



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Sølve Ilala Reitan

Masteroppgave

**«Gode læringserfaringer for flerkulturelle
elever i kroppsøving»**

En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres tilpasning av
undervisningspraksis

**«Positive learning experiences for multicultural
students in physical education»**

A qualitative study of physical education teachers adaptive teaching
practices to provide positive learning experiences»

Master i kroppsøving og idrett

2023

Sammendrag

Med grunnlag i intervjuer med fem kroppsøvingslærere forsøker denne oppgaven å bidra med kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere tilpasser sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn. Tilpasning for gode læringserfaringer tar utgangspunkt i Dewey sin pragmatiske læringsteori om at undervisning skal gi kognitive og kroppslige «redskap» som elevene kan anvende for å mestre utfordringer de møter i sine liv. Det forutsetter at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringsgrunnlag. I oppgaven er derfor dimensjoner i flerkulturell læringsteori anvendt for å gi kontekst til tilpasninger for gode læringserfaringer til elever med flerkulturell bakgrunn. Det vises til at dette krever interkulturell kompetanse.

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket har jeg, ved å anvende en deduktiv metode, analysert lærernes tilbakemeldinger ut fra tre analyse spørsmål om aspekter ved tilretteleggingen. Kroppsøvingslærerne vektlegger i sin tilpasning trygghet, et godt læringsmiljø og at kroppsøvingsfaget skal bidra til danning, mestring og gode holdninger til aktivitet. De anvender aktiviteter der eleven er en ressurs i undervisningen, som for eksempel i dans, og sørger for en inkluderende undervisning. For å gi gode læringserfaringer benytter lærerne tilpasninger innenfor alle dimensjonene av flerkulturell læring.

I samsvar med det som har kommet frem i tidligere forskning, opplever lærerne utfordringer knyttet til tilpasning i svømmeundervisningen og i aktiviteter med mye samhandling mellom kjønnene. Lærerne understreker verdien av å få til en god dialog med elevene om aktiviteter og tilpasninger som er utfordrende. Dette illustrerer samtidig behovet for høy flerkulturell kompetanse blant lærerne for å lykkes med slike dialoger. I evaluering av sin praksis går det frem at lærerne opplever et dilemma mellom å ta hensyn til kulturelle forskjeller, og det å gjøre tilpasninger som strider mot overordnede føringer. I funnene går det også frem at holdninger og kompetanse i læringsfellesskapet, påvirker om lærerne lykkes med å sørge for gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn. Alt dette er nye problemstillinger som det kan være interessant å studere videre.

Summery in English

Based on interviews with five physical education teachers, this paper seeks to contribute knowledge on how physical education teachers adapt their teaching practices to provide good learning experiences for students with multicultural backgrounds. Adaptation for good learning experiences is based on Dewey's pragmatic learning theory, which states that teaching should provide cognitive and physical "tools" that students can use to overcome challenges they encounter in their lives. This requires that teaching is based on students' experiential knowledge. Therefore, dimensions in multicultural learning theory have been applied in this paper to provide context for adaptations for good learning experiences for students with multicultural backgrounds. It is noted that this requires intercultural competence.

Based on the theoretical framework, I have used a deductive method to analyze the teachers' feedback in response to three analysis questions about aspects of adaptation. Physical education teachers emphasize safety, a good learning environment, and that physical education should contribute to formation, mastery, and positive attitudes towards activity. They use activities in which the student is a resource in teaching, such as in dance, and ensure inclusive teaching. To provide good learning experiences, teachers make adaptations within all dimensions of multicultural learning.

Consistent with previous research, teachers experience challenges related to adaptation in swimming instruction and activities with significant interaction between genders. Teachers emphasize the value of engaging in dialogue with students about challenging activities and adaptations. This also illustrates the need for high intercultural competence among teachers to succeed in such dialogues. In evaluating their practice, teachers face a dilemma between considering cultural differences and making adaptations that conflict with overarching guidelines. The findings also indicate that attitudes and competence in the learning community affect whether teachers succeed in providing good learning experiences for students with multicultural backgrounds. All of these are new issues that may be interesting to study further.

Forord

Jeg vil gjerne takke min veileder, Mikael Quennerstedt, for uvurderlig hjelp og veiledning i løpet av prosessen med denne oppgaven. Jeg vil også takke min familie, spesielt min far, for å ha lest korrektur på oppgaven. Din hjelp og støtte i andre ting enn å rette skriv feil har vært viktig for meg i løpet av det siste året. Videre vil jeg takke min forlovede for å ha vært en stor støtte og motivasjon i denne krevende perioden. Jeg skylder deg mye for å ha tatt på deg en stor del av ansvaret for vår datter. Denne perioden har vært givende men også krevende. I takt med hvordan oppgaven har utviklet seg har også du det Ilana, og du har vært min største motivasjon hele veien.

Til slutt håper jeg at denne masteroppgaven vil være interessant og informativ for dere som leser den.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Summery in English.....	III
Forord.....	IV
Innholdsfortegnelse	V
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og metode.....	7
1.2 Bakgrunn for oppgaven	8
1.2.1 Styringsdokumenter	9
1.3 Sammenhengen mellom problemstilling, funn og teori.....	10
1.4 Hensikten	11
1.5 Oppgavens oppbygning	11
2. Tidligere forskning	13
2.1 Presentasjon av tidligere forskning.....	14
3. Teori	22
3.1 Det pragmatiske synet på kunnskap og læring.....	22
3.1.1 Praksis og refleksjon påvirker til endring gjennom erfaring.	23
3.1.2 Demokratisk tenking og handling gir pragmatisk kunnskap	24
3.2 Flerkulturell læring.....	26
3.3 Interkulturell kompetanse.....	29
3.4 Oppsummering av det teoretiske perspektivet.....	29
4. Metode.....	32
4.1 Vitenskapelig tilnærming.....	32
4.2 Forskningsdesign og kvalitativ metode.....	33
4.2.1 Semistrukturert intervju	33
4.2.2 Refleksjoner rundt metodevalg	34
4.2.3 Praktisk gjennomførbarhet.....	35
4.4 Datainnsamling.....	36
4.4.1 Utvalgsriterier	36
4.4.2 Intervjuguide.....	37
4.4.3 Pilotintervju	39
4.4.4 Forskningsetisk fremgangsmåte	40
4.4.5 Kontakte rektorer på relevante skoler.....	40
4.4.6 Gjennomføringen av intervjuene.....	41
4.4.7 Transkribering	41
4.5 Ontologiske og epistemologiske posisjon	42
4.5.1 Forkunnskaper	42
4.5.2 Pragmatisk ontologisk og epistemologisk posisjon	43
4.6 Analyse	46
4.6.1 Analyse spørsmål	47



4.6.2 Analytisk fremgangsmåte	48
4.7 Vurdering av validitet	49
4.8 Vurdering av reliabilitet	50
4.9 Overførbarhet	51
5. Presentasjon av utvalget.....	54
6. Resultater	55
6.1 Hva vektlegger lærerne i sine tilpasninger?.....	55
6.1.1 Nytteverdi av kompetansen i faget.....	57
6.2 Hva gjør lærere av tilpasninger	58
6.2.1 Eksponering av kontakt mellom kjønnene og kroppskontakt.....	59
6.2.2 Tilpasse etter ferdigheter	61
6.2.3 Tilpasning for meningsfulle aktiviteter og elevmedvirkning.....	61
6.3 Hvordan evaluerer de sin undervisningspraksis?.....	63
6.3.1 Tilpasningsdilemma	63
6.3.2 Evaluering av praksis som gir gode læringserfaringer	64
6.3.3 Utviklingspotensialet i undervisningen	66
7. Diskusjon	68
7.1 Hva lærerne oppgir at de vektlegger i sine tilpasninger	68
7.2 Hva lærerne gjør av tilpasninger og hvordan de evaluerer dette	70
7.2.1 Tilpasninger til eksponering av kontakt mellom kjønnene og kroppskontakt	70
7.2.2 Tilrettelegging for elevdeltakelse i aktiviteter	73
7.2.3 Tilrettelegging for samhandling	74
7.2.4 Tilrettelegging for mestring	75
8. Helhetlig vurdering og konklusjon.....	76
9. Referanseliste	79
Vedleggliste.....	86

1. Innledning

I opplæringsloven § 1-3 går det frem at opplæringen i skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. Kulturell bakgrunn er en forutsetning hos elevene som kroppsøvingslærere må forholde seg til i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen.

«Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Stadig flere elever i den norske skolen vil ha en flerkulturell bakgrunn fremover (Walseth, 2019). Flere forskningsarbeid viser at kroppsøvingslærere opplever at de har manglende kunnskap om og kompetanse i å tilpasse opplæringen for denne elevgruppen (Nodland 2019; Lagestad & Mestad, 2018). Andre forskningsarbeid innen samme tematikken har vist til at denne manglende kompetansen har sammenheng med både overordnede strukturer i samfunnet og hvilke forventinger og holdninger lærer møter og internaliserer på den enkelte skole (Thorjussen & Sisjord, 2020). Manglende kunnskap og kompetanse bidrar til en undervisningspraksis som gjør at elever med flerkulturell bakgrunn ikke får opplæringen tilpasset sin kulturelle bakgrunn. Det kan igjen gjøre at disse elevene ikke opplever at undervisningen treffer dem, og at den derfor ikke bidrar til det overordnede målet om livslang bevegelsesglede (Thorjussen og Sisjord, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og metode

På bakgrunn av disse utfordringene vil jeg i min studie undersøke problemstillingen: *Hvordan tilpasser kroppsøvingslærere sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever?* Til å undersøke problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- *Hva* gjør lærere i deres undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever?
- *Hvordan* kan det lærerne gjør forstås ut ifra begreper i Dewey sin læringsteori, flerkulturell læring og interkulturell kompetanse?

For å undersøke problemstillingen har jeg anvendt en kvalitativ metode gjennom semi-strukturerte intervju av kroppsøvingslærere. Oppgaven er basert på et tilgjengelighetsutvalg bestående av fem kroppsøvingslærere fra fire forskjellige skoler. Oppgaven tar utgangspunkt i

at flerkulturell læring og interkulturell kompetanse gir kontekst til hva Dewey i sin pragmatiske læringsteori forutsetter gir gode læringserfaringer. Konteksten er tilpassinger til elever med flerkulturell bakgrunn (Banks, 2015; Dewey 1997; Dypedahl & Bøhn, 2017).

Pragmatismen er det vektlagte paradigmet i studien, det vil si at pragmatismen både går frem i studiens teoretiske rammeverk og preger den analytiske fremgangsmåten. Jeg anvender en deduktiv tilnærming for å analysere intervjuene og for hente frem dataene som problemstillingen søker etter å undersøke slik det går frem i forskningsspørsmålene. Hensikten er derfor å gi en dypere mening og forklaring av hvordan lærernes undervisning tilpasses flerkulturelle elever.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Videre i innledningen vil jeg begrunne hvorfor oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål har relevans for kroppsøvingsfaget. Først redegjør jeg for hva som går frem i kroppsøvingsfagets styringsdokumenter. I redegjørelsen er det vektlagt hvorfor prinsippet om tilpasset opplæring forplikter kroppsøvingslærere til å ta hensyn til elevenes flerkulturelle bakgrunn i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det teoretiske rammeverket fremhever at tilpasning som leder til gode læringserfaringer, innebærer undervisning på bakgrunn av elevenes erfaringsgrunnlag (Banks, 2015; Dewey, 1997). I oppgavens hensikt forklarer jeg hvorfor studien er relevant for undervisning i kroppsøving.

Kultur er en samlebetegnelse der en gruppe mennesker har likheter innen språk, verdier, tradisjoner, samt andre menneskelig uttrykk som skaper felles referanser for gruppen (Eriksen, 2023). I oppgaven blir begrepene *elever med flerkulturell bakgrunn* eller *flerkulturelle elever* anvendt for elever med bakgrunn i flere kulturer. Å være elev i en norsk skole innebærer å forholde seg til norsk kultur slik den kommer til uttrykk i undervisningen og i samfunnet ellers. I tillegg har eller forholder noen elever seg til en annen kultur som knytter seg til en eller begge av elevens foreldre. Denne kulturen blir formidlet i hjemmet og eventuelt sammen med andre fra samme bakgrunn.

En elev med minoritetsbakgrunn betyr at én eller begge av elevens foreldre tilhører en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning (Wæhle, 2022). Disse vil da vanligvis også ha en kultur som er forskjellig fra det som flertallet i landet har. I områder der det bor mange med ulike minoritetsbakgrunner, kan det også dannes en egen kultur blant disse som har elementer fra flere kulturer. Dette kan da også inngå i en elevs flerkulturelle identitet.

Hovedårsaken for anvendelse av *flerkulturelle elever* versus *minoritetselever* er hovedsakelig som følge av det teoretiske perspektivet og innhold i styringsdokumentene. Teoriene trekker frem betydningen av kulturell bakgrunn for å sørge for en tilpasset undervisning, og fagets styringsdokumenter anvender kultur og elementer som inngår kulturbegrepet i prinsippene i opplæringen.

1.2.1 Styringsdokumenter

Opplæringsloven viser til de overordnede rammene for virksomhet i skolen, og lærerplanene viser til rammene for opplæringen i de forskjellige fagene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I opplæringsloven § 1-3 går det frem at opplæringen i skolen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos hver enkelt elev. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for å gi elevene økt læringsutbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 16). Inkludering er et element av en tilpasset opplæring:

«Inkludering i skolen innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet. Det er viktig for å anerkjenne og verdsette mangfoldet av elever, og for å se på mangfoldet som en berikelse og ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I lærerplanen for kroppsøving går det frem at det overordnede målet i faget er at det «skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede og til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I implementeringen av den gjeldende lærerplanen (LK20) vises det til at kroppsøving skal være et variert fag, hvor elevens eget selvbilde og identitet skal ses i sammenheng med de andre elementene i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette skal bidra til at fagets overordnede mål blir realisert. Lærerplanen viser til sentrale elementer for å kunne mestre og anvende faget i samsvar med det overordnede målet (*kjerneelementer i undervisningen*). I kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* trekkes det frem at elevenes erfaringsgrunnlag skal ses i sammenheng med blant annet metoder, aktiviteter og sentrale begreper i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevmedvirkning er et gjennomgående prinsipp som skal sørge for at eleven har en aktiv medvirkning i sin egen læringsprosess, og tar ansvar for egen utvikling. Faget skal bidra til å skape annerkjennelse, respekt, samt forståelse for at andre elever har forskjellige forutsetninger og muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Føringsene trekker frem at faget skal bidra til elevens individuelle danning og utvikling og understreker betydningen av dette. Refleksjon gjennom kritisk tenkning, og det å se sammenhenger mellom forskjellige dimensjoner av kropp i bevegelse, er en tilnærming mot dette. Elevene skal erfare at fagets læringsaktiviteter sikrer en opplæring som bidrar en felles danning i samsvar med samfunnets overordnede verdier, tanker og tradisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Alle skolens fag «skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser til at kroppsøvningsfaget skal bidra til en opplæring innen verdier som, *demokrati og medvirkning, kritisk tenkning og etisk bevissthet og identitet og kulturelt mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2020). I delen om *tverrfaglige temaer* skal undervisningen gjennom evne for samspill i aktivitet, og ved å sørge for refleksjon, bidra til at kroppsøvningsundervisningen fremmer demokrati og medborgerskap. Kroppsøving skal gi *kunnskap om* og forståelse av demokratiske verdier som fremtrer blant annet gjennom spilleregler, medvirkning, medansvar og gjennom deltakelse og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.3 Sammenhengen mellom problemstilling, funn og teori

Gjennom å undersøke hva lærere gjør, ønsker jeg å belyse forskjellige måter kroppsøvningslærere tilpasser sin undervisning. Jeg vil se på hva det gjør av konkrete tilpasninger, hva de begrunner valgene med, og hvordan de evaluerer deres undervisning. Teorien blir anvendt til å forstå hvordan lærernes interkulturelle kompetanse påvirker lærerens tilpasninger for å gi gode læringserfaringer (Dagkas, 2007). Dewey sin læringsteori sier at når undervisningen gir gode læringserfaringer, bidrar aktivitetene i opplæringen til danning og demokratisk handling og tenkning i en livslang læringsprosess (Dewey, 1997; Dewey, 1916). Aktiviteter må derfor være meningsfulle og relevante, noe som forutsetter at de tar utgangspunkt i elevenes erfaringer. En måte å gi mening til undervisningen er å anvende flerkulturell læring. Flerkulturell læring innebærer blant annet å bruke elevens bakgrunn som en ressurs i undervisningen, og dermed bidra til danning for å bli velfungerende samfunnsborgere. For å kunne bruke elevene som en ressurs i undervisningen, må læreren

kommunisere med eleven. Interkulturell kommunikasjon innebærer å få kunnskap om elevenes bakgrunn og variablene som påvirker dem (Dahl, 2013). Dette krever interkulturell kompetanse, og å utøve kommunikasjonen utvikler kompetansen.

1.4 Hensikten

Tidligere forskning viser til at mangel på tilpasning i opplæringen gjør at elever med flerkulturell bakgrunn opplever undervisning som motvirker fagets formål. Manglende tilpasning kan komme av at lærerne opplever å ikke ha kompetanse i å tilpasse, eller de ser ikke behovet for å tilpasse til flerkulturell bakgrunn som følge av deres syn på hvordan faget skal formidles.

Oppgavens hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærere tilpasser sin undervisningspraksis, for å sørge for gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn. Studien ønsker å bidra med kunnskapsutvikling innen et område der flere lærere opplever å ha manglende kunnskap om eller kompetanse i. En annen hensikt er å belyse hva kroppsøvlingslærere kan gjøre mer av i deres undervisning for at opplæringen i faget fremmer gode læringserfaringer for flerkulturelle elever. Dette igjen vil påvirke om flerkulturelle elever utvikler livslang bevegelsesglede.

1.5 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 blir det presentert tidligere forskning innen kroppsøving, tilpassing, inkludering og ekskludering knyttet til elever med flerkulturell bakgrunn. Hensikten med dette er å belyse hvordan oppgaven inngår i et etablert forskningsfelt, og hvordan den bidrar til kunnskapsutvikling og dekker kunnskapshull innen feltet.

I kapittel 3 redegjøres det for oppgavens teoretiske rammeverk. I teorikapitlet blir sentrale begreper i Dewey sin læringsteori, dimensjoner i flerkulturell læring og interkulturell kompetanse presentert som rammeverk for gode læringserfaringer. Derfor redegjøres det også for praktiske implikasjoner som teoriene trekker frem for å sørge for en tilpasset opplæring for flerkulturelle elever.

I kapittel 4 blir det redegjort for metoden anvendt i studien. Metodekapitlet inneholder metodiske og etiske refleksjoner knyttet til hvordan data ble innhentet. Hva som påvirker analytisk tilnærming, og hvordan analysen gjennomført blir også presentert og begrunnet i metodekapitlet.

I kapitel 5 presenteres utvalget av lærere.

I kapitel 6 presenteres funnene hentet frem i analysen.

I kapitel 7 drøftes funnene med utgangspunkt i teorien der også tidligere forskning trekkes inn.

I kapitel 8 er det en oppsummering der det trekkes frem sentrale funn, refleksjoner, og hvilke fremtidige studier som kan være interessante og relevante ut fra funnene.

2. Tidligere forskning

I denne delen viser jeg til tidligere forskning innen kroppsøvfingsfaget om temaene tilpassing, inkludering og ekskludering knyttet til elever med flerkulturell bakgrunn. Ved å trekke frem hva tidligere forskning viser, og hvordan problemområdet inngår i et etablert forskningsfelt, ønsker jeg å fremheve hvorfor studien er relevant og bidrar til å dekke et kunnskapshull innen kroppsøvfingsundervisning for elever med flerkulturell bakgrunn. Jeg gjør dette ved systematiske søk innen forskningsfeltet om undervisning knyttet til kroppsøving og flerkulturelle elever, for med det å hente frem relevante forskninger innen problemområdet. Dette bidrar til en mer systematisk tilnærming i studien.

