydelig i kroppsøvingfaget. Her velger

også flere av lærerne å kjønnsdele aktiviteter og perioder av undervisningen fordi de fysiske forskjellene blir for store (Klomsten, 2016, s. 71-75). Det er likevel ikke bare lærere som erfarer at det er tydelige fysiske forskjeller mellom gutter og jenter. Andrews og Johansen (2005) kan i sin artikkel fortelle om flere jenter som opplever at guttene er dominerende i faget og hvor de opplever at det er store fysiske forskjeller mellom kjønnene (s. 306-307). Selv om det er tydelige biologiske forskjeller mellom kjønnene argumenterer likevel enkelte av lærerne som deltok i denne studien for at det er større fysiske forskjeller innad hos gutter og jenter, enn mellom kjønnene. Men det er likevel tydelig at de fleste lærerne i studien reflekterer over de fysiske forskjellene mellom gutter og jenter i ulik grad.

Det fremkommer også fra denne studien at det er flere ulikheter mellom gutter og jenter enn bare det fysiske. Mellom lærerne er det en relativt stor enighet i at det også er noen tydelige kjønnsrollemønstre innenfor aktivitetsvalgene elevene velger. Bevegelsesaktiviteter som turn, dans og yoga er noen av aktivitetene lærerne opplever at jentene fremmer mest. Hos guttene blir dermed aktiviteter som styrketrening og ballspillaktiviteter fremhevet. I likhet med lærerne fra denne studien kan også Moen med flere (2018) vise til lignende kjønnsrollemønstre i aktivitetsvalgene (s. 44-45). De kan også i likhet med lærerne rapportere at gutter er de som oftest velger ballspill, mens jentene er de som oftest ønsker seg aktiviteten dans (Moen et al., 2018, s. 44-45). I motsetning til Moen med flere (2018) sin studie og flertallet av lærerne fra denne studien er det også noen av lærerne som hevder at det ikke befinner seg noen bestemte kjønnsrollemønstre i aktivitetsvalgene. Det blir også stilt spørsmål til om samfunnet og omgivelsene rundt eleven i stor grad påvirker hva gutter og jenter skal like, og at dette nødvendigvis ikke er det elevene egentlig føler og mener om en aktivitet. Her kan det tenkes at læreren hevder at elevene i stor grad blir påvirket av det Bronfenbrenner (1996) beskriver som makronivået i den utviklingsøkologiske modellen. Der elevene blir påvirket av en rolleforståelse som er blitt skapt i samfunnet, og som sier noe om hvordan du som gutt eller jente skal reagere og handle rundt en bestemt aktivitet (Bronfenbrenner, 1996, s. 85-86). Med andre ord er det trolig at enkelte lærere stiller spørsmål til om elevene egentlig liker andre aktiviteter enn det de formidler, men at de heller følger en rolleforståelse som samfunnet har skapt.

6.3 Strategier for å inkludere gutter og jenter

Å skape inkludering for alle elevene blir av kroppsøvingslærerne i denne studien sett på som en viktig del av jobben. Med utgangspunkt i dette hevder flere at de har en stor rolle når det kommer til å skape inkludering for både gutter og jenter. Dette kan ses i sammenheng med det som står skrevet i overordnet del av læreplanverket, hvor det blir påpekt at læreren har en stor rolle i å skape og opprettholde trygge læringsmiljøer og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). For å skape inkludering for gutter og jenter benytter lærerne i denne studien seg av ulike strategier.

En strategi flere lærere bruker for å inkludere gutter og jenter kroppsøving er å variere mellom aktivitetene de liker. Læreplanen for kroppsøvingsfaget fremhever også det å variere mellom ulike aktiviteter som viktig i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Enkelte elever trekker også frem variasjon og mangfold i aktiviteter som viktig, likevel kan studier vise til at faget ikke har stor variasjon i aktiviteter, hvor faget ofte domineres av ballspillaktiviteter som guttene hevder de liker best og oftest dominerer i (Moen et al., 2018, s. 44-45; Andrews & Johansen, 2005, s. 306).