Et utgangspunkt for hva som var relevant forskning for min studie, er at forskningen kan relateres til i en norsk skolesammenheng og norske føringer for kroppsøvfingsfaget. I søk etter internasjonal forskning har jeg anvendt «Google Scholar» som gir treff innenfor et bredt sortiment av internasjonal vitenskapelig litteratur. Internasjonale studier innen kroppsøvfingsfaget som er trukket frem, har funn som viser til grunnleggende kjennetegn for kulturelle forskjeller, og som kan forankres i en norsk sammenheng. Om en forskningsstudie har overføringsverdi for undervisningspraksis i norsk kroppsøving, avhenger derfor av rammene for eventuelle funn i studien. I tillegg bør forskningsstudiene kunne knyttes til oppgavens teoretiske perspektiv om at gode læringserfaringer er knyttet til at de bidrar til danning mot demokratisk handlende og tenkende individer. Dette ses i en norsk sammenheng i kontekst av hva som er gjenspeiles i læreplanverket LK20 og er konkretiser i kroppsøvfingsfagets lærerplan.

Følgende søkeord og kontekster ble anvendt for internasjonal forskning i «Google Scholar»:

PE, or Physical education*, and immigrant students*, or immigrant pupils*, or minority students*, or minority pupils* or ethnic minority students**

I søk etter norsk forskning innen kroppsøvfingsfaget avendte jeg Oria, som er en norsk søkemotor, med følgende søkeord og kontekster:

Kroppsøving, og undervisningspraksis*, eller kroppsøvfingsundervisning*, og flerkulturell bakgrunn*, eller minoritetselever*, eller kulturelle forskjeller*, og tilpasning*, og/eller inkludering*.*

2.1 Presentasjon av tidligere forskning

Flintoff, Fitzgerald & Scarton (2008) viser til hvordan tidligere forskning innen inkludering og ekskludering av elever med flerkulturell bakgrunn i kroppsøvningsfaget kan deles inn i fire tradisjoner eller rammeverk for tilnærming i forskningen. Disse er et *kategorisk, strukturelt, post-strukturelt* og *interseksjonelt* rammeverk. Forskjellene mellom disse tilnærmingene til å studere kroppsøvningsfaget viser seg i at de vektlegger forskjellige forhold når de ser på inkludering og ekskludering i kroppsøvningsfaget. Imidlertid inneholder noen av forskningsstudiene flere av tilnærmingene. Jeg vil se på både internasjonale og norske studier i lys av disse rammeverkene. Ved å gjøre dette, vil jeg også vise til hvordan min studie inngår i et forskningsfelt, og jeg vil vise på hvilken måte min studie bidrar til kunnskapsutviklingen innen forskningsfeltet.

Kategoriske studier - internasjonale

Kategoriske studier retter seg mot å dele inn eleven i grupper ut fra forskjellige bakgrunner og deretter å studere forskjellene mellom gruppene (Flemming, 1994). En internasjonal forskning av Elliot & Hoyle (2014) har sett på forskjeller i jenteelevens religiøse bakgrunn i England. Studien trekker frem at jenter med muslimsk bakgrunn opplevde en større barriere i å kunne utfolde seg i kroppsøvningsfaget enn kristne elever. Andre forskningsstudier som Carrol & Hollinshead (1993) har ved en kvantitativ tilnærming funnet forskjeller i elevens deltagelse i kroppsøvingstimene på bakgrunn av elevens etniske bakgrunn.

Kategoriske studier har vært under kritikk for å bare kategorisere elevene for å studere gruppeforskjellene og ikke se på individuelle forskjeller innenfor gruppene og heller ikke gi forklaring på forskjellene. Kritikken er at tilnærmingen da ikke tar forbehold om eller utdyper nærmere at en lik kulturell/etnisk bakgrunn ikke nødvendigvis betyr en konsekvent og homogen erfaring i hvordan man opplever en situasjon (Flemming, 1994). Studiene kan også skjule andre mekanismer som gjør seg gjeldende og som forklarer forskjellene.

Norske studier

Flere norske studier har sett på utordringer som oppstår med flerkulturelle elever og kroppsøvningsundervisningen. Disse studiene har likevel ikke en ren kategorisk tilnærming, men har innslag av flere tradisjoner/rammeverk. Amundsen (2022) har en studie med kvalitative intervjuer med kroppsøvningslærere om opplevelsen av å inkludere minoritetselever. Studien vist at det er utfordringer knyttet til svømming, dusjing og

garderobeatferd i kroppsøvningsfaget. Også Lagestad & Mestad (2018) og Walseth (2015) ser på utfordringer i tilknytning til kroppsøving og minoritetsbakgrunn. Walseth (2015) ser særlig på muslimske jenter og kroppsøving i osloskolen. Det kommer frem i begge studiene at en kropps- og kjønnsproblematikk er gjennomgående særlig i svømmeundervisning og i garderobeatferden. Dette er en problematikk som oftere fremtrer der det er elever som har flerkulturell bakgrunn. Spesielt i studien til Walseth (2015) går det frem at årsakene kan være mer komplekst enn kun å være forankret i eller forklares ut fra en kulturell eller religiøs bakgrunn.

Jentene i Walseth (2015) trekker frem at kroppen vises mer i svømmeundervisningen, samtidig som det undervises i fellesskap med gutter. Dette forårsaket at svømmeundervisningen opplevdes som problematisk. Samhandlingen mellom kjønnene i undervisningen kunne også vise seg å være problematisk i andre «vanlige» kroppsøvningsaktiviteter. Hvor problematisk dette opplevdes av jentene varierte ut fra i hvilken grad de var «komfortabel» med å ha kroppskontakt med guttene. Problematikken knyttet til garderobe og dusjing var knyttet til nakenhet og tanker om anstendighet ovenfor samme kjønn. Gjennomgående viste studien en problematikk knyttet til både hvor «komfortabel» eleven var med å vise egen kropp, og hva som i elevens kultur ble oppfattet som «anstendig» oppførsel. Dette skapte utfordringer for elevene i flere sammenhenger. I utredningen av hvorfor problemene oppstår, var likevel jentene i Walseth (2015) enige om at problematikken egentlig hadde utgangspunkt i et sosialt press jentene påførte hverandre, og ikke nødvendigvis å være forankret i egen kultur og religion eller holdninger som de har med fra hjemmet (Walseth, 2015).

De individuelle særegenhetene hos hver enkelt elev viser kompleksiteten i å sørge for tilpasset opplæring som gir gode læringserfaringer, og at de å se elever med flerkulturell bakgrunn som en ensartet gruppe med de samme behov for tilrettelegging, ikke er tilstrekkelig. Hvordan lærere imøtekommer disse utfordringene er en del av tilpasningene for å gi gode læringserfaringer. Nevnte studier viser til hvordan lærere tilrettelegger og tilpasser på bakgrunn av utfordringene lærerne opplever med flerkulturelle elever, men studiene viser at ganske like utfordringer kan ha ulike tilnærminger til hvilke løsninger og tilpasninger som benyttes (Amundsen, 2022; Lagestad & Mestad, 2018; Walseth, 2015). Å sørge for gode læringserfaringer innebærer dermed fleksibilitet i lærerens undervisningspraksis og tilpasning, både til forskjellene som følger ulike elever, og forskjeller knyttet til gruppetilhørighet. Som

følge av hvordan innvandringen utvikler seg, vil det være forskjeller i bakgrunnen til og andelen av elever med flerkulturell bakgrunn (Walseth, 2019). Studiene viser også at andre kilder enn elevens etnisk-kulturelle bakgrunn har betydning. Det gjelder ungdomskultur eller annen sosial innflytelse som påvirker elevens perspektiver og erfaringer. Studien bidrar med kunnskapsutvikling ved å frembringe ny data innen et problemområde hvor endringer i elevsammensetningen, læreplanen og lærerutdanningen gjør at det stadig er behov for ny kunnskap.

Bidrag til kunnskapsutvikling

Bidraget min studie gir til kunnskapsutviklingen innen forskningsfeltet, kommer også av det anvendte teoretiske perspektivet og min metodiske tilnærming. En styrke ved å anvende en kvalitativ tilnærming, er at lærerne kan selv redegjøre for og nyansere hvilke erfaringer de har fra undervisningen (Grønmo, 2004, s. 10). I kvalitativ metode er ikke hensikten på samme måte som i kvantitativ metode å gi kunnskap ved å svare på en årsak-virkning-problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 27). I en kvalitativ studie forsøker man heller ikke å kartlegge graden av deltagelse i undervisningen blant elevene slik som man kan få frem i en kvantitativ studie (Johannessen et al., 2016, s. 27). De funnene min studie kommer frem til, ser heller ikke på forskjeller i utfordringer eller forskjeller knyttet til ulike variabler knyttet til ulik kulturell bakgrunn.

For at undervisningen skal bidra til gode læringserfaringer, er det en forutsetning at undervisningen ta utgangspunkt i elevers erfaringsgrunnlag. Gode læringserfaringer gir elevene personlig vekst og bidrar til at elevene får «redskap» til å takle utfordringer som elevene møter i sine liv. Dette går frem i Dewey sin læringsteori og mer spesifikt i flerkulturell læring (Banks, 2015; Dewey, 1997). Dette teoretiske perspektivet preger intervjuguiden og spørsmålene som stilles til lærerne. I intervjuene gir lærerne forklaringer og nyanser på om deres erfaringer i samhandling med sine elever preger hvordan de gjør sin tilpasningene (Vedlegg1). I dette kan særegenhetene som følger hver enkelt elev, vise kompleksiteten og handlingsrommet i det å sørge for tilpasset opplæring for elever med flerkulturell bakgrunn.

Strukturelle studier

Strukturelle studier forklarer mekanismer for inkludering og ekskludering knyttet til overordnede strukturer som eksisterer i det samfunnet opplæringen finner sted (Thorjussen og Sisjord, 2020, s. 10).

Et gjennomgående element i forskningen på kroppsøving og flerkulturelle elever har vært å identifisere utfordringer og se om lærerhandlinger imøtekommer disse. Som nevnt viste Amundsen (2022) at det kan oppstå utfordringer knyttet til svømming, dusjing og garderobeatferd i kroppsøvingsfaget. I Amundsen (2022) oppgav flere kroppsøvingslærere at de la til rette for at elevene kunne bruke lærergarderoben til å dusje, til tross for at de erkjente at tiltaket kunne være problematisk av flere grunner. Dersom andel av elever med minoritetsbakgrunn øker, vil man måtte ofre mer undervisningstid til skiftning/dusjing dersom alle med et slikt behov skulle etter tur ha tilgang til lærergarderoben (Amundsen, 2022). Amundsen (2022) finner at denne utfordringen i kroppsøvingsundervisningen oppstår i spenningen mellom det lærerplanen trekker frem og angir skal oppnås, og de tilpasninger lærerne ser behov for.

I en engelsk studie viser Dagkas et al. (2011) til at i den vestlige verden kan generelt organiseringen og praktiseringen av organisert idrett og kroppsøvingsfaget ha en form som er strukturelt ekskluderende for elever fra andre erfaringsbakgrunner. Andre forskningsarbeid med dette perspektivet viser at denne formen kan forsterke en maktstruktur og et hierarki som favoriserer menn, middelklasse og «hvite verdier» (Ennis, 1999; Hastie, Martin, & Buchanan, 2006; Wright & Burrows, 2006). Den gjeldende norske lærerplanen (LK20) angir prinsipper i undervisningen som kan imøtekomme og motvirke hva Dagkas (2011) viser til. Disse prinsippene har jeg beskrevet i kapitel 1.2.1.

Tidligere har det blitt etterlyst mer forskning på flerkulturelle elever i norsk skole (Lagestad & Mestad, 2018). Inntrykket etter å ha foretatt søk på flerkulturelle elever og kroppsøving i litteratur og forskning, er at det stadig gjøres mer forskning innen feltet, men at det fortsatt er behov for mer kunnskapsutvikling. Flere studier i en norsk kroppsøvingskontekst underbygger imidlertid det Dagkas (2011) viser til av ekskluderende tilnærminger i undervisningen i kroppsøvingsfaget. I tillegg fremhever sentrale funn i studiene at det å innfri lærerplanens føringer for undervisningen, innebærer å tilpasse og kontinuerlig utvikle sin egen undervisningspraksis.

En kvalitativ norsk studie ser på av hvordan kroppsøvingslærere opplever minoritetselever (Nodland, 2019). Nodland trekker frem at lærerne opplever å ha lite erfaring med kulturelle forskjeller, og at lærerutdanningen mangler innhold om dette. Lærerne opplever derfor at deres kompetanse ikke er tilstrekkelig til å tilpasse undervisningen til flerkulturelle elever og å sørge for optimale læringsforhold for dem. Kroppsøvingslærere etterlyser mer kunnskap om tilpassing og inkludering for denne elevgruppen, særlig i lærerutdanningen (Nodland, 2019).

På en annen side viser «Kan og Vil-studien» til Svendby (2013) at kroppsøvingslærere tidligere har vist liten vilje til å utvikle og endre egen undervisningspraksis. I funnene kommer det frem at årsaken til dette er en tro blant lærerne på at egne didaktiske evner gir gode forutsetninger for elevenes læring. Læreren tilpasser derfor ikke sin undervisningspraksis til prinsippene som går frem i lærerplanen, men formidler faget ut fra egne tanker om hva faget skal inneholde (Svendby, 2013). Thorjussen & Sisjord (2020) undersøker kroppsøvingslæreres praksis i multi-etniske klasser. Resultatene viser at kroppsøvingslærerne ikke forholder seg til elevenes flerkulturelle bakgrunn, når de legger til rette og planlegger undervisningen. I diskusjonen av resultatene viser Thorjussen & Sisjord (2020) til Svendby (2013) sin studie om at lærere viser liten vilje til å endre sin praksis.

I en senere studie tar Thorjussen & Sisjord (2020) utgangspunkt i et elevperspektiv. Studien får frem at tilnærming lærerne viste i sin undervisningspraksis, forårsaket negative spenninger i klassemiljøet som følge av at undervisningen ikke tok høyde for elevenes kulturelle forskjeller (Thorjussen & Sisjord, 2020). De flerkulturelle elevene i Thorjussen & Sisjord (2020) sin studie oppgav at de hadde etterlyst aktiviteter som de ønsket å ha i undervisningen, og som representerte mer deres bakgrunn, men opplevde kun aktiviteter i undervisningen med opphav i en norsk idrettskultur.

Kunnskapshull

Flere av disse studiene undersøker lærerens undervisningspraksis på bakgrunn av en tidligere læreplan, eller tidlig i fasen med å implementere gjeldene læreplan (LK20) der innføringen startet høsten 2020. Covid-19 pandemien og restriksjoner det medførte i gjennomføringen av undervisningen, kan både ha påvirket arbeid med implementering av ny lærerplan og funn om elevers erfaring av faget. Covid-19 har vist til å ha forårsaket læringstap for elever (Blanden et al., 2022). Ved å gjennomføre en studie som tar utgangspunkt i at lærerne har implementert

og operasjonalisert lærerplanen i sin undervisning, bidrar derfor min studie med nye og relevante funn.

Det går frem at et gjennomgående element i forskningen på kroppsøving og flerkulturelle elever har vært å identifisere utfordringer og se om lærerhandlinger imøtekommer disse. Til forskjell fra hva som er ofte blitt gjort tidligere, ser ikke min studie på hvordan lærerplanen og eventuelt andre overordene rammer skaper ekskludering i undervisningen. Årsaken er at læreplanen i så stor grad har føringer for at lærerne skal tilpasse undervisningen til ulike bakgrunner som for eksempel flerkulturelle elevers bakgrunn. Funnene i min studie ser på hvordan læreren, med utgangspunkt i læreplanen, tilpasser undervisningen og dermed sørger for at operasjonaliseringen av de overordene rammene ikke blir en utfordring for elevenes utvikling, men et bidrag til utviklingen.

Post-strukturalisme

Til forskjell fra strukturell forskning tar poststrukturell forskning utgangspunkt i at mekanismer for inkludering og ekskludering er knyttet til diskurs og språk mellom de handlende aktørene (lærer og elev). Mens strukturelle studier vektlegger makt som en ekskluderende mekanisme, og som kommer fra overordene strukturerer i samfunnet, ser den post-strukturelle forskningen på makt i sosiale relasjoner. Post-strukturelle studier problematiserer dermed bruken av kategorier og klassifikasjoner i strukturelle studier som ikke er hensiktsmessige for å studere den inkluderingen og ekskluderingen som skjer i den enkeltes undervisningspraksis (Flintof & Fitzgerald, 2012, s. 24).

Nodland (2019) viser også i sin studie til at forutsetning for en tilpasset undervisning handler om lærerens forståelse av kulturell bakgrunn og kulturelle forskjeller. Det handler om hvor mye læreren forstår om hvordan dette påvirke elevens atferd, og hvilken betydning dette kan ha i elevens samhandling med andre kulturer. For at læreren skal opparbeide seg en interkulturell kompetanse, er det også viktig å få innsikt og oversikt over de faktorene som kan påvirke elevenes atferd (Nodland, 2019).

Forskjellig språk, kultur og hudfarge fra majoritetsbefolkningen har vist å kunne påvirker hvordan elevene tenker at andre oppfatter dem (Chinga-Ramirez, 2018; Nodland, 2019). Chinga-Ramirez (2018) trekker frem i sin studie at minoritets elever opplever at deres hudfarge og etnisitet påvirker hvordan de blir betraktet av andre. De beskrev hvordan hudfarge og etnisitet kunne føre til sosial ekskludering. Det går også frem at dersom

undervisningen ikke representerte deres bakgrunn, kunne dette skape følelse blant minoritetselvene av å være mindre intelligente enn norske elever. På bakgrunn av dette etterlyses det i studien forståelse blant læreren for hvilken påvirkning hudfarge, kultur og etnisitet kan ha for elevers opplevelse av undervisningen. Studien angir at en slik forståelse må prege virksomheten i skolene (Chinga-Ramirez, 2018).

Språk og kommutative egenskaper er både et redskap til å identifisere utfordringene og å møte dem. Lagestad & Mestad (2018) viser til språk som en mulig barriere for læring i kroppsøving. I studien ses det på hvordan læreren tilpasser sin kommunikasjon ved utfordringer i undervisningen. En tilpasning til språkproblemer blant elevene var å unngå komplekse regler og å bruke alternative måter å kommunisere på som for eksempel kroppsspråk. Noen ganger ble også elever med samme minoritetsspråk som eleven, men som eventuelt behersket norsk bedre, brukt som formidlere. I Amundsen (2022) viser lærerne til forskjellige strategier for å kommunisere beskjeder og annet læringsinnhold. En *visestrategi*, altså en måte å instruere på ved å vise aktivitetene, blir nevnt som en metode for å gjøre læringsinnholdet og beskjeder forståelig. Strategien kan for eksempel anvendes ved at læreren selv gjennomfører en hinderløype først, og viser sentrale momenter for å gjennomføre aktiviteten, istedenfor å kommunisere dette verbalt (Amundsen, 2022 s. 45). En av lærerne i Amundsen (2022) oppga at visestrategien var til hjelp også for etnisk norske elever, og understrekte at å gjøre seg forstått gjennom verbal kommunikasjon, kan være utfordrende, uavhengig av kulturell bakgrunn. For en annen lærer var det viktig å anvende visestrategien som en gjennomgående undervisningspraksis for alle elevene, også for på den måten å ikke stigmatisere elever med flerkulturell bakgrunn (Amundsen, 2022).

Walseth (2015) så på om kjønnsdelt undervisning kunne være et tiltak for å håndtere kjønns- og kroppsproblematikken særlig jentene opplever i kroppsøvingstimene. Studien viser at tiltaket ga økt deltagelse, trivsel og innsats i aktivitetene. Jentene i Walseth (2015) foretrakk kjønnsdelt undervisning av flere grunner enn ut fra en «anstendighetsproblematikk». Med kjønnsdelt undervisning opplevde de dynamikken i aktivitetene mer behagelig da guttene til dels kunne være «brutale» og «kompromissløse» spesielt i idrett og konkurranseaktiviteter (Walseth, 2015). Lagestad & Mestad (2018) ser på en tilnærming der læreren innleder dialog med hjemmet, og i det formidler hvorfor for eksempel det er viktig å lære å svømme. Dette for å motivere for at elevene deltar i undervisningen.

Kunnskapshull

De nevnte studiene trekker frem betydningen av at læreren tilpasser deres undervisningspraksis til elevens kulturelle bakgrunn. Lærerens syn på flerkulturelle elever påvirker hvordan læreren tilnærmer seg elevene i undervisningen. Både Amundsen (2022) og Nodland (2019) har trukket frem betydningen av interkulturell kompetanse. Hensikten har vært mer å undersøke utfordringene lærerne opplever i tilpassing, og deres oppfatninger av minoritets elever i tilpasningene (Amundsen, 2022; Nodland, 2019). Dette innebærer å se på blant annet hvordan lærerne sier at de anvender elevens kulturelle bakgrunner i undervisningen og praktiske utfordringer dette medfører for lærerne. Bidraget min studie gir forskningsfeltet er ved å se på hva lærere gjør for å motvirke disse negative konsekvensene, da tidligere forskninger viser til konsekvensene av å ikke tilpasse. Forskjellen går også frem i det teoretiske perspektivet både i utforming av spørsmål og deretter i analyse av lærerens tilbakemeldinger. Læringsdimensjonen i min studie ser på hva lærerne knyttet til gode læringserfaringer. Det innebærer å se på lærerens holdninger som kommer fram i hva de vektlegger og begrunner er nytteverdien av faget.

3. Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for oppgavens teoretiske perspektiv når jeg skal undersøke hvordan kroppsøvingslærere tilpasser sin undervisning for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever. De sentrale begrepene og sammenhengene fra det teoretiske perspektivet anvender jeg senere for å tolke og forstå lærerens tanker om hvordan de tilpasser undervisningen. I studien blir Dewey sin pragmatiske læringsteori anvendt som et rammeverk for hva som er gode læringserfaringer. *Gode læringserfaringer* er en formulering som sammenfatter de sentrale begrepene Dewey vektlegger og knytter til læring (Dewey, 1997; Dewey, 1916).

Jeg vil først redegjøre for de sentrale begrepene i Dewey sin pragmatiske læringsteori og vise sammenhengen over til gode læringserfaringer. Deretter redegjør jeg for hvordan teorien kan knyttes til min problemstilling om å tilpasse undervisningen for å gi gode læringserfaringer. Interkulturell kompetanse og flerkulturell læring inngår i teorien for å kunne relatere den generelle teorien til det som er spesifikt for flerkulturelle elever.

3.1 Det pragmatiske synet på kunnskap og læring

Ordet «Pragma» er det greske ordet for handling, og som en handlingsfilosofi søker pragmatismen å løse hverdagslige problemer (Myhre, 1972) s.17). John Dewey (1859-1952) var en amerikansk pedagogisk filosof med utspring i pragmatismen (Filosofi.no).

For å forstå Dewey sitt perspektiv på læring kan man ta utgangspunkt i at mennesker stadig tar stilling til forskjellige problemstillinger som oppstår i livene deres. Kunnskap kan ses på som de kognitive og kroppslige redskapene mennesker anvender i forskjellige situasjoner for å håndtere problemstillingene. I møte med en aktivitet, handling eller situasjon får individet en erfaring som danner et slags kognitivt eller kroppslig referansepunkt kalt «habit». «Habit» er hvordan individet tolker og forstår situasjoner og blir dermed utgangspunkt for individets tilnærming for å håndtere lignende situasjoner nå og i fremtiden (Dewey, 1997 s. 35-44).

Mennesker har en naturlig evne til å bli påvirket av sine omgivelser. Dette gjør at omstendigheter i situasjoner eller utfall av handlinger sjeldent oppleves identiske, og gjør at en stadig prosesserer erfaringer (Dewey, 1997 s. 35). *Læring* kan derfor ses på som en livslang og kontinuerlig prosess i å utvikle «habit» som igjen gir nye eller justerte redskap. En erfaring kan være en *erfaring som gir læring*, den kan gi *ingen læring* eller erfaringen kan

motvirke ny læring. Denne sammenhengen mellom erfaring og læring kalles erfaringens kvalitet. Læring gjennom erfaring er en kilde til kunnskap dersom erfaringen gir en endringen som sørger for å utvikle individets «habit». Det vil si at erfaringen stimulerer til videre søken etter å utvikle de kroppslige og kognitive «redskapene» for å håndtere utfordringer (Dewey, 1997).

Med en erfaring som gir læring, forstår eleven nytteverdien av å drive med læringsaktiviteter i kroppsoving. Dette gjør at eleven kan utvikle «habit» som gir kroppslige og kognitive «redskaper» for å håndtere utfordringer eleven møter i sitt liv. Dersom eleven ser nytteverdien med å gjøre en aktivitet, skjer en endring i elevens «habit» som gir eleven en ny forståelse og en ny måte å tilnærme seg lignende situasjoner i fremtiden. Erfaringen og elevens endrede «habit» gjør derfor at eleven tilnærmer seg fysiske aktiviteter og lignende handlinger/situasjoner med interesse og søken etter å utvikle seg. Dette skjer etter at eleven har fått en erfaring fra praksis, og ved at elevene gjør en refleksjon som gir retning mot en ønsket utvikling (Dewey, 1997 s. 35).

3.1.1 Praksis og refleksjon påvirker til endring gjennom erfaring.

Tilpassing for gode læringserfaringer handler om å skape en endring gjennom erfaring. Ved at elevene gjør aktive handlinger i arbeid med læringsaktiviteter, får elevene en erfaring blant annet med å være i fysisk aktivitet. En forutsetning for at en erfaring skal gi læring, er at det blir gjort en refleksjon etter handlingen. Like viktig er det hvilken retning endringen gir, det vil si hvilken utvikling den skaper. Det er for eksempel ikke en selvfølge at et barn som stikker en finger i en flamme, har en forutsetning for å skjønne at det var ved å stikke inn fingeren at barnet fikk vondt. I ytterste konsekvens kan barnet like godt tenke «ved å røre armen så skjer disse tingene, derfor vil jeg aldri røre på meg igjen». Sistnevnte eksempel kan vise til en *erfaring som ikke gir læring eller hindrer læring* (Dewey, 1997, s. 91). I dette tilfellet vil ikke refleksjonen gjort ut fra erfaring med handlingen bidra til å utvikle en pragmatisk verdi. Dette fordi erfaringen ikke bidrar til videre læring, noe som er en forutsetning for livslang læring. Pragmatisk verdi viser til nytteverdien for å løse et hverdagslig problem (Dewey, 1997).

Eksemplet viser hvilken betydning refleksjonen har for utviklingen av «habit». Refleksjonen avgjør om erfaringen med aktiviteten påvirker mot en «habit» som gir vekst, eller om den hindrer videre vekst (Dewey, 1996 s. 53). Vekst innebærer en interesse og nysgjerrighet for å

oppsøke nye erfaringer. Det at erfaringen gir videre vekst, viser om erfaringens kvalitet ga læring. Ved å sørge for en «habit» som stimulerer til «prøving og feiling», skapes rammer for refleksjon rundt løsninger (Imsen, 2005). Gjennom dette dannes forutsetninger for å utvikle evnen til å håndtere nye problemstillinger (Dewey, 1997).

Elever kan i arbeid med læringsaktiviteter få en erfaring som gir læring, ikke gir læring eller hindrer læring. Lærerens undervisningspraksis påvirker elevens erfaringer og hvilke refleksjoner eleven gjør etter handlingen (Imsen, 2005). Med utgangspunkt i eksemplet om at barnet kunne gjøre en refleksjon som ikke bidro til vekst, kan elevenes refleksjoner i erfaring med en aktivitet hindre videre vekst. Dersom eleven ikke ser nytteverdi i aktiviteten, eller opplever manglende mestring, kan konsekvensen bli at eleven unngår lignende aktiviteter i fremtiden. I valg av aktiviteter må læreren ta stilling til hvilken nytteverdi aktivitetene har for elevene, og være bevisst på hvordan dette formidles til elevene. Målsettingen er at aktivitetene skal utvikle elevenes evne til å løse hverdagslige problemer og videre utfordringer i livet (Dewey, 1997, s. 45-47).

Lærerens tilpasninger av aktiviteter for at elevene skal oppleve mestring, påvirker også hvordan elevene reflekterer over erfaringen. Når eleven opplever mestring, ser eleven nytteverdi i læringsaktiviteten (Dewey, 1997, s. 45). Dette vil kunne påvirke til at eleven reflektere over løsninger på lignende utfordringer i livet, og dermed motivasjon til videre «prøving og feiling» (Imsen, 2005). Dette gir dermed «habit» av pragmatisk verdi. Derfor må læreren legge til rette for meningsfulle og relevante aktiviteter som formidler nytteverdi for elevene og for de utfordringene de møter i sitt liv (Dewey, 1997, s. 45).

3.1.2 Demokratisk tenking og handling gir pragmatisk kunnskap

En erfaring består av to elementer, hva du gjør – handlingen eller aktiviteten – og hva du opplever at er konsekvensen av aktiviteten (Dewey, 1996). Dersom handlingen eller aktiviteten ligger nært opp til tidligere erfaringer som ga læring, er det større mulighet for at nye handlinger og aktiviteter vil medføre en refleksjon som også gir vekst/læring. Dette vil være handlinger eller aktiviteter som oppleves som meningsfulle. Overført til kroppsøvningsfaget vil meningsfulle og relevante aktiviteter bygge på elevens erfaringsgrunnlag om hva som har gitt eleven vekst tidligere (Dewey, 1997, s. 35). Det betyr at dersom kroppsøvningsfaget har aktiviteter som oppleves som meningsfulle og relevante, vil de påvirke til videre «prøving og utforskning» (Dewey, 1997; Imsen 2005)). En måte læreren

kan gi mening i undervisningen er ved å anvende flerkulturell læring (Banks, 2015; Dewey, 1916). Flerkulturell læring handler om å bruke elevens bakgrunn som en ressurs og kan dermed sørge for relevante aktiviteter for elever med flerkulturell bakgrunn (Banks, 2015). Å kunne anvende elevens bakgrunner i undervisningen, og å sørge for at elevens bakgrunn blir en ressurs, forutsetter at læreren har interkulturell kompetanse. Senere i kapitlet blir det redegjort for interkulturell kommunikasjon som gir kunnskap om elevens bakgrunn. Interkulturell kommunikasjon utvikler lærerens interkulturelle kompetanse (Dahl, 2013; Dypedahl & Bøhn, 2017).

Dewey mener det er viktig å ha en retning for utviklingen når det skal skapes meningsfulle og relevante aktiviteter (Dewey, 1997). Retningen må sørge for at aktivitetene fører til erfaringer som samsvarer med de problemstillingene som elever møter i sine liv– det vil si «habit» som gir læring i hverdagssituasjoner. Dette kalles pragmatisk kunnskap (Myhre, 1972 s.11).

Mennesker er sosiale vesener og søker sammen og danner samfunn, og utfordringene som skal løses, oppstår derfor ofte i relasjon til felleskapet. Et samfunn kan alltid bli bedre, og siden det er i menneskets natur å strebe etter den beste måten å leve på, vil utvikling for felleskapets beste være en naturlig ambisjon i menneskers søken. Menneskene som lever sammen i felleskapet, har både ansvar å jobbe mot dette, men også ansvar for å legge til rette for det (Dewey, 1997; Dewey, 1916).

En sentral forutsetning for et demokratisk samfunn og fellesskapshandlinger, er evne til kommunikasjon som å innlede dialoger gjennom språk eller andre måter å kommunisere på. At individet får kommunisere og gjøre sine meninger forstått i felleskapet, er en viktig forutsetning for at individer i felleskapet får kjennskap til andres perspektiver. Andres perspektiver handler også om hvordan beslutninger og handlinger erfares av andre. Hvor villig individet er til å være åpen for andres impulser påvirker også hvordan vedkommende evner å reflektere og ta andres perspektiver. Kommunikasjon i felleskapet kan også bidra til nye løsninger. Beskrivelser av nye perspektiver kan lede til refleksjon og skape kritisk tenking og derav kan en ny forståelse oppstå. Demokratisk handling og tenking inngår i dette (Dewey, 1916; Dewey, 1981).

Til tross for menneskets naturlige streben etter optimale leveforhold, er det ikke gitt at et individ har utviklet «habit» som kan påvirke felleskapet i retning av et bedre samfunn, det vil si læring som gir vekst slik som beskrevet i forrige avsnitt (Dewey, 1997). Dewey knytter at

individet får slik kunnskap til en utvikling mot demokratisk tenkning og handling, og anser dette som helt sentrale «redskap» for å møte problemstillinger som oppstår i livet (Dewey, 1997; Dewey, 1981; Dewey, 1916). Ved at elevens bakgrunn blir brukt som en ressurs i undervisningen, viser dimensjoner i flerkulturell læring til hvordan elevene kan utvikle egenskaper for å bli velfungerende samfunnsborgere i et demokratisk samfunn (Banks, 2015).

3.2 Flerkulturell læring

Banks (2015) sitt perspektiv på flerkulturell læring viser til at flerkulturell læring skal sørge for at elevene får eierskap til sin flerkulturelle identitet. Ved å tilrettelegge for flerkulturell læring i undervisningen, skal eleven reflektere over hvilke menneskelige egenskaper som er viktig i samfunnet. Elevene kan da utvikle ulike synpunkter og nyanser på hvordan samfunnet kan utvikles positivt. En slik refleksjon bidrar til å utvikle elevenes holdninger og kompetanse for å bli velfungerende samfunnsborgere. Dette påvirker til at elevene tenker og handler demokratisk, noe som har en pragmatisk verdi (Dewey, 1997).

Banks (2015) sitt perspektiv på flerkulturell læring viser til fem dimensjoner som gir mening i undervisningen. En av dimensjonene i flerkulturell læring er «content integration». Den handler om å sørge for at eleven anser sin flerkulturelle identitet som en ressurs (Banks, 2015). I praksis kan kroppsøvingslæreren sørge for dette gjennom å først tilegne seg kunnskap om elevens bakgrunn. Deretter anvendes kunnskapen ved å innlemme bakgrunnen i undervisningen. Dette skjer gjennom for eksempel å anvende idretter eller andre bevegelsesformer som har utgangspunkt i elevens kulturelle bakgrunn, og som samtidig kan knyttes til kompetansemål i læreplanen.

Elevenes tidligere kjennskap til aktiviteten sørger for at elevenes bakgrunn blir en ressurs. Dette kan være kjennskapen til for eksempel hvilke regler som gjelder, teknisk utførelse eller annen kompetanse som kreves for å mestre aktiviteten (Banks, 2015). Dette gjør at eleven kan bidra til læringsfellesskapet og gi innspill til hvordan de andre elevene kan jobbe målrettet for å nå kompetansemål. I Dewey sitt perspektiv på skolen som et læringsfellesskap kan anvendelse av «content Integration» i undervisningen bidra til refleksjon og samhandling i fellesskapet (Banks, 2015; Dewey, 1976). Ved diskusjon og meningsutvekslinger om aktuelle problemstillinger kan det oppstå refleksjon som gir perspektiver på og tilnærminger til løsninger for å håndtere problemstillinger (Imsen, 2005). En mulig konsekvens av denne

erfaringen kan være at eleven ser på sin identitet som en ressurs istedenfor en barriere i utvikling mot å bli en velfungerende samfunnsborger (Banks, 2015).

En annen dimensjon i flerkulturell læring er «The knowledge construction». Dimensjonen vektlegger hvordan kunnskap blir dannet i en sosial sammenheng. «The knowledge construction» fremhever betydningen av lærerens rolle ettersom planlegging og gjennomføring av undervisningen påvirker hvordan det blir lagt til rette for samhandling, refleksjoner og perspektiver i opplæringen. Dette er sentrale forutsetninger som sørger for erfaringer som gir læring, og som påvirker om elevene utvikler evner til å se nyansene i hvordan samfunnet kan utvikles positivt (Banks, 2015).

«The knowledge construction» tydeliggjør at flerkulturell læring kan forstås inn i Deweys læringsteori og perspektivet på skolen som et læringsfelleskap der elevene jobber med meningsfulle aktiviteter og danner erfaringer gjennom samhandling for å utvikle kunnskap (Banks, 2015, Dewey, 1976).

Å sørge for samhandling og refleksjon i læringsfelleskapet handler om å legge til rette for de rammene som kreves for at det skjer, og å sørge for at elevene reflekterer over andres perspektiver og erfaringsgrunnlag (Dewey, 1916). Lærerens retningslinjer for å sørge for dette går frem i dimensjonen «prejudice reduction». «Prejudice reduction» viser til rammer for samhandlingen og trekker frem betydning av å motvirke eventuelle negative holdninger til de forskjellige bakgrunnene elevene har (Banks, 2015, s.13). Banks (2015) sitt perspektiv på «prejudice reduction» kan knyttes til å motvirke fremmedfrykt. Overordnet kan dette gjøres ved å sørge for at elevene får kjennskap til det ukjente, og sørge for aksept og respekt for dette i opplæringen.

Som det går frem, inngår disse dimensjonene av flerkulturell læring i hverandre. Å formidle nytteverdien som går frem ved å arbeide med et kompetansemål der aktiviteten er hentet fra flerkulturelle elevers bakgrunn, kan motvirke negative holdninger til andres bakgrunn (Banks, 2015). Å integrere elevens bakgrunn i undervisningen gjør også at elevene kan bidra gjennom sitt tidligere forhold til aktiviteten, Når dette skjer i samhandlingen med andre elever, påvirker det til refleksjon og gir perspektiver som utvikler kunnskap (Dewey, 1997). Ved å jobbe mot en nyttig egenskap som overordnet gjelder alle elevene, uavhengig av bakgrunn, og samtidig benytte aktiviteter knyttet til flerkulturelle elevers bakgrunn, får elevene kunnskap om det ukjente på en måte som knytter det til kompetansemålene som gjelder for alle elevene.

Viktige forutsetninger for å oppnå hensiktene med disse tre dimensjonene er å sørge for at elevene ikke opplever at egenskaper eller karakteristika som følger av deres bakgrunn, ses på som begrensninger og hindrer mestring i aktivitetene. At elevene kan kommunisere og gjøre seg forstått for de andre er en forutsetning for at eleven kan bli en ressurs. Med ressurs menes en som bidrar til perspektiver, praktiske gjennomføring og samhandling med andre for å nå kompetansemålet. Men dersom den flerkulturelle eleven ikke mestrer å kommunisere dette til de andre elevene, kan det føre til det motsatte av «prejudice reduction» (Banks, 2015). Det skjer dersom disse elevene ikke knytter gode erfaringer til gjennomføringen av aktiviteten fordi de ikke greier å kommunisere gjennomføringen, perspektiver eller få til samhandling (Dewey, 1997; Imsen, 2005). Det kan gjøre at eleven ikke erfarer mestring, og at elevens bakgrunn ses på som en hindring for gjennomføringen av aktiviteten av de andre elevene, og dermed forsterke fordommer.

I dimensjon «An equity pedagogy» trekkes det frem betydning av tiltak for at kjønn, språk eller andre variabler ikke skal hindre elevens forutsetninger for å oppleve mestring i aktiviteten. Dette forutsetter at lærerens pedagogiske kompetanse og didaktiske praksis kan omsettes til en tilpasset undervisningen for å imøtekomme eventuelle forskjeller i elevens forutsetninger. Lærerens tilpassing av språk og instruksjoner i samhandlingen med elevene er en forutsetning for at elevene kan mestre læringsaktivitetene. Dersom eleven ikke forstår hva de skal gjøre, har elevene dårligere forutsetninger for å kunne mestre aktivitetene (Banks, 2015). Læreren må også sørge for at læringsaktivitetene tilpasses slik at elevene gjør seg forstått og kan bidra i samhandlingen i læringsfelleskapet. En generell tilpassing av undervisningen etter elevens ferdigheter som teknikk og andre fysiske elementer, er grunnleggende i et fag som kroppsøving, og inngår også i en tilpasset undervisning for å gi mestring (Dewey, 1997).

Deweys læringsteori trekker frem at dersom en aktivitet skaper erfaringer som gir interesse og nysgjerrighet, gir erfaringen læring. Mestring gjennom tilpassing blir dermed sentralt for at erfaringens kvalitet ikke ender med en erfaring som hindrer læring, eller ikke gir læring. Ettersom negative erfaringer påvirker hverandre, kan manglende mestring i en situasjon påvirke til at elevene uteblir i læringsfelleskapet for å unngå opplevelsen av å ikke mestre faget. Manglende deltagelse hindrer utviklingen mot demokratisk handling og tenkning, fordi eleven ikke får tilegnet seg eller bidra til nyanser og nye perspektiver, som er en forutsetning for en slik utvikling (Dewey, 1997).