I denne studien kan mange av lærerne fortelle at de har valgt bort nettopp ballspillaktiviteter som håndball og fotball i sin undervisning, og benytter seg ikke av disse når de varierer mellom aktiviteter. Valget med å ta bort disse aktivitetene er begrunnet med at dette er aktiviteter som skader inkluderingen, hvor de fysiske forskjellene og tidligere erfaringer utgjør en stor forskjell. Tidligere studier kan også fortelle om noen lignende betraktninger som lærerne i denne studien kommer med. Både norske og internasjonale studier kan vise til situasjoner der gutter ender opp med å dominere jenter i ballspillaktiviteter, som for eksempel i aktiviteten fotball eller andre ballspillaktiviteter (Fagrell et al., 2012, s. 107-109; Brattli et al., 2014, s. 50; Andrews & Johansen, 2005). I disse studiene ender ofte jentene opp med å bli mindre involvert og deltagende i aktiviteten, og enkelte opplever å ikke bli sett av læreren (Fagrell et al., 2012, s. 107-109; Brattli et al., 2014, s. 50; Andrews & Johansen, 2005, s. 306-307). Basert på denne informasjonen er det nærliggende å tro at ballspillaktiviteter som er konkurransepreget kan være med på å skade inkluderingen for noen elever, som lærerne i denne studien også reflekterer over.

En annen strategi som blir benyttet for å skape inkludering for gutter og jenter er variasjon i gruppestørrelser og gruppesammensetninger. Lærerne anvende for eksempel mindre grupper i undervisningen fordi dette blir sett på som en fin måte for elevene å trekke seg litt bort ifra den store elevgruppen på. Å benytte seg av mindre grupper i kroppsøvingstimen hevder Engebretsen med flere (2020) også kan være en av mange tiltak som kan skape inkludering og en bedre opplevelse av faget for jenter spesielt (s. 369-371). Lærerne som deltok i min studie trekker i motsetning til studien over ikke frem at dette er en god strategi for jentene, men et det er tiltak for både gutter og jenter. Likevel kan enkelte av lærerne vise til at de i perioder har benyttet seg av kjønnsdelt undervisning for å nettopp skape trygge og gode arenaer for jentene i faget. Klomsten (2016) kan også vise til at dette er en av grunnene til at lærerne i hennes studie også benyttet seg av kjønnsdelt undervisning (s. 75). Sammen med studien til Klomsten (2013) blir det også vist til at flertallet av lærerne er forsiktige med å kjønnsdele undervisningen, og benytter det sjeldent (s. 67-68). Selv om det er få som benytter seg av kjønnsdelt undervisning åpner likevel Opplæringsloven opp for at lærerne i ulike aktiviteter eller perioder kan gjennomføre undervisningen på denne måten (Opplæringslova, 1998, § 8-2).

En tredje strategi som lærerne benytter seg av for å skape inkludering for begge kjønn er elevmedbestemmelse eller elevmedvirkning, der elevene enten kan velge aktiviteter eller ulike nivåer innenfor aktivitetene. For å skape et inkluderende læringsmiljø og læringsfelleskap blir elevmedvirkning også trukket frem som et viktig tiltak for å skape nettopp det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I Lagestad (2017a) sin studie blir medbestemmelse også beskrevet som en god måte å skape inkludering på i kroppsøvingfaget, ved at elevene kan rapportere om økt grad av trivsel, tilhørighet og mestring (s. 11-13). Lærerne i studien til Lagestad (2017a) kan likevel rapportere om at dette er en strategi som er arbeidskrevende (s. 11-13). At elevmedbestemmelse og elevmedvirkning er arbeidskrevende og tidskrevende er en stor grunn til at flere av lærerne fra min studie ikke velger å benytte seg av en slik strategien for å skape inkludering for gutter og jenter.

Den fjerde og viktigste strategien for mange av lærerne er å snakke med elevene om inkludering, skape gode relasjoner og lage felles regler. For å utvikle en inkluderende kultur viser Utdanningsdirektoratet (2021b) i likhet med lærerne at det er viktig å snakke med elevene og dermed danne felles regler og normer i en klasse (s. 18). Det personlige møte med eleven blir fremhevet som viktig av lærerne for å oppnå nettopp dette, hvor det å bli kjent med elevene på et personlig nivå og å skape gode relasjoner er viktig. McCuaig med flere (2013

fremhever også gode relasjoner som essensielt i jobben med å skape inkludering for alle (s. 801-802). Det personlige møtet mellom lærer og elev blir forstått ut ifra Bronfenbrenner (1996) som et møte innenfor mikronivået i den utviklingsøkologiske modellen, der eleven er i direkte kontakt med læreren (s. 22-24). Ved å snakke med elevene kan det også tenkes at læreren gir elevene mulighet til å påvirke lærerens videre fremgangsmåte, og hvor det ikke bare er lærerens påvirkning av eleven som står i fokus. Ifølge Bronfenbrenner (1996) er dette et tydelig tegn på at individet og miljøet har en gjensidig påvirkning til hverandre (s. 21-22).

Selv om det personlige møtet med elevene blir sett på som viktig og positivt, blir det likevel hevdet at lærerne burde fokusere ytterligere på å ta like mye kontakt med begge kjønn. En av lærerne i studien viser til at han som mannlig lærer har flere interaksjoner med gutter enn med jenter. En lignende problematikk kan også tidligere studier vise til. Studier kan vise til at jenter i enkelte situasjoner opplever å bli oversett, hvor læreren er mer opptatt av guttene i faget (Andrews & Johansen, 2005, s. 306-307; Fagrell et al., 2012, s. 107-109). Selv om det bare er en av lærerne i denne studien som nevner dette, kan tidligere studier vise til at han ikke er den eneste som opplever denne type utfordringer.

I tillegg til å bli kjent med elevene på et personlig nivå, kan flere av lærerne også fortelle at de tenker over hvilke omgivelser som påvirker elevene, som for eksempel hva de gjør på fritiden eller hvilke fritidsaktiviteter som befinner seg i nærområdet. Dette blir gjort for å få en bedre innsikt i hvilke tiltak lærerne kan benytte seg av for å legge til rette for at alle skal oppleve inkludering og læring. Læreren i Westlie og Moen (2020) sin artikkel gjør lignende refleksjoner. I likhet med lærerne i denne studien benytter læreren seg av gode relasjoner med eleven og kunnskap på både individnivå og samfunnsnivå for å best mulig inkludere elevene i kroppsøvningsfaget (Westlie & Moen, 2020, s. 28-29). Ved å benytte seg av kunnskapen som omhandler hva elevene blir påvirket av utenfor skolen, kan det tenkes at lærerne i denne studien også reflekterer og gjennomfører undervisningen basert på kunnskap innen eksonivået i den utviklingsøkologiske modellen, på samme måte som læreren i Westlie og Moen gjør (2020, s. 28-29; Bronfenbrenner, 1996, s. 25).

Basert på det som blir diskutert over benytter lærerne seg av ulike strategier og fremgangsmåter for å inkludere gutter og jenter i faget kroppsøving. Ifølge DeLuca (2013) er det viktig å finne fremgangsmåter som kan hjelpe alle elever med å bli inkludert, og ikke bare tiltak som skal hjelpe enkelte grupper og elever (s. 326-336). En del av lærerne som deltok i denne studien kan vise til en lignende tankegang og fremgangsmåte som DeLuca (2013) beskriver. Her hevder flere at det viktigste de som lærere kan gjøre for å inkludere gutter og

jenter, ikke er å tenke på kjønn, men at alle skal bli inkludert uansett. For å klare dette benytter de seg for eksempel av ukjente aktiviteter som få eller ingen har kjennskap til fra før. Penney med flere (2017) er tydelige på at de ønsker et skifte i hvordan inkludering blir praktisert og tolket. I likhet med enkelte lærere fra denne studien blir det derfor rettet fokus mot å inkludere aktiviteter og undervisningsmetoder som vanligvis ikke blir sett på som det normale i kroppsøvningsfaget (Penney et al., 2017, s. 1069).