Den siste av dimensjonen som Banks (2015) vektlegger i perspektivet på flerkulturell læring, er «An Empowering School culture and sociale structure» som handler om et idealistisk syn på skolen som et læringsfelleskap. Læringsfelleskapet må fremheve likeverd, likestilling og toleranse gjennom hvert element av hva skolen uttrykker i undervisning, hvilke lærere som blir ansatt, og hva som ellers blir formidlet gjennom opplæringen i skolen (Banks, 2015).

3.3 Interkulturell kompetanse

Implementering av flerkulturell læring i undervisningen forutsetter både å ha kunnskap om kulturelle forskjeller, men også å kunne omsette denne kunnskapen i undervisningen i henhold til hva de forskjellige dimensjonene vektlegger (Dypedahl & Bøhn, 2017; Skeie, 2018). Læreren er nødt til å kjenne til aktiviteter og måter elevenes bakgrunn kan være en ressurs slik at læreren sørger for en «content integration» i undervisningen (Banks, 2015). Læreren må samtidig sørge for at erfaringene og refleksjonene som elevene gjør i læringsfelleskapet gjennom arbeid med aktivitetene, påvirker til en ønsket utvikling av holdninger som å motvirke eventuelle negative fordommer (Dypedahl & Bøhn, 2017). Dette viser til om læreren sørger for en «prejustice reduction» (Banks, 2015).

Interkulturell kompetanse viser seg i hvordan læreren sørger for å gjennomføre flerkulturell læring i læringsfelleskapet/klassen (Hauge, 2014). Ut fra oppgavens problemstilling viser interkulturell kompetanse seg i hvordan læreren selv tenker at læreren har utviklet egenskaper som hvordan man forholder seg til andre, og hvordan man forholder seg til kulturelle forskjeller. Interkulturell kompetanse viser seg også i hvilken grad læreren sørger for at elevene tar stilling til sin bakgrunn, og hvordan undervisningen utvikler i hvilken grad elevene forholder seg til det som oppleves vanskelig og forskjellig fra egen bakgrunn. Lærerens interkulturell kompetanse viser seg i evnen til å ta elevenes perspektiv i samhandlingen som skjer i opplæringen, og i hva læreren gjør av tilpasninger. Hvor mye interkulturell kompetanse som en lærer har, påvirker evnen til å forutse på hvilken måte kulturelle bakgrunn kan påvirke elevens atferd. I tillegg bidrar slik kompetanse til å forutse hvilke erfaringer elevene får i undervisningen i samhandlingen med andre elever ut fra sine kulturelle bakgrunner (Dypedahl & Bøhn, 2017).

3.4 Oppsummering av det teoretiske perspektivet

Dewey sin læringsteori angir at undervisningen må gi gode læringserfaringer dersom undervisningen skal gi vekst og læring (Dewey, 1997; Imsen 2005). Meningsfulle og

relevante aktiviteter bidrar til erfaringer som utvikler «habit» i en retning der eleven vil søke mot «prøving og feiling» for å finne løsninger, og skaper dermed rammer for refleksjon rundt løsninger på utfordringene (Imsen, 2005). Læring skjer ved at eleven får en erfaring og har gjort en refleksjon som utvikler «habit» i en retning som skaper vekst. For å få en retning mot vekst må læreren sørge for at aktivitetene er knyttet til erfaringer som elever gjenkjenner og møter i sine liv, det Dewey angir som meningsfulle og relevante aktiviteter (Dewey, 1997). Dewey (1997) vektlegger at dette bør være *erfaringer som utvikler individet i en retning av danning mot demokratisk handling og tenkning i en livslang læringsprosess*.

Flerkulturell læring viser til dimensjoner som gir mening i undervisningen. Hensikten er å utvikle elevene til å bli velfungerende samfunnsborgere ved å sørge for at elevene får eierskap til sin identitet (Banks, 2015). Dimensjonene vektlegger at kunnskap fremtrer i det sosiale, og at læreren har en sentral rolle i å sørge for dette. Ved å bruke elevens bakgrunn i undervisningen og å sørge for at bakgrunnen blir en ressurs, kan elevene i fellesskapet bidra til hverandres utvikling som gir vekst. Dette forutsetter at læreren har flerkulturell kompetanse for å kunne anvende aktiviteter med utgangspunkt i elevens bakgrunn. For en vekst som sørger for demokratisk handling og tenkning, må læreren også kunne tilpasse undervisningen slik at elevene i samhandling med hverandre utvikler holdninger som motvirker fordommer og fremmedfrykt (Banks, 2015). I lærens interkulturelle kompetanse går det frem kunnskap om eventuelle motsetninger eller hvordan bakgrunner kan være i konflikt med noe i majoritetskulturen. Dette gir informasjon om hvilke tilpasninger læreren bør gjøre for at disse kulturelle forskjellene ikke skaper fordommer eller blir en barriere for elevens læring. For å unngå slike barrierer viser flerkulturell læring til at læreren må tilpasse undervisningen til elevens ferdigheter og sørge for tilpasset kommunikasjon i undervisningen. Dette for å sikre at eleven har forutsetninger for å kunne mestre aktiviteter og bidra med perspektiver på løsninger (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Dewey vektlegger derfor også betydningen av fellesskapet og sosial samhandling for om elementene som inngår i læring, utvikler vekst (Dewey, 1976). I et fellesskap uttrykkes forskjellige meninger, og i samhandling kan nye perspektiver på løsninger oppstå. Ved å kunne kommunisere og gjøre seg forstått kan man utvikle samfunnet i en bedre retning, og dermed sørger for demokratisk handling og tenkning (Dewey, 1916). For å kunne utvikle samfunnet forutsetter det også at individet utvikler disse egenskapene. På grunnlag av dette viser Dewey til at læring som gir kunnskap, også fremtrer gjennom en sosial dimensjon

(Dewey, 1997; Dewey,1976; Dewey 1916). Dewey er opptatt at denne danningen skjer i en *livslang læringsprosess* (Dewey, 1997).

4. Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for min metodiske tilnærming for å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tilpasser sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever. I forskningsspørsmålene går dette frem gjennom å undersøke hva læreren gjør, og hvordan dette kan forstås ut fra det Dewey sin læringsteori, flerkulturell læring og interkulturell kompetanse. I redegjørelsen av min metodiske fremgangsmåte begrunner jeg valg av forskningsdesign, utvalg, datainnsamling, forskningsetisk fremgangsmåte og analysemetoden som er anvendt i studien. Til slutt vil det bli redegjort for refleksjoner knyttet til validitet, reliabilitet, og pålitelighet i studien.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Metode betyr veien til målet. At veien leder til målet innebærer å ha forståelse av hva målet er (Kvale og Brinkmann, 2015). Målet går frem i problemstillingen, og i hva forskningsspørsmålene søker kunnskap om (Moen & Karlsdóttir, 2011). Problemstillingen søker etter kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere tilpasser sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer. Det teoretiske rammeverket forutsetter at gode læringserfaringer i undervisningen bidrar til en utvikling som gir elevene «redskaper» til å takle utfordringer elevene møter i sine liv (Dewey, 1997). I sin læringsteori vektlegger Dewey at dette bør være *erfaringer som utvikler individet i en retning av danning mot demokratisk handling og tenkning i en livslang læringsprosess* (Dewey, 1997; Dewey, 1916).

For å undersøke dette har jeg valgt å se på hva lærere vektlegger når de skal foreta tilpasninger i undervisningen. Teorien blir anvendt for å forstå hvorfor læreren vektlegger dette når de skal tilpasse for gode læringserfaringer. Studien søker derfor kunnskap om et sosialt fenomen som gruppetilhørighet, i mitt tilfelle flerkulturelle elever. Videre søker den kunnskap om mellommenneskelige handlinger, i mitt tilfelle lærerens tilpasning av undervisningspraksis rettet mot elevene. Jeg ser på hvordan interaksjoner og erfaringer påvirker lærernes målrettede handlinger for å tilpasse opplæringen i kroppsøvingen slik at den skal gi en ønsket utvikling.

I forskning er det et skille mellom en naturvitenskaplig og en samfunnsvitenskapelig tradisjon (Johannessen et al., 2016, s. 27). Naturvitenskapvitenskapelige studier dreier seg i større grad om å undersøke sammenhenger og årsak – virkning mellom variabler, der forsøk og eksperiment er sentrale element (Johannessen et al., 2016, s. 27). Samfunnsvitenskapelige

studier forsker på fenomener knyttet til menneskelig atferd, der forsøk og eksperiment ofte er etisk problematisk. Menneskelig atferd kan være seg mennesker som enkeltindivider eller grupper, og deres handlinger og tanker i forskjellige samfunn og i samfunnet som en helhet (Grønmo, 2004. s. 6; Johannessen et al., 2016. s. 27). Samfunnsvitenskapelige studier inkluderer også teorien og de funnene som kommer frem i studien (Grønmo, 2004, s. 27).

Samfunnsvitenskapelige studier er rettet mot de sosiale relasjonene som det forskes på, der kontekst viser seg i hva som foregår i handlingen (Halvorsen, 2013). Som nevnt tidligere gjør dette at studiens problemstilling inngår i en samfunnsvitenskapelig tradisjon.

Samfunnsvitenskapen har flere metoder for å innhente kunnskap om forskjellige aspekter og fenomener. Hva som blir hensiktsmessig metode i et forskningsarbeid, avhenger av hva som er formålet med studien (Johannessen et al., 2016, s. 237). Det jeg vektlegger i min problemstilling, er dermed førende for at jeg anvender en kvalitativ metode for å hente frem relevant kunnskap om det sosiale fenomenet jeg vil undersøke.

4.2 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Kvalitativ tilnærming anvendes for å skape dypere forståelse av et fenomen knyttet til individer eller situasjoner i individenes liv (Grønmo, 2004). Ved anvendelse av kvalitativ metode søker forskeren en mening i det sosiale eller kulturelle fenomenet gjennom involverte aktører sin opplevelse av det (Grønmo, 2004, s. 27). Det går frem at kvalitative metoder også egner seg når forskeren har lite kunnskap om et fenomen eller søker etter å vite mer om fenomenet på et dypere plan (Johannessen et al., 2016, s. 28).

4.2.1 Semistrukturert intervju

Kvalitativ metode gjennom semistrukturert intervju av kroppsøvingslærere er én av flere kvalitative metoder som kan være hensiktsmessig for å få belyst problemstillingen og forskningsspørsmålene (Patton, 2015, s. 14). Innenfor kvalitative forskningsarbeid er semistrukturert intervju en av de mest anvendte metodene (Grønmo, 2004). Å anvende semistrukturert intervju i en kvalitativ tilnærming gir muligheter til å undersøke hvordan lærere forholder seg til denne elevgruppen, og hvordan de begrunner sine handlinger som valg av aktiviteter og tilpasninger i undervisningen.

Jeg har også vektlagt at metoden er en tilnærming som er praktisk gjennomførbar. Forskeren kan følge opp lærernes svar, og det gir mulighet for lærerne til å utdype og redegjøre for hvordan de forstår spørsmålene. Dette gir dermed muligheter for en dypere forståelse av

lærernes tilpasninger i sin praksis, og hva de vektlegger for denne elevgruppen (Høgheim, 2020). Den delvis strukturelle tilnærmingen gir mulighet for at intervjuet kan være flytende, og derfor kan gjennomføres mer som en dialog mellom forsker og intervjuobjektet om temaet (Brottveit, 2018, s. 92).

4.2.2 Refleksjoner rundt metodevalg

I denne delen vil jeg presentere hvordan jeg har vurdert alternative metoder for å undersøke problemstillingen i studien ved å sammenligne de alternative metodene med mitt valg. Jeg har i sammenligningen vektlagt hva problemstillingen søker av kunnskap, og ut fra det forklart hvorfor de andre metodene er mindre hensiktsmessige.

Anvendelse av kvantitative metoder som for eksempel en spørreundersøkelse på et større antall lærere, er blitt vurdert. Å formulere konkrete spørsmål om hva de vektlegger i tilpasningen av undervisningen, og hvorfor de gjør dette, kan gi relevant data om tilpassing av undervisningen (Johannessen et al., 2016). I en slik tilnærming for å belyse tilpasninger for gode læringserfaringer, kan man formulere spørsmål som tar utgangspunkt i perspektiver, utfordringer og elementer som går igjen i forskningen innenfor tematikken.

Et annet perspektiv på kvantitativ spørreundersøkelse er å spørre flerkulturelle elever om deres erfaringer med tilpasning av undervisningen. Man kan få fram deres erfaringer ved spørsmål hvor parameterne er graden av motivasjon samt nytteverdi eleven opplever i opplæringen (Halvorsen, 2008). Dette kan gi data som indikerer om det er foretatt tilpasninger som gir gode læringserfaringer. Å følge opp et semistrukturert intervju med observasjon, altså både en kvalitativ og kvantitativ metode, kunne også gitt relevant data som trekker frem tilpasning og gode læringserfaringer og undersøker om lærere følger dette opp i praksis (Halvorsen, 2013).

Å få best mulig svar på forskningsspørsmålet er førende for hvorfor en kvalitativ metode egner seg, og for hvorfor semistrukturert dybdeintervju er anvendt (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen krever at man undersøker hvordan lærerne tilpasser og ser på deres forklaring av dette i lys av valgt teori. Problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål søker ikke å foreta en evaluering av lærernes praksis eller en evaluering av hva som gir gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn. Kvantitative metoder som er egnet for dette, er derfor ikke så egnet for min problemstilling og forskningsspørsmål. Kvantitative tilnærminger er mer rettet mot å forklare årsak-virkning eller se sammenhenger gjennom

numeriske data. Dette gir ikke relevant datagrunnlag for å undersøke problemstillingen i oppgaven (Halvorsen, 2008; Johannessen et al., 2016, s. 27).

For å undersøke tilpasninger for å gi gode læringserfaringer vil det å vektlegge kvantitative data danne grunnlag for å se på forskjellige årsaker eller sammenhenger mellom lærerens handlinger og elevgruppens reaksjoner (Halvorsen, 2008). Slike funn underbygger en standardisert tilnærming til hva som gir gode læringserfaringer for flerkulturelle elever. Slike data trekker frem at noen handlinger fungerer bedre eller blir oftere anvendt, mens andre ikke fungerer (Johannessen et al., 2016, s. 27). Dette indikere at noen handlinger er mer «riktige» enn andre. Man kan også argumentere for at slike data har liten validitet og relabilitet, og at å generalisere at noen handlinger fungerer for enkelte elevgrupper byr på muligens et etisk dilemma. En slik tilnærming tar heller ikke hensyn til de særegenhetene som følger hver enkelt elev, og tar ikke hensyn til hva hver enkelt elev opplever som gode læringserfaringer. I en kvantitativ studie kan ikke lærerne, på samme måten som i en kvalitativ studie, få frem deres forståelse av hva som gir gode læringserfaringer, hvordan de gjør tilpasning til ulike særegenheter hos elevene, og de kan heller ikke få frem detaljene i deres begrunnelse for dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kan argumenteres for at nevnte utfordringer med kvantitativ metode kan korrigeres for ved å sørge for å utarbeide gode spørreskjema som sørger for at informantene får redegjort for hva de vektlegger og hvorfor (Halvorsen, 2008). At kvantitative metoder bare fremmer standardiserte tilnærminger, kan også kontrolleres for gjennom hva forskeren selv trekker frem i dataene. Jeg har vektlagt i min studie at kulturell bakgrunn ikke representerer en homogen måte å tolke eller erfare undervisningen, men at individuelle forskjeller i gruppen også er viktig (Flemming, 1994).

4.2.3 Praktisk gjennomførbarhet

Jeg har også vektlagt praktisk gjennomførbarhet i mitt valg av kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervju av kroppsøvlingslærere. I en kvantitativ tilnærming skal dataene i studien gi grunnlag for generalisering for å sikre validitet. Dette krever et visst antall deltagere og en vekting av gruppen for at den er representativ for enten kroppsøvlingslærere eller elever med flerkulturell bakgrunn (Halvorsen, 2008). Slike studier kan være praktisk utfordrende å gjennomføre samt by på etiske dilemmaer ved for eksempel vekting av kulturelle/etniske bakgrunner. Det blir også mer avgjørende for analysen hvordan utfordringer og spørsmål er

formulert. Det blir avgjørende hvordan spørsmålene kan knytte sammen kulturell bakgrunn og det å undersøke tilpasninger for å gi gode læringserfaringer. Å kvalitetssikre spørsmålene vil kunne kreve mye utprøving som lett ville gå ut over rammene til en mastergradsoppgave.

Andre kvalitative metoder kunne også ha vært relevant for å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tilpasser deres undervisningspraksis, eventuelt i en kombinasjon med dybdeintervju. En kvalitativ metode som observasjon ville for eksempel krevd flere samtykker ved å innhente dette fra alle elevene i undervisningen og fra deres foresatte for å kunne gjennomføres (Halvorsen, 2013). Jeg har vurdert at observasjon ikke ville tilført svarene på forskningsspørsmålene mye, og at studien da hadde fått mer karakter av en evaluering («gjør læreren som de sier»). Det kunne hindre at lærerne var frie når de selv skulle forklare sine valg. I tillegg kommer det frem fra tidligere forskninger innen tematikken og i gjennomføring av denne studien, at det er utfordrende å få lærere til å stille som informanter i en slik oppgave. Dette underbygger hvorfor kvalitativ metode gjennom semistrukturert intervju anses som mer praktisk gjennomførbar.

4.4 Datainnsamling

Jeg har benyttet semistrukturert intervju som kvalitativ metode for datainnsamlingen. Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for utvalgsstrategi, intervjuguide og forskningsetisk fremgangsmåte. Delen om forskningsetisk fremgangsmåte beskriver prosessen fra NSD godkjenning, via å kontakte potensielle informanter, og frem til oppgavens utvalg og gjennomføringen av intervjuene. Videre redegjøres det for hvordan relevant data hentes frem i intervjuene gjennom redegjørelse av analytisk fremgangsmåte.

4.4.1 Utvalgsriterier

Et riktig utvalg i forskningsstudier er viktig for å kunne besvare studiens problemstilling (Nyeng, 2012, s. 117) For studiens utvalg har jeg valgt at potensielle informanter skal undervise i kroppsøving på enten en ungdomsskole eller en videregående skole som har elever med flerkulturell bakgrunn. Innledende var ambisjonen å ha et utvalg med kroppsøvingslærere med forskjellig utdanningsnivå, forskjellig kulturell bakgrunn, og som underviste på skoler med forskjellig andel av elever med flerkulturell bakgrunn. At det gjeldene utvalget i studien ikke innfridde ambisjonen er i samråd med hva Malterud (2017) viser til at optimalt og strategisk utvalg er utfordrende å oppnå. Studien baserer seg derfor på et tilgjengelighetsutvalg.

De forskjellige skolene lærerne representerte var skoler med en andel av flerkulturelle elever fra 50 % til over 80 %. Gjeldene utvalget i studien representerer ikke nødvendigvis skoler med hele den ønskelige bredden i andel flerkulturelle elever. Det går imidlertid frem i intervjuene at flere av lærerne har tidligere erfaringer med undervisningen på skoler med få flerkulturelle elever. De tok derfor også frem erfaringer fra slike skoler i intervjuene, slik at perspektiv knyttet til skoler med få flerkulturelle elever derfor ble trukket fram der det var relevant. Det hadde også vært ønskelig å ha lærere med flerkulturell bakgrunn i utvalget, dette for å få lærere med forskjellig erfaringsbakgrunn og interkulturell kompetanse, og se hvordan det påvirket deres valg i undervisningen. Jeg lyktes ikke med dette.

Jeg har imidlertid vektlagt at empirisk kunnskap (erfaring) lærerne har opparbeidet innen feltet og deres utdanningsbakgrunn, har betydning for deres tilpasninger. Det gjorde at jeg ikke satte et minimumskrav til formell utdanning i kroppsøving for å delta i utvalget. At informantene hadde forskjellige utdanningsbakgrunn bidrar også til å kunne nyansere erfaringer, tanker og tilnærminger. En av kroppsøvingslærerne hadde for eksempel ingen formell kroppsøvingsutdanning, men viste til annen relevant bakgrunn som trener innen forskjellige idretter og hadde pedagogisk kompetanse i andre fag. Samlet sett vurderer jeg at ut fra problemstillingen i oppgaven, er datagrunnlaget tilfredsstillende for det gjeldene utvalget av informanter.