Selv om styringsdokumenter og veiledere i stor grad er enige med lærerne om at de har en stor rolle innenfor inkluderingsaspektet i faget, blir det også nevnt i de samme styringsdokumentene at elevene også har et eget ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15; Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette er også noe lærerne fra min studie hevder. De beskriver dette ved å legge til rette for at alle skal bli inkludert, men at det er opp til hver enkelt elev å ta den sjansen. De beskriver også situasjoner hvor elevene selv melder seg ut, og påpeker at det ikke bare er lærerens ansvar å inkludere, men også elevenes eget ansvar.

6.4 Strukturelle forhold

Basert på funn fra denne studien er det tydelig at flere av lærerne anvender læreplanen i kroppsøvningsfaget lite. Kort fortalt benytter de fleste læreplanen i starten av skoleåret for å danne en lokal læreplan, og deretter blir den bare trukket frem når lærerne for eksempel skal sette karakterer i faget. I Opplæringsloven står det tydelig at opplæringen og undervisningen skal være i samsvar med det som står skrevet i læreplanverket (Opplæringslova, 1998, § 2-3). Selv om lærere fra denne studien kan rapportere om liten bruk av læreplanen igjennom skoleåret hevder likevel flere at undervisningen blir påvirket i stor grad av læreplanen. Dette blir begrunnet med at de ser mot læreplanen når de skal planlegge aktiviteter og undervisningsmetoder i den lokale læreplanen.

Læreplanen blir på bakgrunn av dette sett på som førende og styrende av lærerne. For flere av lærerne blir den styrende og førende med utgangspunkt i hvilke aktiviteter, tiltak eller strategier en lærer kan og vil anvende i sin undervisning. Det blir også hevdet at læreplanmålene og verdigrunnlaget læreplanen er bygget på styrer undervisningen i stor grad. Enkelte av lærerne hevder også at de ser til læreplanen for å fremme inkludering i faget og benytter seg dermed av overordnet del og kjerneverdiene i faget. Selv om læreplanen av

mange blir sett på som styrende, blir den også i stor grad oppfattet som åpen for tolkning. Enkelte ser på dette som problematisk ved at praksisen kan variere.

Andre ser det som noe positivt, der lærerne blir gitt stor frihet. Bronfenbrenner (1996) plasserer styringsdokumenter som læreplaner og læreplanverket innenfor makronivået i den utviklingsøkologiske modellen (s. 26). Læreplanen i kroppsøvningsfaget blir med andre ord beskrevet som rammebetingelser som kan påvirke andre nivåer i den utviklingsøkologiske modellen, og som videre kan påvirke individet eller elevene i dette tilfelle (Bronfenbrenner, 1996, s. 26-27). Med utgangspunkt i hva lærerne fra denne studien beskriver er det ulike oppfatninger rundt hvor mye læreplanen er med på å påvirke undervisningen og dermed også elevene. Det er likevel stor enighet at læreplanen påvirker aktivitetsvalg og undervisningsmetoder i en eller annen form. Selv om det er få lærere som ser til læreplanen når de skal skape inkludering for elevene, er det likevel mulig å tenke seg at læreplanen kan påvirke hvordan lærere legger til rette for inkludering innenfor et mikronivå, med utgangspunkt i hvilke aktiviteter og undervisningsmetoder som bli valgt.

Et strukturelt forhold som lærerne hevder har stor påvirkning på lærerens undervisning og elevenes mulighet til å bli inkludert i kroppsøvningsfaget er antallet elever lærerne har i en time. Her viser lærerne til et ønske om færre elever. I likhet med Lauritzen med flere (2016) kan flere av lærerne i denne studien også vise til at mange elever i en undervisningssituasjon gjør det vanskelig for læreren å se elevene og skape gode relasjoner med alle. Det blir poengtert av flere at dette er den største utfordringen ved å skape å skape inkludering i faget uavhengig om eleven er gutt eller jente. (Lauritzen et al., 2016, s. 66).

7. Konklusjon og videre forskning

I dette kapittelet skal jeg forsøke å konkludere denne oppgaven med utgangspunkt i studiens funn og ved å se disse opp imot studiens problemstilling som er; Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvingslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving?

Hensikten med denne studien har vært å bidra med kunnskap om inkludering av gutter og jenter i kroppsøvingsfaget. Denne studien har dermed undersøkt hvordan og hva kroppsøvingslærere reflekterer rundt inkludering av både gutter og jenter. Studien har også forsøkt å gi et innblikk i hvilke strukturelle forhold som kan påvirker læreres undervisningsvalg, og i så fall hvilken grad dette påvirker inkluderingen i faget kroppsøving.