4.4.2 Intervjuguide

For å sørge for at intervjuene med kroppsøvingslærerne ga relevant data ut fra hva jeg søker i problemstillingen, utformet jeg en intervjuguide med spørsmål. En intervjuguide kan fungere som en mal eller sjekklister i et intervju for å bidra til at forskeren sørger for svar innen de temaene som det søkes etter (Patton, 2015). Det var derfor viktig å formulere spørsmålene slik at svarene lærerne ga kunne belyse temaet og problemstillingen. De vil si formulere spørsmål slik at svarene kunne relateres til hva Dewey sin læringsteori, flerkulturell læring og interkulturell kompetanse vektlegger for å gi gode læringserfaringer.

Overordnet påvirket Dewey sin læringsteori til utformingen av spørsmålene ved å ha spørsmål som inkluderer det å skape gode læringserfaringer og rammene for dette (Dewey, 1997; Dewey, 1916). Interkulturell kompetanse og flerkulturell læring påvirket spørsmålene ved at spørsmålene ble konkretisert ut fra at lærerne underviste flerkulturelle elever i faget.

Dewey mener at aktiviteter som gir erfaring som gir læring, må være meningsfulle og relevante. Dette sørger for utvikling for livslangslæring, og danning mot demokratisk tenking og handling hos eleven (Dewey, 1997). Dette perspektivet preget formulering av spørsmål som:

- *Hva tenker du er de viktigste kompetansene elevene får i kroppsøving?*
- *Hvordan tenker du at du kan få utviklet denne kompetansen hos elevene?*
- *Hvordan jobber du for at disse aktivitetene skal oppleves som meningsfulle for elevene?*

(Vedlegg 1)

I henhold til hva interkulturell kompetanse og flerkulturell læring trekker frem gjennom en Content Integration (Banks, 2015) i undervisningen, utformet jeg følgende spørsmål i intervjuguiden:

- *Hvordan jobber du for at disse aktivitetene skal oppleves som meningsfull for elevene?*
- *Hvordan ville du brukt elevenes bakgrunn som en ressurs i din undervisning?*

(Vedlegg 1)

Interkulturell kompetanse/kommunikasjon og dimensjoner i flerkulturell læring som «prejudice reduction», og «An equity pedagogy» inspirerte til formulering av spørsmål som (Banks, 2015):

- *Hva er dine erfaringer med å se etter hvordan kulturelle forskjeller kan påvirke elevene i et fag som kroppsøving?*
- *Har du opplevd noe gjennom dialog eller observasjon som har påvirket din didaktiske tilnærming?*

(Vedlegg 1)

Intervjuets form preger hvordan forskeren forholder seg til intervjuguiden. Det handler om hvordan forskeren forholder seg til om spørsmålene skal stilles i en slavisk rekkefølge eller vektlegger en «flyttende samtale/dialog» som er vanlig i semistrukturert intervju (Patton, 2015, s. 438-439). Hellevik (1997) fremhever at en nøytral forsker er et ideal som man søker å ivareta i en empirisk forskingspraksis. Derfor var jeg opptatt av å ha mest mulig «åpne spørsmål» som læreren kunne snakke fritt rundt, og formulerte heller underspørsmål for å sikre at læreren i sin redegjørelse svarte slik at jeg fikk belyst ulike aspekter ved temaet jeg ønsket å undersøke. Et eksempel er i spørsmålet: *Er det noen spesielle tiltak eller tilpasninger*

du gjør for at aktivitetene skal være meningsfulle for elever med flerkulturell bakgrunn? (Vedlegg 1). Dette viser om læreren tilpasser for dimensjonen «content integration» innen flerkulturell læring (Banks, 2015). Som relevant oppfølgingsspørsmål/underspørsmål følger jeg eventuelt opp med: *Hvilke konkrete aktiviteter anvender du, og hvordan tilrettelegger du i aktivitetene?* (Vedlegg 1).

4.4.3 Pilotintervju

Før potensielle informanter ble kontaktet, ble intervjuguiden testet i et såkalt pilotintervju. Et pilotintervju har som hensikt å forbedre forskeren på intervju situasjonen (Dalen, 2011, s. 30-31). Dette som følge av at forskeren gjør seg kjent med hvordan intervjusituasjonen oppleves både som forsker og for de som intervjuet. Fra pilotintervjuet kan forskeren få tilbakemeldinger om strukturen i intervjuguiden, og om spørsmål i den er formulert forståelig og gir relevante svar før eventuell datainnsamling. Forskeren får også testet det anvendte tekniske utstyret for å samle inn data. På bakgrunn av disse tilbakemeldingene kan forskeren gjøre utbedringer slik at selve datainnsamlingen blir optimal (Dalen, 2011, s. 30-31) Pilotintervjuet ble gjennomført med en bekjent som hadde relevant pedagogisk bakgrunn, og som kunne gi perspektiver på hvordan spørsmålene i intervjuet ville bli oppfatt senere av potensielle informanter. Gjennomføringen av pilotintervjuet bevisstgjorde meg om nødvendige endringer i spørsmålene før datainnsamling for studien. Følgende endringer ble gjort:

1. Formulere «innledende spørsmål» som myket opp stemningen, og sørget for at informanten startet å snakke fritt om seg selv og sin bakgrunn: *Hvor lenge har du jobbet som lærer? Har du hatt andre stillinger i skolen? Hvilken utdanning har du? Hvilke fag og hvor lenge?* (vedlegg 1). Dette bidrar til at jeg som forsker er «nøytral » i intervjusituasjonen (Hellevik, 1997)
2. Fjerne spørsmål som ikke var relevant ut fra hva oppgaven søker av kunnskap. Fra 19 hovedspørsmål tok den gjennomførte intervjuguiden utgangspunkt i 12 spørsmål.
3. Konkretisere formuleringer og legge til at informanten skulle gi eksempler, samt formulere oppfølgingsspørsmål til hovedspørsmålene.
4. Endre rekkefølgen på spørsmål slik at spørsmål som var relevant å følge opp med fra det forrige, ble stilt i riktig rekkefølge som for eksempel: *Hva tenker du er de viktigste kompetansene elevene får i kroppsøving?*, deretter følge opp med: *Hvordan tenker du at du kan få utviklet denne kompetansen hos elevene?* (vedlegg 1).

5. Gruppere spørsmålene etter hva de spør etter med utgangspunkt i analysedelen, det vil si:
1. *syn på kompetanse*
 2. *meningsfull og relevant*
 3. *interkulturell kompetanse*
 4. *utfordringer og tiltak* (se vedlegg 1).

Erfaringene fra pilotintervjuet ga meg trygghet slik at jeg kunne gjennomføre intervjuer med kroppsøvingslærere og få relevant data om det jeg søker etter i min studie.

4.4.4 Forskningsetisk fremgangsmåte

Før jeg startet prosessen med å kontakte potensielle informanter i henhold til studiens utvalgsriterier, innhentet jeg nødvendige tillatelser for å gjennomføre vitenskapelige studier fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), som er del av kunnskapssektorens tjenesteleverandør Sikt. I henhold til NSD sine føringer for godkjenning til å gjennomføre studien, ga jeg de nødvendig informasjon om mitt prosjekt. Blant annet ble min prosjektbeskrivelse lastet opp.

Et av de andre kriteriene for å få godkjent studien, var å utarbeide et informasjonsskriv om min studie og rettigheter som følger ved å delta i studien. I dette informasjonsskrivet var det også en rubrikk for at informantene ga sitt samtykke til å delta i studien. I informasjonsskrivet får informanter informasjon om: 1. Formål med studien; 2. Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet; 3. Hvorfor vedkommende blir spurt om å delta ved å vise til mine utvalgsriterier; 4. Hva det innebærer å delta, og at det frivillig; 5. Informasjon om informantens personvern; 6. Personopplysninger; 7. Rettigheter ved å delta; og 8. Kontaktinformasjon til ansvarlige for studien og personvernombud ved Høgskolen i Innlandet. Helt til slutt i skrevet er selve samtykkedelen, der informanten gir sitt samtykke ved en fysisk underskrift (se vedlegg 2).

4.4.5 Kontakte rektorer på relevante skoler

Etter å ha fått de nødvendige godkjenninger for å gjennomføre studien, startet prosessen med å kontakte rektorer på skoler som var relevante i henhold til utvalgsriteriene. All korrespondanse gjennom hele prosessen foregikk over epost. Epostene som ble sendt til rektorene, inneholdt et sammendrag av informasjonsskrivet og hva studien søker etter, og presiserte at læreren og skolen blir anonymisert. Videre i denne eposten ble rektorene informert om at dersom de var interessert i å delta, kunne rektoren videreformidle min anmodning til aktuelle lærere, og lærerne som ønsket å delta, kunne selv kontakte meg via epost. Erfaringen etter å ha kontaktet rektorer på 35 skoler, viste at rektorene/skolene viste

relativt liten interesse for å delta i studien. Den vanligste var ingen tilbakemelding. Tilbakemeldingene fra rektorene og lærere som svarte, men valgte å ikke delta, var at: «skolen allerede hadde deltatt i nok studier», «lærerens timeplan hindret mulighet for deltagelse», eller «skolen kunne ikke prioritere dette akkurat nå». Etter hvert tok åtte kroppsvingslærere kontakt og viste interesse for å delta, men kun fem hadde mulighet for å stille til intervju.

4.4.6 Gjennomføringen av intervjuene

I korrespondanse over epost ble tidspunkt og sted planlagt, der samtlige intervjuer ble gjennomført på lærerens respektive skoler. Informanten ble gjort kjent med sine rettigheter og innholdet i informasjonsskrivet. I tillegg var det flere informanter som ønsket mer informasjon om hva oppgaven skulle undersøke. Dette informerte jeg da om muntlig.

Før hvert intervju ble de gjort oppmerksom på at det ville bli tatt lydopptak av deres svar, som ville bli behandlet i henhold til retningslinjene for personvern slik det går frem i skrivet. Lydopptakene ble gjort ved å anvende en app som heter *Diktafon*, utviklet i regi av Universitetet i Oslo. Appen sørger for å ta opp lyd og lagre det i en kryptert server. I tillegg hadde jeg som reserve en lydopptaker uten forbindelse med internett, i tilfelle appen ikke fungerte. Samtlige informanter godtok disse rammene, og intervjuene ble gjennomført på et eget rom eller i en avsidesliggende del av skolen.

4.4.7 Transkribering

I etterkant av intervjuene ble samtlige lydopptak transkribert og gjort om til tekst. Kvale og Brinkmann (2015) viser til transkribering som gjøre en samtale mellom to personer til skriftlig form. I denne prosessen ble personopplysninger og informasjon som kunne identifisere skolen, læreren eller eventuelt elever, anonymisert. Informantene fikk pseudonymer. En av læreren viste til en konkret hendelse som var relevant for oppgaven, men den fremgår i transkriberingen og i oppgaven som en generell beskrivelse av en situasjon og hva den innebærer. Hensikten med dette var å rekonstruere hva som ble kommunisert i intervjuene på best mulig måte (Thagaard, 2018). I transkriberingene har følgende blitt inkludert:

1. Tankepauser (for å fremheve når læreren trenger tid på å tenke på et spørsmål)
2. Beskrivelse av situasjoner som oppstår utenom intervjuet (i et intervju går en elev forbi, samt mobilen til en lærer ringer)
3. Beskrivelser av mine tanker og perspektiver på både situasjoner rundt intervjuet som er relevant og forklaring av det som går frem i datamaterialet (jeg

avbryter for eksempel en lærer). 4. En samtale i etterkant av intervjuet har også blitt tatt med fordi den er relevant for oppgaven. Denne samtalen vil kunne belyse det som informantene viser til i intervjuet som går frem i transkribering, men ble ikke tatt med på opptaket.

4.5 Ontologiske og epistemologiske posisjon

I denne delen av metodekapittelet vil jeg redegjøre for mine forkunnskaper. Hensikten er å trekke frem hvorfor jeg vektlegger at gode læringserfaringer for flerkulturelle elever og tilpassinger må ses i sammenheng med lærerens perspektiv og erfaringer de har fra samhandling med elever og kollegaer. Dette har ledet til hvorfor pragmatismens rammer blir anvendt i studien og preger dermed perspektivet på hva kunnskap er (ontologi), og hvordan kunnskaper viser seg (epistemologi). Hvordan jeg forholder meg til pragmatismen preger dermed min analytiske tilnærming for å hente frem relevant kunnskap (Nyeng, 2012).

4.5.1 Forkunnskaper

Jeg har egne erfaringer som kroppsøvlingslærer for elever som har flerkulturell bakgrunn. Min erfaring er at samhandling med andre, enten gjennom kunnskapsdeling mellom kollegaer eller samhandling med elevene i undervisningen, var avgjørende for utviklingen av min undervisningspraksis. Dette opplevde jeg også styrket min interkulturelle kompetanse (Dypedahl & Bøhn, 2017). Erfaringene er grunnlaget for at jeg vektlegger at tilpasningen må ses i sammenheng med lærerens perspektiv, og erfaringer som læreren har fra samhandling med elever og kollegaer. Dersom jeg eller andre lærere opplevde at vi var usikre på hva som var gode tilnærminger i undervisningen, eller vi hadde utfordringer med elever eller foresatte, fikk man støtte i dialog med andre kollegaer. I kollegiet ble det foreslått og gitt perspektiver på tilnærminger fra mer erfarne lærere. Dette opplevde jeg å ha stor nytteverdi for min undervisningspraksis.

Andre erfaringer som har påvirket min ontologiske posisjon, er fra det innledende arbeidet med studien. I prosessen med å finne ut hva jeg ønsket å undersøke i min masteroppgave, ble det gjort søk etter forskninger innen tematikken jeg ønsket å studere. Spesielt det som går frem i Thorjussen & Sisjord (2020) har ført til mer bevissthet om at lærerens valg og handlinger for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever, må ses i sammenheng med hvilke erfaringer lærerne har gjennom samhandling i deres liv og yrkeserfaringer. Thorjussen & Sisjord (2020) viser til at overordnet strukturer i samfunnet, og forventinger og holdninger til undervisningen lokalt, er noe som kroppsøvlingslærere internaliserer. Dette påvirker deres

undervisningspraksis. Thorjussen & Sisjord (2020) forskning viser at denne internaliseringen kan motvirket at elevene opplever undervisningen i henhold til det overordne målet med faget.

I delen om tidligere forskning i Thorjussen & Sisjord (2020) går det frem en kritikk av at internasjonal forskning ofte har sett på inkludering og ekskludering av flerkulturelle elever. Kritikken trekker frem at det ikke finnes én objektiv tilnærming for å sørge for en undervisning som gir gode læringserfaringer fordi elevene har forskjellig erfaringsgrunnlag. Derfor vektlegger jeg at tilpasninger for gode læringserfaringer må tolkes ut ifra hva lærernes tanker og erfaringer om elevenes forskjellige erfaringsgrunnlag, og hva det viser om hvordan de tilpasser, og hva de vektlegger for tilpasningene.

4.5.2 Pragmatisk ontologisk og epistemologisk posisjon

Ontologi er læren om det som eksisterer i verden samt hvordan en beskriver dette, og kan sammenfattes med spørsmålet «hva er virkelighet». Epistemologi, eller erkjennelsesteori, er læreren om kunnskap og innsikt, og en epistemologisk posisjon gir svar på «hvordan kunnskapen fremtrer». Det vil si hva som er kunnskapens kilder, hvordan vi kan få kunnskap og om kunnskapen er objektiv (Nyeng, 2012).

En sentral ontologi er *Realisme* som tar utgangspunkt i at det finnes kun én virkelighet (Gilje & Grimen, 1995). På bakgrunn av dette vil en realist derfor knytte søken etter sannhet til vitenskapelige metoder som fremhever kunnskap i rammen av å være objektive tilnærminger (Høgheim, 2020). Realismen som ontologisk posisjon er førende for vitenskapelig tilnærming i naturvitenskap som tar utgangspunkt i å undersøke sammenhenger, og årsak-virkning mellom variabler (Gilje & Grimen, 1995).

Til forskjell fra en realist vil en *relativist* derimot mene at det eksisterer *flere virkeligheter*. Den eneste måten å forstå virkelighet på, er ut fra en forståelse av meningen som deltagere i en undersøkelse knytter til sin erfaring med fenomenet det forskes på. I denne relative forståelsen er virkelighet derfor konstruert ut av flere sosiale virkeligheter, og består ikke av én objektiv virkelighet som i realismen (Høgheim, 2020).

Pragmatismen

Opgavens teoretiske perspektiv er førende for min ontologiske og epistemologiske posisjon.

Som filosofi vektlegger pragmatismen at kunnskap har en objektiv virkelighet fordi det gir løsninger på problemer individet møter i livet. Dersom en erfaring gir kognitive eller kroppslige redskaper for å håndtere utfordringer, viser dette til sann kunnskap. På en annen side går det frem at læringsteorien vektlegger en sosial dimensjon i hva som knyttes til kunnskap og hvordan læring skjer, altså tilegning av kunnskap (Dewey, 1997; Dewey, 1981; Dewey 1916) .

Kunnskapens sosiale dimensjon.

Dewey knytter derfor demokratisk tenkning og handling til å være sentrale kognitive og kroppslige «redskap» som mennesker trenger for å møte problemstillingene i sosiale fellesskap. Ved å kommunisere egne perspektiv og meninger om hvordan handlinger eller situasjoner erfares, utvikles samfunnet mot demokratisk tenkning og handling. Det forutsetter også at individet forstår og kan forholde seg til andres perspektiver, slik at beslutninger man vedtar, eller handlinger man gjør, er til felleskapet beste. Dette bidrar til at samfunnet utvikles i en bedre retning for alle som tar del i det. I et mangfold av fellesskap som individet befinner seg i (familien, skolen, venner og samfunnet), møtes individet med forventinger om at vedkommende sine handlinger ikke går på akkord med individene som utgjør det. Mennesker blir påvirket av sine omgivelser og dermed vil nye perspektiver og erfaringer oppstå. Dette må individene i felleskapet måtte forholde seg til. Individet tar også del i dette, og må formidle hvordan endringer i deres erfaringer og perspektiver preger og utvikler deres meninger. Dette viser til at kunnskap med pragmatisk verdi (problemløsende) dannes i en sosial konstruksjon (Dewey, 1981; Dewey, 1916).

Tilegning av kunnskap

Elever er nødt til å utvikle sine redskaper for at de kan bidra til en positiv utvikling i felleskapet. Som nevnt tidligere er premisset for tilegning av kunnskap, altså om læring skjer, at elevene opplever erfaringer, og at refleksjon gjort i undervisningen gir denne ønskede utviklingen. Eleven må kunne kommunisere erfaringer og meninger om sitt eget perspektiv og andre elever må formidle deres perspektiver og meninger til eleven. Det forutsetter at eleven har grunnleggende ferdigheter som språk for å kunne kommunisere. Kommunikasjon handler både om å formidle noe til andre og å forstå hva andre sier til deg. Språk utvikles ved samhandling altså i en sosial konstruksjon gjennom kommunikasjon med andre (Dewey, 1997; Dewey, 1916).

Hva som inngår i erfaringsbegrepet er sentralt for at eleven utvikler redskapene som er vektlagt for utviklingen av et demokratisk samfunn. Dette viser til om det har skjedd en erfaring som gir læring. Erfaringens kvalitet påvirker individets tilnærming (habit) i hvordan individet handler nå og i fremtiden slik at oppnår en ønsket konsekvens i lignende situasjoner. Læreren må derfor sørge for å tilpasse slik at elementer som mening, relevans og mestring, gjør at individet får/opprettholder en tilnærming som oppsøker aktiviteter/handlinger som bidrar til utvikling av demokratisk tenkende og handlende individer. Dette er sentrale begreper for læring og disse forutsetter at lærerens tilpasninger må gjøres på bakgrunn av elevens erfaringsgrunnlag. En elev som vil uttrykke sin mening i undervisningen, men ikke har evnen til å kommunisere har ikke nytteverdi i å lære seg et for eksempel et nytt fremmedspråk. Derimot hvis eleven jobber med tilpassede læringsaktiviteter som utvikler elevens språk som de andre elevene anvender og tilpasset etter elevens ferdighetsnivå, er det mer sannsynlig at eleven unngår å få erfaring som ikke gir læring, og tillegg gjøre refleksjoner som gir en ønsket utvikling. Dette er som følge av at aktiviteten har relevans for eleven, og i tillegg er meningsfull fordi den er rettet mot å gi eleven redskaper til en utfordring eleven møter på i sitt liv. Når eleven knytter nevnt nytteverdi til i å jobbe med aktiviteten er det mer sannsynlig at eleven vil fortsette å «prøve og feile» samt gjøre refleksjoner på løsninger slik at eleven kan møte utfordringen (Dewey, 1997; Imsen, 2005).