Hovedfunnene fra denne studien kan vise til at lærerne har et overordnet likt syn på hva inkluderingsbegrepet innebærer i kroppsøvingsfaget, men at det likevel er uenigheter rundt hvordan begrepet skal gjennomføres i praksis. De fleste kroppsøvingslærerne kan også rapportere om et ønske og behov for en felles forståelse av begrepet og hvordan det best mulig kan praktiseres.

Det virker også som om lærerne ser på det å undervise både gutter og jenter som noe positivt. Likevel kan et stort flertall av lærerne vise til ulike refleksjoner knyttet til de fysiske ulikhetene og kjønnsforskjellene i aktivitetsvalg mellom gutter og jenter i faget. Funn fra denne studien kan også vise til at lærerne benytter seg av flere ulike strategier for å inkludere både gutter og jenter, men også for å utjevne forskjellene mellom kjønn. Mye kan likevel tyde på at strukturelle forhold som læreplanen og antallet elever i en undervisningstime har innvirkning på lærerens undervisningsvalg og i hvilken grad læreren klarer å legge til rette for inkludering for både gutter og jenter.

Studien kan vise til at lærerne ikke er alene i å reflektere ulikt rundt inkluderingsbegrepet og den praktiske gjennomføringen av inkludering for både gutter og jenter i faget. Selv om inkludering blir fremhevet som et viktig begrep i skolen av flere, kan det likevel stilles spørsmål til hvorfor inkluderingsbegrepet ikke blir nevnt i større grad i styringsdokumentene. Med utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1996) kan studien også vise til hvordan lærerne i ulik grad reflekterer over sine undervisningsvalg og strategier innenfor et mikro, ekso og makronivå.

Selv om det er gjort en del tidligere studier rundt temaet inkludering og kjønn i faget kroppsøving, kan det tenkes at funn fra denne studien kan hjelpe med å gi bedre innsikt i temaene inkludering og gutter og jenter i kroppsøvfingsfaget. Funn fra denne studien har for eksempel gitt et innblikk i hvilke strategier en lærer benytter seg av for å legge til rette for inkludering for både gutter og jenter i faget. Det kan dermed tenkes at denne studien kan være til videre hjelp, inspirasjon, men også åpne opp for nye diskusjoner rundt hvordan lærere best mulig legger til rette for inkludering for både gutter og jenter i skolen. Studien kan også vise til at inkludering er et viktig begrep for kroppsøvlingslærerne og at flere ønsker seg en felles forståelse og tolkning av begrepet. Likevel kan denne studien vise til at inkluderingsbegrepet sjeldent blir nevnt i lærernes styringsdokumenter og veiledere. Dette kan være informasjon som kan bidra til nye diskusjon rundt hvorvidt det skal bli utarbeidet en felles forståelse av begrepet, eller om flere skoler lokalt skal lage sin egen forståelse av inkluderingsbegrepet.

Denne studien har vist til hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere gjør seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving. Dermed har lærerens opplevelser, synspunkt og tolkninger vært utgangspunktet for dataen som ble innsamlet. Tidligere forskning og denne studien kan likevel vise til at det vil være behov for flere lignende studier som studerer kroppsøvlingslærere og temaene inkludering og kjønn i kroppsøvfingsfaget. Det samme kan også tenkes innenfor den nye læreplanen i faget. Her er det enda lite forskning som er blitt gjort og det kan dermed tenkes at det til fordel også kan bli gjennomført flere studier som retter fokuset rundt inkluderingsbegrepet i denne læreplanen. Med utgangspunkt i at denne studien bare tok for seg refleksjoner gjort av lærerne, kan det også tenkes at det ville være interessant å gjøre lignende studier med elever, hvor elevenes refleksjoner rundt temaet inkludering og gutter og jenter blir studert.

8. Referanseliste

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89, 302-314.