Dimensjoner i flerkulturell læring gir kontekst av hva Dewey forutsetter undervisning som gir gode læringserfaringer (kunnskap) til elever med flerkulturell bakgrunn (Banks, 2015 Dypedahl & Bøhn, 2017). Ved anvendelse av dimensjonene som inngår i flerkulturelle læring er en overordnet ambisjon at dette bidrar til å utvikle elevene til å bli velfungerende samfunnsborgere. Velfungerende samfunnsborgere er demokratisk tenkende og handlende individer. Premisset for denne ambisjonen er at eleven får eierskap til sin flerkulturelle identitet. Flerkulturell læring vektlegger at kunnskap konstrueres i en sosial dimensjon, og at elevens kulturelle bakgrunn må gjenspeiles i alle element som inngår i denne læringsprosessen. Dimensjonene i flerkulturell læring forutsetter dermed at elevens erfaringsgrunnlag må være gjennomgående i hvordan undervisningen tilpasses. Ved å bruke elevens bakgrunn i undervisningen å sørge for at denne blir en ressurs kan elevene i fellesskapet bidra til hverandres utvikling og gi vekst. For å være en ressurs må perspektiver kunne formidles og eleven må kunne ta til seg andres erfaringer for å kunne bidra til sin egen

og andres utvikling. Undervisningen må være tilpasset i rammene av det flerkulturell læring vektlegger, slik at elevenes bakgrunn ikke påvirker negativt som at den blir en barriere for å gjøre seg forstått eller å skape fremmedfrykt (Banks, 2015).

Overordnet for at læreren sørge for gode læringserfaringer er som det har blitt nevnt at læreren tar utgangspunkt i elevens erfaringsgrunnlag. Dette forutsetter at læreren både har kunnskap om hva som generelt kan knyttes til elevens bakgrunn, som kunnskap om kultur og religion, men også om det som knyttes til elevens særegenhet. For å få en slik kunnskap må læreren kommunisere med eleven og gjennom det får kjennskap til hva elevens eget perspektiv. Disse nevnte handlingene inngår i synet på interkulturell kommunikasjon (Dahl, 2013; Dypedahl & Bøhn, 2017). I hvilken grad læreren tilpasser undervisningen ut ifra elevens erfaringsgrunnlag, er dermed forutsatt av lærerens interkulturelle kompetanse. Dette viser seg i hvordan lærerne opparbeider seg kompetanse om elevenes bakgrunn og i hvilken grad læreren kan omsette dette i undervisningen. Opparbeiding av interkulturell kompetanse skjer derfor i sosial konstruksjon. Læreren får dette ved å kommunisere med eleven eller andre, men også fra erfaring om hvordan bakgrunnen påvirker eleven i samhandling med andre, og i tilknytning læringsaktiviteter (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Min ontologiske posisjon i studien er derfor i rammene av pragmatismen som forutsetter en objektiv tilnærming til kunnskap, men også vektlagt at det i Dewey sin læringsteori er et sosialkonstruktivistisk perspektiv i hva kunnskap er og hvordan kunnskap tilegnes (læring).

4.6 Analyse

Jeg tidligere redegjort for pragmatismen og kompleksiteten i kunnskapsbegrepet som går frem i Dewey sin pragmatiske læringsteori som preger min ontologiske og epistemologiske posisjon. Pragmatismen er derfor det vektlagte paradigmet i studien. Paradigmet viser til forskerens forståelseshorisont, altså det perspektiv som preger tilnærmingen i metoden og analyseringen av dataene (Kvale og Brinkmann, 2015). Det vil si at hva som går frem i studiens teoretiske rammeverket preger min analytiske fremgangsmåte for hva jeg henter frem av kunnskap i data. På bakgrunn av det har jeg derfor anvendt en deduktiv tilnærming til å analysere intervjuene. I min analytiske tilnærming vil jeg dermed ta forbehold om at i lærernes redegjørelse gir de svar på hva de vektlegger når de skal foreta tilpasninger i undervisningen og de konkretiserer hvilke tilpasninger de gjør. Når jeg ser på dette ut fra teorien, vil jeg se på om de vektlegger at undervisningen gir elevene redskaper som de kan

benytte for å håndtere utfordringer de har i livet sine. Dette er ifølge Dewey kriteriet for sann kunnskap (Dewey, 1997).

4.6.1 Analyse spørsmål

En deduktiv vitenskapelig tilnærming vektlegger at objektiviteten i kunnskap skapes ved at forskerens perspektiv er preget av at teoretisk rammeverk med etablerte konsepter (Henwood & Pidgeon, 1993, s.15). I en slik tilnærming vil det derfor være en logisk sammenheng mellom empirisk data i mitt tilfelle lærenes svar om deres tilpasninger, og hva som trekkes frem som kunnskap altså på hvilken måte tilpasningene gir gode læringserfaringer (Neuman 1997, s.46). Som nevnt tidligere tar jeg utgangspunkt i at flerkulturell læring og interkulturell kompetanse gir kontekst av hva Deweys læringsteori forutsetter gode læringserfaringer og tilpassinger som sørger for dette for elever med flerkulturell bakgrunn (Banks, 2015; Dewey, 1997; Dypedahl & Bøhn, 2017). Som følge av det har jeg derfor utarbeidet tre analyse spørsmål som sammenfatter hva dette teoretiske rammeverket vektlegger for tilpassinger som gir gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn:

1. Hvilke faktorer påvirker kroppsøvingslærers tilpasninger i undervisningen?

På grunnlag av at gode læringserfaringer er vektlagt å gi pragmatisk kunnskap (problemløsende) er det sentralt å se etter hvilken nytteverdi læreren knytter til faget, og hvordan læreren tilpasser etter det. I rammene av gode læringserfaringer er det sentralt at elevene får erfaringer som leder erfaringer som gir læring og dermed utvikling som gir vekst. Slik det går frem tidligere i studien vil det innebære at tilpasningen gjøres på grunnlag av elevens erfaringsgrunnlag som begreper i flerkulturell læring gir kontekst til. Derfor er det sentralt å se etter lærerens holdninger som preger tilpasningen som å sørge for å trygge rammer i undervisningen knyttet til for eksempel «prejustice reduction» og «content integration» (Banks, 2015; Dewey, 1997). På grunnlag av dette vil det første analyse spørsmålet som preger min deduktive analytiske tilnærming være å se på: *Hvilke faktorer påvirker kroppsøvingslærers tilpasninger i undervisningen?*

2. Hvordan inkluderer lærere elevens kulturelle bakgrunn i undervisningen?

For at tilpassinger gir gode læringserfaringer for elever med flerkulturell læring altså pragmatisk kunnskap (problemløsende) er det sentralt å se konkrete tilpassinger lærerne gjør for at undervisningen gir disse elevene «redskaper». At aktiviteter derfor må tilpasses etter elevens erfaringsgrunnlag er et gjennomgående prinsipp vektlagt for å sørge for dette. Derfor

er det også relevant å se på hvordan elevenes flerkulturelle bakgrunn preger lærerens tilpasninger. Hvordan preger forutsetningen om at aktiviteter må være relevante og meningsfulle og at ved å sørge for erfaring som gir læring hindrer at læringsaktivitetene påvirker til «habit» som ikke gir vekst (Banks, 2015; Dewey, 1997). På grunnlag av dette vil det andre analyse spørsmålet som preger min deduktive analytiske tilnærming være å se på: *Hvordan inkluderer lærere elevens kulturelle bakgrunn i undervisningen?*

3. Hvordan evaluerer læreren sin praksis for å sikre at den er tilpasset elevene med flerkulturell bakgrunn?

Slik det går frem i problemstillingen er hensikten å se på *hvordan læreren tilpasser sin undervisningspraksis* for å gi flerkulturelle elever gode læringserfaringer. Grad av interkulturell kompetanse er trukket frem som forutsetning for hvordan læreren omsetter kunnskap om elevens flerkulturelle bakgrunn og dermed sørger for at i den sosiale konstruksjonen læring skjer (tilegning av kunnskap), påvirker til en ønsket utvikling/gode læringserfaringer (Banks, 2015; Dypedahl & Bøhn, 2017; Dewey, 1997). Derfor er det sentralt og se på hvordan læreren ser på sine egne handlinger og evaluerer hvordan disse har sørget for å gi gode læringserfaringer for denne elevgruppen. Det viser hvordan læreren tar stilling til erfaringene de har fra praksis og hva de så eventuelt justerer eller forsterker i undervisningen. I dette går det også frem hva læreren erfarer at elevene knytter til sin opplevelse av undervisningspraksisen. Dermed går det frem hvordan læreren tolker at tilpasninger gir og eventuelt ikke gir gode læringserfaringer. På grunnlag av dette vil det siste analyse spørsmålet som preger min deduktive analytiske tilnærming være å se på: *Hvordan evaluerer læreren sin praksis for å sikre at den er tilpasset elevene med flerkulturell bakgrunn?*

4.6.2 Analytisk fremgangsmåte

For å sørge for en systematisk tilnærming i hvordan jeg gjennomførte min analyse tok jeg inspirasjon fra Braun & Clarke (2022) sin modell for analyse. Jeg legger særlig vekt på delene om å danne koder og utarbeide temaer på bakgrunn av kodene. Først leste jeg igjennom hver transkripsjon samtidig som lydopptak ble avspilt. På den måten sørget jeg for å forstå kontekster i det læreren redegjorde for, og eventuelt avdekke hva som kunne fremstå som utydelig i teksten. Deretter ved å bruke analyse spørsmålene som overordene temaer, ble det fra datamaterialet dannet koder ut ifra lærerens tilbakemeldinger og som inngikk i analyse spørsmålene/kategoriene:

1. *Hvilke faktorer påvirker kroppsøvingslærers tilpasninger i undervisningen?*
2. *Hvordan inkluderer lærere elevens kulturelle bakgrunn i undervisningen?*
3. *Hvordan evaluerer læreren sin praksis for å sikre at den er tilpasset elevene med flerkulturell bakgrunn?*

Dette var en stegvis prosess som vil si at hver enkelt transkripsjon ble først tolket med utgangspunkt i et analyse spørsmål, og deretter i neste analyse spørsmål. Deretter gjorde jeg det samme i de neste transkripsjonene. Kodene ble så bearbeidet ved å formulere begreper som sammenfattet hva kodene viste av tilpasninger, hva de vektla, og hvordan de evaluerte deres praksis. Dette førte til 85 innledende temaer knyttet lærernes tilbakemeldinger. Ved å lage en tabell, sørget jeg for å ha å oversikt over hvilke intervjuer/lærere som var knyttet til de innledende temaene under de gitte analyse spørsmålene/kategoriene (Tabell 4.6.3) (vedlegg 4).

I neste del av prosessen knyttet jeg til lærerens tilbakemeldinger som går frem i de innledende temaene, til hvordan de inngikk i sentrale begreper ifra det teoretiske rammeverket. Deretter ved å se etter likheter i kodene om hva læreren vektlegger, deres tilpasninger og evalueringer av deres praksis, ble temaer dannet som sammenfattet lærerens tilbakemeldinger. Her gikk jeg også tilbake til transkripsjonene for å se helheten i lærerens tilbakemeldinger som gikk frem i intervjuene. I tabell (4.6.4) fremstiller jeg hvordan dette så ut med beskrivelser av likhetene (vedlegg 4).

4.7 Vurdering av validitet

Innen vitenskapelig forskningsarbeid er validitet knyttet til hvilken grad forskeren kan trekke gyldige slutninger om hva problemstillingen søker av kunnskap (Dahlum, 2015). Validitet er derfor et grunnleggende krav for at innsamlet data kan anvendes til å belyse hva problemstillingen søker av kunnskap (Dalland, 2017). Det knyttes til å være en styrke eller representere en sannhet i at det er gjort valide slutninger etter premissene som de går ut ifra. Med andre ord betyr dette at validitet knyttes til min anvendte metode og om denne tilnærmingen egner for det som metoden skal undersøke. Kvale & Brinkmann (2015) oppsummerer validitet med at som forsker kan man stilles seg spørsmålet «måler jeg det jeg tror jeg måler?».

For å styrke validiteten i min studie har jeg tatt stilling til flere faktorer. Innledende var det sentralt for validitet hvordan intervjuguiden og da spørsmål ble formulert, og på hvilket

grunnlag. Formulering av spørsmålene tar utgangspunkt i et etablert teoretiske rammeverk som går frem i Dewey sin pragmatiske læringsteori, flerkulturell læring og interkulturell kompetanse. Gode læringserfaringer er en sammenfatning av sentrale begreper i det teoretiske rammeverket. Teorien inneholder konkrete konsepter for hvilke tilpasninger som sørger for gode læringserfaringer og angir hva det innebærer. Å sørge for å ivareta validiteten handlet derfor om spørsmålene til lærerne samsvarte med hva disse konseptene inneholder. Ved at spørsmålene ble testet ved pilotintervju, tok jeg stilling til dette og gjorde utbedringer ut ifra tilbakemeldingene. Det sørget for å gi en bekreftelse på at informantene ville forstå, og dermed gir svar på hva jeg ønsket å undersøke. Anvendelsen av et semi-strukturert intervju ga en styrke ved at jeg kunne følge opp med oppfølgingsspørsmål, som forsikret meg om at sentrale elementer som inngår i de nevnte konseptene ble besvart, og dermed det som skulle undersøkes.

For validiteten i studien er det også sentralt hvordan tolkningen av data er gjennomført. Jeg har redegjort for stegene i min deduktive analyseprosess og tidligere vist til hvordan sentrale begreper preget utarbeiding av analyse spørsmålene. Dette viser Thaagard (2013) som sentralt for å styrke validiteten ved å gjengi grunnlaget som er vektlagt for å trekke slutninger i studien. Som tidligere nevnt har jeg tatt utgangspunkt i Braun & Clarke sin modell for analyse for å ha en systematisk tilnærming til hvordan jeg gjør min deduktive analyse. Det går frem at koding som ledet til innledende temaer og bearbejdede temaer, har blitt gjort som en fleksibel prosess der jeg stadig går tilbake i transkripsjonene for å få med sammenhengene i lærenes tilbakemeldinger (Braun & Clarke, 2022). I tillegg har jeg også spilt av lydopptakene transkripsjonene er basert på, og lagt vekt på andre elementer som eventuelt ikke går frem i en tekst (transkripsjon). Dette for å sikre at konteksten, og situasjoner tilbakemeldingene blir gitt under, ikke påvirket resultatene på en uheldig måte.

4.8 Vurdering av relabilitet

I kvalitative forskningsarbeid knyttes relabilitet til forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015), s.276). Det kan sammenfattes med hvis studien hadde blitt gjennomført av en annen forsker, kunne presenterte resultater blitt reprodusert?

En styrke for relabiliteten i studien er at jeg i min forskningsprosess la vekt på å forstå og ha en god oversikt over hva som inngår i Dewey sin pragmatiske læringsteori, i flerkulturell læring og i interkulturell kompetanse. Hensikten med dette var å forsikre meg om at

spørsmålene i intervjuguiden ble formulert hensiktsmessig for å kunne få svar som kunne knyttet til sentrale begreper og sammenhenger i teoriene. Samtidig så gir et semistrukturerte intervjuer rammer for at intervjuet blir dynamisk. Dermed kan lærerne få snakke fritt om sin praksis og hvordan de tilpasser for gode læringserfaringer, uten å bli for mye styrt. En styrke med dette er at det sørger for at lærerens egne perspektiv preger datamaterialet med minst mulig påvirkning av forskeren.

Å gjennomføre et pilotintervjuet var en fordel for å forsikre meg om at spørsmålene ga svar på problemstillingen, og at de var formulert slik at læreren svarte ut ifra sin egen praksis og verdier. Jeg fikk konkrete tilbakemeldinger på hvordan intervjuet kunne utbedres for å forsikre meg om at dette ble overholdt. Dette gjorde meg også mer forberedt på forsker-/intervjuer-rollen, og hvordan jeg burde forholde meg til intervjuobjektet, slik at jeg påvirket minst mulig hva som ble sagt.

Å anvende en deduktiv tilnærming i analysen gjør at funn som trekkes frem i datamaterialet, er knyttet til et etablert rammeverk av sentrale begreper om hva som gir gode læringserfaringer.

4.9 Overførbarhet

Overførbarhet kan knyttes til hvilken grad de resultatene som forskningen produserer, kan overføres til andre kontekster, lærere eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Det forutsetter at reliabiliteten og validiteten som jeg tidligere har redegjort for, er sikret (Kvale og Brinkman, 2009).

For å styrke overførbarheten i studien ble det tatt stilling til om det gjeldene utvalget var tilfredsstillende. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever betydningen av forskningens kvalitet. Et viktig element i dette er vurderingen av om utvalget er for stort eller at det er for lite representativt. Jeg har tidligere gjort rede for min vurdering av om utvalget representerte nok bredde i bakgrunner, og om det var stort nok. Selv om gjeldene utvalg ikke samsvarte med innledende ambisjoner, har jeg som nevnt vektlagt at lærerne hadde egenskaper og erfaring som delvis kompenserte for manglene. Selv om for eksempel yrkesaktive år som lærer var relativt lavt, hadde flere av lærerne lengre erfaring fra andre relevante arenaer. Utvalget bestod av kroppøvlingslærere med forskjellige kjønn og alder. I tillegg går det frem at bredden i andel flerkulturelle elever på skolene lærerne representerte en vesentlig variasjon, selv om flerkulturelle elever var i flertall på alle skolene.

Det ville være en styrke for overførbarheten å ha en større bredde i utvalget med tanke på andel elever med flerkulturell bakgrunn på skoler som lærere representere. Dette hadde spesielt vært ønskelig å ha lærere fra skoler med lav andel flerkulturell elever. Større variasjon kunne gitt større overføringsverdi til kroppsøvningsundervisningen på alle typer skoler. Dette kunne gitt mere nyanserte funn med tanke på hvordan lærere tilpasser når flerkulturelle elever er i mindretall, og gitt grunnlag for å vurdere eventuelle forskjeller til når flerkulturelle elever er i flertall. Dette var en innledende ambisjon, men som følge av utfordringen med å skaffe deltagere til studien ble ikke denne ambisjonen fullt ut ivaretatt. Samtidig ble denne mangelen kompensert ved at flere lærere i utvalget hadde tidligere erfaringer fra skoler med lav andel flerkulturelle elever.

Lærernes tilpasninger vil være knyttet til hva de har av kunnskap om elevenes erfaringsbakgrunn, som igjen i stor grad kommer av hvilken samhandling de har hatt med sine elever. I tillegg vil tilpasningene preges av hvordan lærerne forholder seg til elevens erfaringsbakgrunn når de tilpasser undervisningen. Dette kan både være en styrke og svakhet for overførbarheten i studien. Lærerne møter forskjellige forventinger og holdninger til hvordan de gjennomfører kroppsøvningsfaget. Tidligere forskning viser til at dette påvirker deres tilpasninger, og derfor er en svakhet i metoden at dette ikke er kartlagt, noe som gjenspeiles i spørsmålene. Intervjuguiden inneholder allikevel spørsmål som læreres erfaringer med foreldre og andre kollegaer knyttet til betydningen for utvikling av interkulturell kompetanse. Men intervjuguiden inneholder ingen spørsmål rettet mot overordene rammer som forventinger fra kommune, rektorer eller mellomledere.

Rammene som det teoretiske perspektivet til Dewey vektlegger for gode læringserfaringer, er gjeldende for alle elever. Spesielt for flerkulturell elever gir flerkulturelle læringsteori, et rammeverk for hva som gir gode læringserfaringer spesielt for denne gruppen. Å se på om lærerens praksis samsvarer med dimensjonene i den flerkulturelle læringsteorien, gir dermed kunnskap om lærerne foretar tilpasninger for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever. Lærerplanen og LK20 vektlegger mange av de samme elementene som inngår i et Dewey perspektiv og i flerkulturell læringsteori. Dermed vil funn som viser til hvordan lærere forholder seg til flerkulturell læring, bidra med relevant kunnskap om tilpasninger til LK20. Det handler både om hva lærere gjør for å omsette flerkulturell læring til praktisk tilrettelegging, men også utfordringer lærere kan oppleve når de må forholde seg til lærerplanens føringer og samtidig sin elevgruppe.