Bjørnestad, E. & Røthing, Åse. (2012). Kjønn i utdanningsforløpet – gjenkjennelig og komplekst. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(6), 407-412. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-06-01>

Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Forskning og utvikling i praksis*, 8(1), 43-59.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5.utg.). Oxford university press.

Caldeborg, A. (2022). Physical contact in physical education – immigrant students' perspectives. *Sport, Education and Society*, 27(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816539>

Dagkas, S. (2018). «Is social inclusion through PE, Sport and PA still a rhetoric?» Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 70(1), 67-74. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1399629>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.

DeLuca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Society for the Study of Education*, 36(1), 305-348. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.305>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.).

Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Denscombe, M. (2016). *Forskningshåndboken - För småskaliga Forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3. utg.). Studentlitteratur.

Digranes, A. J. & Standal, Ø. F. (2019). «Det er gøy å løpe med venner» Elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving. *Spesialpedagogikk*, 84(2), 51-62. <https://hdl.handle.net/11250/2653975>

Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blick på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.

Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>

Engelsrud, G. (2015). Kjønn og Inkludering. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-43). Cappelen Damm Akademisk.

Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/08856257.2014.933545>

Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2014b). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education', *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283-285.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933548>

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal Of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Imsen, G. (2017). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, A, P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.

Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for landsfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co.

Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.

Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *Forskning og utvikling i praksis*, 7(3), 59–82.

Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Forskning og utvikling i praksis*, 10(1), 63-84.

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole: En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lagestad, P. (2017a). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring - En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.5617/adno.2668>

Lagestad, P. (2017b). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? – En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>

Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingsslaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et læringsperspektiv. *Journal for Research in Art and Sports Education*, 2(3), 18-33. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1159>

Launsø, L., Rieper, O. & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med menneske - Forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning* (7. utg.). Munksgaard.

Lillejord, S. Manger, T. & Nordahl, T. (2015). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 37-64). Fagbokforlaget.

Lauritzen, C., Strandbu, A., Rasmussen, P, L-M. & Adolfsen, F. (2016). Omorganisering og flere elever i klassen – Pedagogiske konsekvenser. *Nordic Studies of Education*, 36(1), 57-69. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-05>

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>

McQuaig, L., Öhman, M. & Wright, J. (2013). Shepherds in the gym: employing a pastoral power analytic on caring teaching in HPE. *Sport, Education and Society*, 18(6), 788-806.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.611496>

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomskolen til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 282-297.

<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*

(Oppdragsrapport, nr.1 - 2018). <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2482450>

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§8-2>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-3>

Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J. & Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062-1077. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414888>

Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>

Skilbrei, M. (2019). *Kvalitativ Metode - Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Standal, F. Ø. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-43). Cappelen Damm Akademisk.

Svendby, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn» - En narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise science. *Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137-149. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1393221>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thoren, A., Quennerstedt, M. & Maivorsdotter, N. (2021). What physical education becomes when pupils with neurodevelopmental disorders are integrated: a transactional understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 578-592. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2020.1834525>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 24. Juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 2. Desember). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#utvikle-en-inkluderende-kultur>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. Mars). *Innføring og overgangsordringer for nye*

læreplaner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Westlie, K. & Moen, M, M. (2020). Kroppsøvlingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 19-33. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.1530>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledning

- *Takk! – Takker informanten for at hun/han vil være med*
- *Fortell kort hva hensikten og formålet er*
- *Fortelle hvordan dataene blir behandlet*
- *Fortell kort hva innholdet skal være i intervjuet*

Dette intervjuet skal handle om hvilke tanker du som lærer gjør deg rundt temaet inkludering for både gutter og jenter. Først i intervjuet vil jeg gi deg som informant muligheten til å fortelle litt om deg selv. Som for eksempel, hvor gammel du er, hvilken utdanning du har og hvor lenge du har jobbet som lærer.

Deretter vil jeg stille overgangsspørsmål/nøkkelspørsmålene. For eksempel; Hvordan ser du på det å undervise både gutter og jenter? Anvender du lærerplanen mye i din undervisningspraksis? Hvordan bruker du læreplanen i din undervisningspraksis? Hva gjør du for at alle elevene skal få en opplevelse av å bli sett? Tenker du annerledes når du skal skape denne opplevelsen for gutter enn jenter?

I slutten av intervjuet vil det være mulig for en avsluttende kommentarer for deg som informant, samtidig som jeg som intervjuer oppsummerer noe av innholdet/spørsmålene som er diskutert.

- *Tid dette tar?*

Ca. 40 minutter.

Spørsmål

Introduksjonsspørsmål

- *Først ønsker jeg at du fortell litt om deg selv og din bakgrunn som lærer?*

Dersom informanten ikke forteller dette selv, spør om:

- *Hvor gammel er du?*
- *Hvilken utdanning har du?*
- *Hvor mange år har du jobbet som lærer (kroppsøvlingslærer)?*
- *Hvilket alderstrinn underviser du i nå?*

Kroppsøvlingsundervisning

- *Aller først vil jeg veldig gjerne at du tar meg igjennom en helt vanlig kroppsøvingstime, som du gjennomfører?
(mål, elevmedvirkning, lærerstyrt/elevstyrt, tema)*

Inkludering i faget

- Når jeg sier ordet INKLUDERING, hva tenker du på da?
- Hva mener du ordet inkludering har som betydning i faget kroppsøving?
(på hvilken måte? Kan du utype det?)
- Hva mener du er det viktigste du som lærer kan gjøre for å skape inkludering i faget for alle elever? (funksjonshemninger, fysiske skader, etnisitet, kjønn)
- Tenker du noen gang igjennom hvilke omgivelser som påvirker dine elever?
(sosialt, miljø, fritid, samfunn)
(er dette noe du tenker på i undervisningen? hvordan?)
- Som lærer, hvilken rolle tenker du at du har med tanke på å skape inkludering?

Læreplanen

- Hvordan bruker du læreplanen i din undervisningspraksis?
(kan du gi noen eksempler?)
- Vil du si at din undervisning blir påvirket i stor eller liten grad av læreplanen?
(på hvilken måte mener du liten grad, og hvilken måte mener du stor grad?)
- Dersom dere har en lokal læreplan på din skole, hvordan blir denne brukt?
(står det noe om inkludering der? Dersom dere ikke har en lokal læreplan, ønsker du det? Hvorfor ønsker/ønsker du ikke?)
- Har dere noe felles mål eller skriv som sier noe om inkludering i faget kroppsøving eller generelt på skolen? Dersom ja, husker du hva det står? Dersom nei, ønsker du et slikt skriv?

Inkludering av gutter og jenter i kroppsøving

- Hvordan ser du på det å undervise både gutter og jente i kroppsøving?
(hvorfor er det slik, tror du/tenker du?)
- Opplever du at gutter og jenter har ulike forutsetninger i faget, eventuelt hvilke?
(fysiske, psykiske, behov, ønsker)
- Hva gjør du for å legge til rette for elevenes ulike forutsetninger?
(Kan du gi et eksempel på dette fra din egen undervisning?)
- Hva mener du er det viktigste å tenke på når du skal skape inkludering for både gutter og jenter i kroppsøvingsfaget?
(hvorfor trekker du frem akkurat dette?)
- Har du noen spesielle strategier for å skape inkludering for både gutter og jenter?

(kan du utdype dette?)

(hvordan?)

Avslutning

- *Oppsummering!*
- *Avsluttende kommentar.*
- *Gi informanten mulighet til å stille noen siste spørsmål.*

Vedlegg 2

Forskningsprosjektet

"Inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving"

Hei, mitt navn er Fredrik Wictorsen og jeg er masterstudent ved Høgskolen Innlandet og i min masteroppgave vil jeg intervjuere flere kroppsøvingslærere, hvor formålet er å gi et innblikk i hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere gjør seg rundt inkludering av både gutter og jenter i faget. I dette skrivet gir jeg deg videre informasjon rundt hva prosjektet vil innebære for lærerne dersom de velger å delta.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fredrik Wictorsen, Masterstudent ved Høgskolen Innlandet og veileder Mikael Quennerstedt

Hvorfor tar jeg kontakt med deg?

Denne forespørselen innebærer om jeg kan ta kontakt med flere av kroppsøvingslærerne på din skole.

Hva innebærer det for lærerne å delta?