5. Presentasjon av utvalget

«Knut»

- jobbet som kroppsøvingslærer i 3 år, underviser nå på en ungdomsskole
- har ingen formell kroppsøvingskompetanse, men lengre erfaring som trener i forskjellige idretter
- jobbet tidligere i vikariater på forskjellige skoler med annen elevsammensetning

«Kari»

- jobbet som kroppsøvingslærer i ca. 1 år
- startet som vikar i kroppsøving/idrettsfag på en videregående skole
- har bachelor i kroppsøving/faglærerutdanning

«Frida»

- jobbet som kroppsøvingslærer i 3 år
- har faglærerutdanning og erfaring fra friluftsliv
- underviser på en videregående skole

«Geir»

- jobbet som kroppsøvingslærer i 1,5 år
- jobbet tidligere på videregående skole, og andre skoler med andre elevsammensetninger, underviser nå på en ungdomsskole
- har mastergrad og høyrere utdanning innen idrettsrelaterte fag

«Beate»

- jobbet 2 år som kroppsøvingslærer
- underviser i kroppsøving og breddeidrett på en videregående skole
- har bachelor i kroppsøving / faglærerutdanning

6. Resultater

Lærernes tilbakemeldinger under intervjuene gir innblikk i hva de har av kunnskap om elevens kulturelle bakgrunn, og hvordan lærerne omsetter denne kunnskapen til tilpasninger i undervisningen. I lærernes svar går det frem hvordan de forholder seg til flerkulturelle elevers erfaringsbakgrunn. I hvilken grad lærerne tilpasser undervisningen til denne erfaringsbakgrunnen, og ser det som en ressurs i undervisningen, vil kunne påvirke det utbyttet elevene får i undervisningen. Lærernes tilbakemeldinger om dette gir forståelse av hvordan lærerne tilpasser deres undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn.

Med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvordan tilpasser kroppsøvlingslærere sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever*, har jeg stilt forskningsspørsmålet: *Hva gjør lærere i deres undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever?* Ut fra forskningsspørsmålet og lærernes svar ble det identifisert tre temaer som speiler analysespørsmålene beskrevet i metoddelen. Disse er: (i) Hva vektlegger lærerne i sine tilpasninger (får frem hvilke faktorer som påvirker kroppsøvlingslærers tilpasninger i undervisningen) (ii) Hva gjør lærere av tilpasninger, og (iii) Hvordan evaluerer de sin undervisningspraksis. Jeg beskriver hvert tema først med en overordnet oversikt over innholdet i temaet. Deretter gjengir jeg de konkrete hovedfunnene fra intervjuene for hvert tema og illustrer dette med sitater fra lærerne.

6.1 Hva vektlegger lærerne i sine tilpasninger?

Det første temaet handler om hva lærere overordnet vektlegger når de skal foreta tilpasninger. Her kommer det frem at det er viktig å skape trygghet og et godt læringsmiljø, utvikle gode relasjoner og skape mestring ved å korrigere for ulike forutsetninger. I tillegg kommer det å inkludere aktiviteter fra elevens flerkulturelle bakgrunn og se den enkelte elevs behov.

Hva lærerne melder tilbake som nytteverdien i faget, viser hvilken utvikling de ønsker undervisningen skal skape. Det får frem hvilke faktorer som har påvirket de tilpasninger de har valgt. Når jeg ser mer spesifikt på hva de vektlegger, utfra hva de anser som nytteverdien av faget, nevner lærerne positiv holdning til aktivitet, å håndtere utfordringer og å utvikle en positiv holdning til friluftsliv.

Det å ha et positivt elevsyn, og det å skape gode rammer for at elevene følte trygghet i undervisningen, er noe som alle lærerne trekker frem som en overordnet viktig for tilpasninger i undervisningen. I positivt elevsyn inngår det å se eleven som en ressurs som kan medvirke i undervisningen. Lærerne viser til at et trygt læringsmiljø skapes ved å bygge en god relasjon til elevene. Det går fram av tilbakemeldingene at lærerne vurderer at dette betyr at de må ha en inkluderende undervisning. Knut nevner at det er sentralt at læreren: *«lytter til elevene og vet hva de trenger for å selv føle at de er trygge i gym-timen»*.

Det går også fram av intervjuene at lærerne anser at i en inkluderende undervisning, er det viktig å kjenne til elevenes grenser. Det gjelder for eksempel hvordan elevene forholder seg til kroppskontakt og samhandling på tvers av kjønn. Dette viser at de mener at interkulturell kompetanse er en viktig forutsetning for å sørge for en inkluderende undervisning (Dypedahl & Bøhn, 2017). Frida nevner blant annet at: *«Og få ha undervisning på en måte på premisser som fungerer for dem. Og vi har jo ikke noe ønske om å pushe dem over noen grenser»*. Det går fram at de mener det er sentralt å ha en forståelse av hvordan de forskjellige kulturelle bakgrunnene kan påvirke hvordan elevene forholder seg til aktiviteter, og tilpasse deretter. Dette kan også være med på å avdekke hindringer for utfoldelsen i undervisningen som ikke nødvendigvis er godt forankret i den kulturelle eller religiøse bakgrunnen. Knut viser til hvordan han med kompetanse innen religionsfaget kan forholde seg til om noe er haram (forbudt innen Islam): *«Jeg har jobbet mye med flerkulturelle elever før, og jeg (er) religionslærer så jeg kan en del om islam, spesielt en del om sharia og ulike lover og sånt. Så jeg kan si nei, det er ikke det som står. I tillegg har vi mange kollegaer med masse erfaring, som har jobbet der i 20 år, og de har jo hatt denne problematikken hvert år, og da sier de bare at dette er rutinen, og dette funker.»*

At eventuelle forskjeller i elevens økonomiske ressurser har betydning, ble også trukket fram av lærerne. Å sørge for at dette ikke hindret elevens deltagelse, anså lærerne som viktig for å legge til rette for en inkluderende undervisning. Geir trekker fram at de på skolen er: *«.. veldig fleksible på å låne ut utstyr. Og så har vi bua på *** (sted i nærområdet) som også har mye utstyr som de kan låne.»*

Det kom fram at det å benytte aktiviteter fra elevens bakgrunn i undervisningen, er en sentral forutsetning for å tilpasse undervisningen slik at den blir inkluderende. Geir nevner at han vektlegger: *«at man hele tiden jobber med det, at man skal synes det er gøy, og da glemmer*

man litt, at man lærer samtidig, som man glemmer tiden, og der elever synes det er kjedelig, så må jeg jo prøve å finne ut hva de synes er kjedelige, hvordan kan vi endre det for at de synes det er gøy.» At elevene fra flerkulturelle bakgrunn som regel hadde kjennskap til de samme aktivitetene som de med norsk kulturelle bakgrunn, ble også nevnt som en erfaring fra en lærer. Kari nevner at *«Jeg tilpasser jo litt i forhold til hvordan klassen er, men jeg har ikke lagt noe merke til forhold til kultur og etnisitet og sånt.»*

Å sørge for et godt læringsmiljø, slik at elevene følte trygghet til å kunne utøve sin kulturelle identitet i undervisningen, ble også vektlagt. Som en viktig del i det å sørge for trygghet i undervisningen, var det sentralt for Nils at elevene ikke får fordommer til andres kulturelle bakgrunn, spesielt når elever viser fram aktiviteter fra deres bakgrunn: *«Det handler litt om hvordan læreren tilrettelegger for at elevene skal vise noe, og forberede dem på en måte hva det er du egentlig skal gjøre nå, og hva er målet med dette prosjektet, eller det teamet, eller det du skal vise noe nå, er for deg og for klassen»* Knut nevner i samme sammenheng at: *Selv om man kanskje ikke er enig, eller synes det er rart, eller kanskje to kulturer som er i konflikt utenfor Norge, møtes, hvordan kan man fortsatt se på dette her på en positiv måte? Og ikke gå inn med en dømmende holdning overfor en kultur som blir representert av en person?»*

For å sørge for en tilpasset undervisning for elever med flerkulturell bakgrunn, går det også frem at det er viktig å tilpasse undervisningen til den enkelte elev ut fra deres særegenheter og forutsetninger. Disse lærerne oppgir dermed at de vektlegger dimensjonen «An equity pedagogy» i flerkulturell læringsteori i tilpassningen for å gi gode læringserfaringer (Banks, 2015). Frida viser til dette ved at: *«Så da er det jo å prøve å se elevene der hvor de er da. Å møte dem på deres nivå. Så at alle kan oppleve mestring. For jeg tror at hvis du opplever mestring selv, så blir det jo gøy.»*

6.1.1 Nytteverdi av kompetansen i faget

Det kom frem av intervjuene at undervisningen i kroppsøving kan bidra til at elevene utviklet et positivt forhold til det å være i aktivitet. Dette innbefatter å tilpasse undervisningen slik at alle elevene opplevde mestring, og å sørge for et variert innhold av aktiviteter. Lærerne vurdert at dette påvirket elevene til å få et positivt forhold til det å være i aktivitet.

At kroppsøvingfaget er en viktig arena for sosial og individuell danning ble trukket frem av flere, og særlig én lærer så dette som grunnleggende for tilpassingen av undervisningen. Nytteverdien i faget handlet om å utvikle elevens ferdigheter i å respondere på utfordringer.

Dette hadde overføringsverdi til ellers i livet: *«når jeg snakker om dannelsesperspektivet innenfor gymfaget, så handler det om at elevene skal kunne, både individuelt og med andre, oppleve mestring og motstand, og få ulike metoder for å takle hvordan er det man mestrer noe på en positiv måte».*

Flere av lærerne ser nytteverdien i faget både på bakgrunn av egne erfaringer med nytten av faget og hva de opplever at elevene trenger økt kompetanse i. Helseaspektet med kroppsoving, og hvordan dårlig helse påvirker livskvaliteten, ble trukket frem i den forbindelse. Det å bidra til en endring for å forhindre dårlig helse, var viktig for Geir: *«Så det er derfor jeg har tenkt litt at jeg vil inn og skape en endring, når de er unge, sånn at jeg kan skape en langsiktig helse.»* Frida nevner også at hun vektlegger nytteverdien knyttet til helseaspektet i faget: *«Det er jo ikke så viktig å lære en spesifikk idrett eller aktivitet, det er jo mer det der å forstå verdien av å være i aktivitet. Å ønske at det skal være et livslangt prosjekt for helsa deres.».*

Faget legger også til rette for å jobbe med hvordan man kommuniserer med hverandre, og gjennom dette utvikle holdninger. Dette ble også nevnt som viktig av enkeltlærere. Beate oppgir at dette er sentralt ved at: *«Det er kanskje det medmenneskelige, og det å på en måte bli en god medborger da, siden vi er i en annen arena og på en måte er med folk på en annen måte enn det man er i et klasserom. Så det sosiale, og hvordan vi omgås folk på en ordentlig måte, respekt og sånn type ting, er kanskje det jeg synes er viktigst».* At erfaringer fra undervisning innen friluftsliv kan brukes til å utvikle holdninger ble også trukket frem. Det er en nytteverdi i faget at det gir muligheter for at undervisningen tilrettelegger for friluftaktiviteter, som sørger for positive erfaringer med fysisk aktivitet. *«Og når man er ute, særlig kanskje i skogen på tur, så åpner man seg på en annen måte. Man kan bli kjent på andre måter. Ser at dynamikken mellom elevene blir annerledes, hvis vi gjør det litt over tid. Men vi må lære dem å være ute også.»* Denne læreren oppgir også at elevene ikke nødvendigvis har vokst opp med en idrettskultur, og derfor var det viktig å lære om å være i aktivitet med andre. Å organisere undervisningen slik at elevene når kompetansemålene, trekkes også fram som en nytteverdi.

6.2 Hva gjør lærere av tilpasninger

Det andre temaet handler om hva lærerne konkret gjør for å tilpasse undervisningen til flerkulturelle elever. Graden av interkulturell kompetansene de har opparbeidet seg, viser seg

i hvordan de omsetter kunnskap om elevens kulturelle bakgrunn til tilpassede aktiviteter (Dypedahl & Bøhn, 2017). De kan dermed sørge for at elevene får erfaringer fra aktiviteten som gir refleksjoner og dermed bidrar til utvikling som gir vekst. Det handler også om å ta hensyn til spesielle forhold som kan være utfordrende for de fra andre kulturer.

Det gikk frem av intervjuene at det å ta hensyn til graden av kontakt mellom kjønnene, garderobesituasjonen og eksponeringen av kropp og berøring er viktige ved kulturelle tilpasninger. Det gjøres i den forbindelse ulike konkrete tilpasninger som kjønnsdeling, tilrettelegging av bruken av garderober og tilpasning av aktiviteter slik at det blir mindre kroppskontakt. Noen ganger var valget å ikke gjennomføre aktiviteten. Det gikk videre frem at tilpasning for mestring var viktig for også denne elevgruppen. Slike konkrete tilpasninger handlet om alt fra aktiviteter som stiller alle mer likt, systematisk oppbygging av den enkelte elev og elevmedvirkning, herunder å bruke enkeltelever som ressurs i noen aktiviteter.

6.2.1 Eksponering av kontakt mellom kjønnene og kroppskontakt

Det kom frem at tilpasning av undervisningen handlet om å ta hensyn til elevens kulturelle bakgrunn i hvordan lærerne organiserte aktiviteter og organiserte hele undervisningen.

Kjønnsdimensjon er ofte en årsak til særskilte tilpasninger i hvordan undervisningen organiseres. Beate nevner at hun har: *erfaring med at når vi har hatt uttøyningsøvelser og sånn, så er det jo enkelte øvelser som jentene ikke har lyst til å gjøre. Så der har jeg bare gått over til andre typer øvelser da.*

Å ta hensyn til elevens kulturelle bakgrunn gjelder også tilpasninger utenfor selve undervisningen, som å sørge for adskilte dusjer i garderoben. Det kom frem av intervjuene at spesielt svømmeundervisning er en utfordring når det gjelder tilpasning. Kari nevner blant annet: *«.. jentene hadde ikke lyst til å være med guttene, fordi de følte litt på det med kroppspress, og guttene hadde ikke lyst til å være med jentene på grunn av det de sa bare var religiøse grunner»*. I svømmeundervisningen viser Knut til hvordan interkulturell kompetanse ellers i skolen bidrar til å tilpasse for denne utfordringen: *«og så sier vi jo til elevene, for eksempel når de skal på svømming, så har vi alltid med ekstra utstyr sånn at vi har med badehetter for å bruke som hijab.. Siden meg og kollegaene mine har vært igjennom det, og siden jeg har litt erfaring fra før, .. man har teknikkene for å på en måte møte de ulike problemene, som er for elevens beste.»*

Kjønnsdelt svømmeundervisning er en måte å tilpasse undervisningen til elevens kulturelle bakgrunn. Kari valgte dette når noen jenter og gutter sa de ikke hadde lyst til å ha svømming med hverandre: *ok, men siden begge parter ikke vil være med hverandre, så kan jo, jeg kan fint dele de, altså jeg pleier jo ikke ha kjønnsdelt undervisning, men akkurat i den situasjonen der så var jeg sånn, begge deler, begge parter ønsker det, da gjør jeg det.»*

Å unngå helt å ha svømmeundervisning som følge av elevens kulturelle bakgrunn, er også nevnt av flere som en tilpasning. En årsak til dette som ble nevnt, var at skolen ikke har nok kroppsovingslærere, og derfor blir det vanskelig å organisere for kjønnsdelt undervisning. Frida nevner dette spesifikt: *«Men på svømming må vi være så og så mange lærere med livredningsprøve som kan ha det. Vi — kvinnelig kroppsovingslærerne kan ikke ha det med de guttene. Vi må dele de, vi er ikke nok lærere, ikke sant, av hvert kjønn til å kunne dele opp alle elevene i jenter og gutter.»*

I andre aktiviteter har også kjønnsdimensjonen betydning for hvordan læreren tilpasser. Det å være bevisst på hvordan grupper ble delt inn, og hvem som kunne passe med hverandre i gruppen, blir nevnt av lærerne. Spesielt dersom det var aktiviteter som forutsatte kroppskontakt, var dette viktig. Frida sier at: *«Men det byr jo på utfordringer, fordi aktivitetens natur er jo ofte at man må være i kontakt! Så vi prøver jo å pushe dem litt. Mens noen godtar det, sier andre bare plent nei. Da er det jo liksom hvordan man setter sammen grupper.»* På grunnlag av dette blir danseaktiviteter forsøkt unngått som følge av at det ofte forutsetter kroppskontakt, oppgir Frida. Hun nevner også at dette gjelder svømming: *«Ja, og det gjør jo at det er noen aktiviteter vi rett og slett ikke velger, for at det blir for komplisert. Vi har jo et stort ønske om å ha svømmeundervisning, for eksempel. Det er jo kanskje den største utfordringen. Svømmeundervisning og dans.»* En mer tilpasning av organiseringen av danseaktiviteter ble nevnt av Geir: *«Det har kanskje kun vært i ulike tilfeller med dans eller aktiviteter hvor man plutselig skal holde hender eller sånne ting. Så da er det jo eventuelt å legge til rette for at man holder et tau mellom eller sånne ting, sånn at man ikke direkte holder [hender], for å vise hensyn til det.»*

Geir har prøvd å få elevene til å reflektere over nytteverdien med svømming ved å relatere det til deres liv. Han har konfrontert elevene med betydning av å ikke kunne svømme. Han prøver å få elevene til å reflektere ved å konfrontere dem med: *«Tenk, den dagen du får barn, skal det ikke du dra med barna dine på stranden, og lære de å svømme, for eksempel? «Nei, det*

skal det ikke.» [Geir etterligner elevsvar] Og hva skjer hvis barnet ditt detter ut i.. ? Det virker som om de bare skal la det drukne».

6.2.2 Tilpasse etter ferdigheter

Det kom frem at det å variere innholdet og tilpasse etter elevens egne forutsetninger i undervisningen, var viktig. Å tilpasse på bakgrunn av elevenes ferdighetsnivå blir nevnt av de fleste, og de viser til forskjellige tilnærminger for å sørge for dette. Frida nevner: *«Så da er det jo å prøve å se elevene der hvor de er da. Å møte dem på deres nivå. Så at alle kan oppleve mestring.»* En tilpasning som nevnes, er å anvende aktiviteter som alle eller de fleste elevene ikke hadde kjennskap til, og dermed stilte de med like forutsetninger. Geir sier at han har: *«..gått veldig vekk fra disse tradisjonelle idrettene. Jeg har selvsagt brukt litt basket, brukt en del kanonball. Vi prøver oss på lacrosse eller flagg amerikansk fotball med ultimate frisbee. Det er ikke langt til ***** for å kjøre «disc-golf». Vi prøver å finne andre alternativer i tillegg for å ha en annen del av de som er ballsterke.»* Det å starte fra bunnen av, å jobbe seg oppover med tanke på ferdigheter, nevnes av andre.