Hvis lærerne velger å delta i studien, betyr det at de deltar i et intervju hvor de kan snakke om hvilke refleksjoner de gjør seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli spilt inn ved hjelp av digital diktafon, lagret digitalt og vil bli gjennomført i januar/februar 2022. Nærmere bestemt tid vil bli avtalt med hver enkelt lærer.

Det er frivillig å delta

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

Hvordan jeg oppbevarer og bruker opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om lærerne til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet og skrivet lærerne selv vil få tilsendt. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og anonymt i samsvar med personvernregelverket. Navnet, kontaktopplysningene og andre

personidentifiserbare opplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (prosjektnummer 160454)

Hva skjer med opplysningene når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes seks uker etter 18.05.2022, det vil si når oppgaven er godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger som digitalt opptak slettes. Resten av opplysningene blir anonymisert. Det er også viktig å presisere at jeg (Fredrik) er bundet til taushetsplikt under hele denne prosessen og arbeidet med dette prosjektet.

Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom du har noen spørsmål om masteroppgaven og prosjektet. Ta også gjerne kontakt dersom jeg kan kontakte lærerne ved din skole. Håper på svar fra deg!

Her er kontaktopplysningene til meg og min veileder:

- Masterstudent ved Høgskolen Innlandet, Fredrik Wictorsen, Mobil: 97641168, E-post: fred_wic@live.no
- Veileder Professor Mikael Quennerstedt, Mobil: +46 76 2175803, E-post: Mikael.Quennerstedt@oru.se

Mvh

Fredrik Wictorsen, Masterstudent ved Høgskolen Innlandet

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving ”?

Jeg spør deg herved om du vil delta i en kvalitativ studie, hvor formålet er å gi et innblikk i hva og hvordan lærere reflekterer rundt temaet inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne kvalitative studien er en del av min masteroppgave innen studiet Master i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen Innlandet.

Formålet med denne studien er å gi et innblikk i hvordan flere lærere reflekterer, og hva de reflekterer rundt temaet inkludering for både gutter og jenter. Studien skal også gi et innblikk i hvilke rammer som påvirker lærerens undervisningsvalg, og i så fall hvilken grad dette påvirker inkluderingen i faget kroppsøving.

Problemstillingen for denne studien vil være som følger: *Hvilke refleksjoner gjør kroppsøvingslærere seg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Fredrik Wictorsen ved Høgskolen Innlandet og veileder professor Mikael Quennerstedt

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av at jeg vil intervjuere kroppsøvingslærere som jobber på videregående skole. Til denne studien har kroppsøvingslærere ved flere videregående skoler fått samme forespørsel om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et intervju der du snakker om hvilke refleksjoner du gjør deg rundt inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving.

Det vil ta deg ca. 40/45 minutter. Intervjuet vil bli spilt inn ved hjelp av digital diktafon. Dine svar vil bli lagret via nettskjema, og ikke direkte på data eller mobil.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. 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.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg Fredrik Wictorsen vil ha tilgang til opplysningene, samt professor Mikael Quennerstedt som er min veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, utenfor annen data på en minnepenn.
- Det er viktig å poengtere at du som deltaker ikke vil bli gjenkjent i publikasjonen av min masteroppgave, eller underveis i prosessen med min studie.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes seks uker etter 18.05.2022, det vil si når oppgaven er godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger som digitalt opptak slettes. Resten av opplysningene blir anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 jeg 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:

- Masterstudent ved Høgskolen Innlandet, Fredrik Wictorsen, Mobil: 97641168, E-post: fred_wic@live.no
- Veileder Professor Mikael Quennerstedt, Mobil: +46 76 2175803, E-post: Mikael.Quennerstedt@oru.se
- Personvernombud for Høgskolen Innlandet: Usman Asghar, Mobil: 61287483, E-post: usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent
Fredrik Wictorsen

Veileder
Mikael Quennerstedt

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Inkludering for både gutter og jenter*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Vurdering

Referansenummer

160454

Prosjekttittel

Forskningsprosjektet "Inkludering for både gutter og jenter i faget kroppsøving"

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektperiode

09.09.2021 - 18.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
22.11.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles 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

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).

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

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



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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!