Aktiviteter som involverer lek, er også en måte å gi tilpasset undervisning på som nevnes, fordi da vil ferdigheter ikke i så stor grad begrenses av elevens forutsetninger, og det blir lettere å oppleve mestring. Frida nevner: *«Men det er klart at mange her på **** [skolen Frida jobber på] kommer jo ikke fra en idrettskultur. De har ikke vokst opp i en friluftslivskultur. De har kanskje aldri drevet med aktivitet, altså barneidrett, eller aldri deltatt på et lag. Så de må jo lære å være i aktivitet sammen med andre, så vi driver jo mye med lek.»*

6.2.3 Tilpasning for meningsfulle aktiviteter og elevmedvirkning

Det kom frem at elevmedvirkning er en viktig måte å tilpasse undervisningen på for å gi meningsfulle aktiviteter. I den forbindelse oppgis det som sentralt å bruke aktiviteter ut ifra elevenes interesser. Beate sier at: *«Ja, jeg bruker det litt på forskjellige måter. Både i oppstarten når man skal lage en årsplan, at de kan være med på hvilke aktiviteter de har lyst til å drive med og, som jeg sa i sted, at elever kan være med og bestemme hva som skal vurderes til ulike ting. Eller for eksempel at de nå skal vurdere med hvilke aktiviteter de vil bruke for å dekke det.»*

Ved elevmedvirkningen formildet elevene de kunnskapen de hadde om aktivitetene. Det kom frem at det å tilpasse, slik at eleven kunne vise frem aktiviteten for klassen på en god måte, bidrar til å skape gode holdninger til elevens forskjellige interesser og bakgrunner. Det går frem at aktiviteter hentet fra elevenes bakgrunner bidro til aktiviteter i undervisningen som var egnet til å nå kompetansemål, og ga grunnlag for vurdering av dette. Lærerne oppgir i forskjellig grad at de anvender flerkulturell læring med dimensjonen «content integration» i sine tilpasninger (Banks, 2015). Meningsfulle aktiviteter skapes ved at undervisningen er tilpasset etter elevens bakgrunn, og elevene blir brukt som en ressurs i dette. I likhet med Beate nevner Knut også dette: *«at de får lov til å introdusere og snakke om sin egen dans og kultur, at boksing kanskje er viktig for en person, at de får lov til å vise boksingen sin, og det å bruke elevstemmen mye, at de både får lov til å vise sine interesser, sin kultur, sin tradisjon, og være stolt av det, vise at man er annerledes, og folk har lyst for å skjønne å lære mer om dette her, er en stor del av det flerkulturen er. For man har mer å plukke av, og man må se på det på en positiv måte, og jeg som lærer må tenke på hvordan jeg kan bruke det for å fremme eleven i undervisning, og for å fremme flerkulturelt liv og sport og noe sånt i gym-undervisningen.»*

For å utvikle denne kompetansen er Knut opptatt av sin kommunikasjon med elevene. Å stille krav til elevene, å følge opp forventningene og å utforme et vurderingssystem sammen med elevene ble beskrevet som tiltak i så måte. I vurderingssystemet ble elevene vurdert etter kriteriene innsats, evne til samarbeid, og det Knut kalte «å takle blod, svette og tårer». Å utvikle elevens holdninger ved å bruke mye tid på dialog med elevene om disse vurderingskriteriene, ble også trukket fram: *«det er det jeg bruker hele tiden for å vurdere dem, og det er det jeg snakker med om nesten etter hver time, hvordan de ligger an i forhold til.»*

Det kom frem av intervjuene at for å sørge for meningsfulle aktiviteter for elever med flerkulturell bakgrunn, er det viktig å bruke aktiviteter fra elevens bakgrunn. Dans er den aktiviteten der elevens bakgrunn blir mest anvendt som en ressurs i undervisningen. Kari sier: *«Men for eksempel i dans, da, så hadde vi nå nylig at de skulle gå i grupper og skulle de på en måte lære seg en type dans da, fire grupper, og skulle de gå tilbake og skulle de lære hverandre igjen. Og da prøvde jeg å ta litt danser fra litt ulike kulturer, for å på en måte inkludere alt, da. Og så hadde jeg, senere med en annen klasse, et danseprosjekt, hvor de*

skulle lage egen dans, og da var det helt fritt hvilke dansestiler du kunne velge, og da var det, for eksempel, en gruppe som valgte å danse en sånn der Bollywood-dans»

6.3 Hvordan evaluerer de sin undervisningspraksis?

Det tredje temaet handler om hvordan lærerne evaluerer sin undervisningspraksis. I intervjuene kom det frem ulike dilemmaer i det å tilpasse undervisningen til ulike kulturelle holdninger, særlig knyttet til synet på kjønn og samhandling mellom kjønnene. Lærerne opplever det som krevende å skulle foreta tilpasninger som oppleves å stride mot holdninger og verdier som formidles i læreplanverket. Samtidig formidler de at dette kan være nødvendig, for at elevene skal delta og oppleve å kunne utfolde seg og oppleve mestring. De ser det som problematisk med kjønnsdelt undervisning, fordi dette i utgangspunktet uttrykker verdier som ikke er forenelig med hva elevene vil møte i det norske samfunnet.

Når vi ser mer spesifikt på hvordan praksis, som gir gode læringserfaringer, blir evaluert av lærerne, er kriteriene som nevnes hva elevene formidler av oppnådd læringsutbytte, trivsel og deres innsats. Det handler om at elevene viser gode refleksjoner, har positive holdninger og uttrykker bevegelsesglede i aktivitetene. Det går frem at godt forarbeid, dialog med elevene og fleksibilitet i tilpasninger har betydning for å sørge for dette.

Det går videre frem at det er sentralt for hvordan undervisningen kan bli bedre i fremtiden, at fagets posisjon må styrkes. Det handler om at nytteverdien må formidles tydeligere samt gjøres forståelig for elevene. Også betydningen av holdninger som overordnet uttrykkes til faget, må formidles tydeligere.

6.3.1 Tilpasningsdilemma

Det kom frem at lærerne ser det som et dilemma at konkrete tiltak for tilpasset undervisning kan bli veiet opp mot hvilke holdninger og kompetanse som er viktig å formidle i faget. Frida nevner at hun er opptatt at elevens skal føle seg trygge ved å ha undervisning på premisser som fungerer for dem, men sier at: *«det byr jo på utfordringer, fordi aktivitetens natur er jo ofte at man må være i kontakt! Så, vi, prøver, jo, å pushe dem litt»*. Noen tilpasninger er vanskelig med dagens organisering fordi skolen for eksempel ikke har nok lærere med forskjell kjønn til å gjennomføre kjønnsdelt svømmeundervisning. *«Og det er jo utrolig synd. Fordi dette er jo den folkegruppen eller.. minoritetene er jo de som har dårlig svømmekompetanse. Og som trenger det mest.»* Flere lærere viser til, i samsvar med dette, at svømming kanskje er den viktigste kompetansen elever med flerkulturell bakgrunn kan få.

Erfaringen er at ferdighetsnivået til denne elevgruppen er relativt lavt i svømming, samtidig som lærerne trekker frem at manglende ferdigheter i svømming kan gi fatale konsekvenser. Det går frem at flere vurderer at kjønnsdelt undervisningen er en forutsetning for at elevene føler seg komfortabel nok til å delta i svømmeundervisningen, men at det også var praktiske problemer, knyttet til antall lærere, for å kunne gjennomføre dette.

Videre er det et dilemma at en kjønnsdeling ikke er forenelig med de overordene verdiene i samfunnet og læreplanverket. Geir sier at: *«Vi har jo foreløpig ikke kjønnsdelt fordi at nå skal vi egentlig ikke gjøre det»*. Allikevel fordi læreren var opptatt av at kompetanse i svømming var viktig for elevene, vurderte læreren andre måter å gi denne kompetansen: *men vi ønsker jo at svømminga skal være for alle, og det er et såpass viktig kompetansemål, kanskje det viktigste, da er vi åpne for å prøve å finne noen løsninger, ...»*. Geir oppgir så: *Men vi prøver så godt som mulig å tilrettelegge for at alle skal gjennomføre, men det er vanskelig å få teoretiske oppgaver til å kunne samsvare med det»*. Det kom frem at Geir hadde vurdert hvordan svømmeundervisningen kunne gjøres teoretisk, men innså at dette vil muligens ha liten overføringsverdi til å få ferdigheter for å kunne svømme. Det går frem at han allikevel har tatt opp temaet med tilpasning av svømmeundervisningen med klassen og innledet dialog med elevene om dette. Både Geir og elevene får da uttrykt sine perspektiver på svømmeundervisningen.

6.3.2 Evaluering av praksis som gir gode læringserfaringer

Det går frem at tilpasninger som har gitt gode læringserfaringer, knytter de fleste lærerne til om elevene viser bevegelsesglede. Lærerne viser til at dette handler om at elevene viser gode holdninger i samhandling med andre elever. At det også handler om hvordan elevene bidrar til hverandres utvikling, nevnes av de fleste lærerne. For å oppnå slike gode læringserfaringer trekker lærerne frem elevmedvirkning og variasjon i undervisningen, særlig knyttet til å variere aktiviteter. Geir oppgir hvordan elevene erfarte overgangen fra en tidligere lærer som brukte mye ballaktiviteter, til hvordan Geir varierte mer i undervisningen: *«De opplevde det som at de fikk mye mer ut av kroppsøvingstimen, Geir følger så opp med: «De lærte mer, de hadde det gøyere enn at de bare kjørte det samme gamle med bare basket, bare ballaktiviteter. Så nå prøver man å utfordre de litt mer på andre deler av kompetansemålene.»*

Det går også frem at lærerne anså sin undervisningspraksis å gi gode læringserfaringer når lærerne opplever at elevene gjør gode refleksjoner i tilknytning til læringsaktiviteter. Kari nevner at: *«Og selv om det ikke nødvendigvis er hele målet med kroppsøving, så er det jo veldig fint at det kan bidra til at de føler på at ok, jeg får til faktisk å trene styrke, og jeg tør å trene styrke foran andre. At de da får det lille pushet til å gjøre det på fritiden også, da. At de synes det er gøy...»* Geir nevner at: *«elevene de har en oppgave nå, hvor de skriver en større oppgave ... diskuterer vi jo litt det her med hvordan fysisk aktivitet påvirkes av.. og hvordan det virker, positive og negative aspekter det kan ha, men også hvordan mediene påvirker, influensere og sånne ting, og det har gitt i hvert fall grunnlag for mange gode refleksjoner hos eleven.»* På bakgrunn av erfaringen om gode refleksjoner, følger han opp med: *«vi tenker å ha denne oppgaven hvert år nå fremover fordi det er et viktig kompetansemål, og... det utfordrer elevene på en annen måte».*

For praksis som sørger for gode læringserfaringer, trekkes det frem i intervjuene betydningen av godt forarbeid, dialog med elevene, og det å være tydelig i kommunikasjonen. Knut nevner erfaringer fra anvendelse av «content integration» at (Banks, 2015): *«de gangene jeg har vært litt for «slækk», .. da kan man se at noen reagerer negativt, fordi de har ikke blitt forberedt på, og at denne kulturen har de kanskje en konflikt med utenfor skolen».* Han følger så opp med at de derfor har jobbet med: *«at de andre må jobbe med det vi kaller aktiv lyting, at de må interessere seg for noe de kanskje ikke egentlig er interessert for, og prøve å finne ut hva de liker med dette, og så jobber vi da med konstruktiv kritikk. Og det har vi fått til med denne klassen her, og det er veldig, veldig positivt».*

Knut trekker frem betydningen av at i felleskapet deles perspektiver på løsninger. Knut viser til et eksempel på hvordan han gjør dette ved å ha: *«mange ulike øvelser hvor det handler om samarbeid, og man kan ikke stå alene i en time og på en måte klare å vise et eller annet. Man må gjøre noe som en helhet.* For at elevene i arbeid med aktiviteten utvikler hvordan de møter på utfordringer har han tilpasset i aktiviteten ved at: *vi deler klassen i for eksempel to, og så gir vi den andre delen, den ene delen av klassen, ulemper. Så vi sier at situasjonen er noe sånn at alle sammen på det ene laget spiller fotball, for eksempel fritt, de er et lag, de har ingen ulemper, alle på dette laget skal knytte skoen fast i en annen sko, kjør på!* Knut trekker frem å gi elevene «tough love» som er en sentral tilnærming han vektlegger for at kroppsøving kan gi danning. Når Knut snakker om sin «tough-love-tilnærming», vektlegger han å alltid ha et positivt elevsyn i hvordan elevene konfronteres.

6.3.3 Utviklingspotensialet i undervisningen

Sentralt i hvordan undervisningen i kroppsøving kan gjøres bedre, og gi elevene mer positive erfaringer i fremtiden, går det frem at lærerne mener fagets posisjon må styrkes. Det handler om å formidle fagets nytteverdi og at det gjøres mer relevant for elevene. De fleste lærerne viser til elevmedvirkning for å sørge for dette. Beate nevner at: *«Det er vel at de blir hørt. At man i samtaler, i forkant eller etter hvert, på en måte hører hva som skal til for at de skal trives mer, og også kanskje høre hva de tror at kroppsøving er, så man kanskje kunne hjulpet til å få dem til å forstå fagene mer. For det er nettopp det jeg føler at elever som ikke liker faget, kanskje egentlig ikke har forstått hva det innebærer.»*

Flere av lærerne uttrykker at den nye lærerplanen gir gode forutsetninger til å skape relevant undervisning, men at de opplever utfordringer som følge av antall undervisningstimer, og dermed forutsetninger for å skape gode relasjoner til elevene. Gode relasjoner trekker alle lærerne frem som sentralt for å kunne gjøre faget mer relevant og meningsfullt for elevene. Frida nevner at: *«Det vanskeligste med å få til denne elevmedvirkningen, er igjen den dere tiden man ikke får med hver enkelt elev. Til å forstå helt hvor de vil, hva de ønsker å mestre, hva som kanskje stopper dem, og hva som er grunnene til at de ikke pusher seg selv. De tingene der da. Det får man aldri tid til å snakke med eleven om. Så det blir jo bare å se de der og da i den tiden»*. Knut nevner at: *«Jeg håper bare kroppsøvingsfaget kan til og med få enda mer rom i skolen. Det hjelper de elevene, ..Se på det som et dannelsesfag. Så bør kroppsøvingsfaget få minst en time til i skolen.»*. Han følger så opp med: *«Mens i gymfaget er det så tydelig. Hvordan klarer du deg samfunnet? Og det å kunne da løfte det gymfaget opp. danne dem, jobbe med dem, konfrontere dem. ...Men hva skjer med deg? Hvorfor reagerer du på den måten nå? Og så er gymfaget et av de beste måtene å gjør det på»*. Knut vektlegger: *«hvordan de takler det at det har blitt gitt en ulempe, livet er ikke rettferdig, men hva gjør du? Hjelper du en annen person? Hjelper du å holde teamspiriten oppe? Eller begynner dere å klage, gjøre motstand?»*

Det går også frem i tilbakemeldingene på hvordan undervisningen i kroppsøving kan gjøres bedre, at flere lærere drar frem betydningen av holdninger til faget som uttrykkes sentralt og lokalt på skolen. Frida uttrykker frustrasjon over at: *«Ja, vi må jo i hvert fall ikke si at det er greit å slutte med vurdering i kroppsøving, og la skolen nedprioritere fag, og alltid bruke de timene til andre ting, liksom. Jeg tenker at det er viktig at vi snakker høyt om viktigheten av det. Og at det er et like viktig fag, som alle de andre fagene. Det er ikke noe mer eller mindre*

viktig enn norsk, etter min mening. Jeg tenker at det bør være sidestilt da, på de ressursene som brukes på det». Frida følger senere opp med at hva andre lærere uttrykker til faget, også har betydning. Hun viser til en erfaring da lærerne skulle delta i et fysisk opplegg og formildet negative holdninger til opplegget, og generelt det å være fysisk aktiv. Hun nevner så at det er ingen overraskelse at elevene også har disse holdningene til fagets nytteverdi, når lærere uttrykkes slike negative holdninger i læringsfelleskapet.

7. Diskusjon

I kapitlet om resultater har jeg oppsummert hva lærerne meldte tilbake at de gjør i deres undervisningspraksis for å gi gode læringserfaring for flerkulturelle elever. Det gir dermed svar på det første forskningsspørsmålet. I dette kapitlet vil jeg forsøk å gi svar på det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan kan det lærerne gjør, forstås ut ifra begreper i Dewey sin læringsteori, flerkulturell læring og interkulturell kompetanse?* Jeg vil da, med utgangspunkt i funnene i kapitlet om resultater, se på de ulike tiltakene lærerne forteller at de gjør, og hvordan de begrunner og evaluerer disse. Dette vil jeg relatere til Dewey sin læringsteori og dimensjonene i flerkulturell læring som konkretiserer hvordan tilpasningen kan skje for flerkulturelle elever. Tiltakene for flerkulturell læring vil jeg også se på ut fra hva de kan fortelle om lærernes flerkulturelle kompetanse.

7.1 Hva lærerne oppgir at de vektlegger i sine tilpasninger

Lærerne vektla at undervisningen skulle skape trygghet og et godt læringsmiljø for alle. For å utvikle gode relasjoner mellom lærere og elev, formidlet lærerne at det var viktig med et positivt elevsyn som ser på elevene som en ressurs i undervisningen. De ser det også som viktig at undervisningen tilpasses gruppen som helhet, og at den samtidig sørger for at hver enkelt elev opplever mestring. De mente at en inkluderende undervisning var sentralt der elever med ulik bakgrunn kunne delta på lik linje. Vi kan oppsummerende kalle dette et mer individrettet perspektiv i vektleggingen av hva utdanningen skal bidra til.

Disse vektleggingen samsvarer godt med hva Dewey trekke frem i sin teori. Dewey vektlegger at den enkelte elevs egen erfaring med undervisningen er grunnleggende for om de skal oppleve at undervisningen gir kvalitetslæring. Lærerne vektlegg i tråd med dette at tilpasninger og trygget skal sørge for at elevene får positive erfaringer fra handlinger (aktiviteter) i undervisningen. Sentralt her er tilpasninger som gir mestring, noe lærerne vektlegger som en grunnleggende del av tilpasningen. Videre fremhever Dewey at aktiviteten må oppleves som meningsfulle og relevante, og at det å knytte de til elevens tidligere erfaringsverden derfor er viktig. Dette understøtter også det Dewey fremhever om å skape motivasjon for videre prøving og feiling. Det er videre speilet i lærernes vektlegging av inkluderende undervisning tilpasset elever fra ulik bakgrunn, og det å se eleven som en ressurs som kan bidra inn i opplæringen og i utformingen av aktivitetene.

Det individrettede perspektivet samsvarer også med flere av dimensjonene i flerkulturell læring (Banks, 2015). Vektlegging av eleven som ressurs i oppæring og inkluderende undervisning er i samsvar med prinsippene for «content integration». Det å tilpasse til den enkelte elev og skape trygghet og mestring for alle elevene er i samsvar med dimensjonen «An equity pedagogy» (Banks, 2015).

Lærerne vektla også at faget kan utvikle positive holdninger til fysisk aktivitet som også vil fremme folkehelsen i et livslangt perspektiv. Videre så mente de at undervisningen skulle bidra til å redusere fordommer og utvikle redskap hos elevene til å mestre utfordringer i livet. De viste til at faget også bidro til å utvikle ferdigheter i sosial samhandling og generelt bidrog til en utvikling mot å bli en god samfunnsborger. Vi kan oppsummerende kalle dette et samfunnsperspektiv i vektleggingen av hva utdanningen skal bidra til.

Denne vektleggingen samsvarer også godt med det Dewey mener er viktig for å skape en «habit» av pragmatisk verdi og utvikle redskap som kan gi ny læring (Dewey, 1997). Lærerne peker her på å legge til rette for aktiviteter som formidler en nytteverdi for elevene og for de utfordringer de møter i sitt liv. Det peker også på en ønsket retning i utviklingen av eleven, at det bør skje mot å utvikle demokratiske samfunnsborgere, noe som er i samsvar med det Dewey var opptatt av at læringen skulle lede frem til (Dewey, 1976).

Samfunnsperspektivet samsvarer også med flere av dimensjonene i flerkulturell læring. Vektleggingen av å utvikle redskaper og sosial samhandling er i samsvar med dimensjonen «The knowledge construction». I dimensjon «empowering school and social structure» går det frem at læringsfellesskapet skal fremheve likeverd likestilling og toleranse, slik som vektlegging av utvikling mot å bli en god samfunnsborger peker frem mot. Dimensjonen «prejudice reduction» samsvarer med vektleggingen lærerne har av det å redusere fordommer (Banks, 2015).

Alt dette er også synliggjort i læreplanverket for LK20, herunder kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det å oppnå læreplanmålene er derfor ikke i motsetning til, men i samsvar med hva lærerne vektlegger og den nytteverdien de ser i faget. Det viser også at Deweys teori om tilpasning og retning på læringen samsvarer godt med de overordnede verdiene læreplanverket uttrykker (Dewey, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Samlet sett viser dette at på det overordnede planet er Deweys teori og rammeverket for flerkulturell læring godt i samsvar med hva lærerne vektlegger. Det er vanskelig å se at det lærerne sier de vektlegger, står i motsetning til denne teorien eller dimensjonene i flerkulturell læring. Vektleggingen til lærerne samsvare også med LK20 (Banks, 2015; Dewey, 1997; Utdanningsdirektoratet, 2020).

For Dewey er også det individrettede perspektivet utgangspunktet for å kunne oppnå nytteverdien i samfunnsperspektivet, slik at de to perspektivene ikke står i motsetning til hverandre, men understøtter i stedet hverandre (Dewey, 1976). Heller ikke dimensjonen i flerkulturell læring eller LK20 problematiserer noen motsetningsforhold mellom de ulike perspektivene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alt dette tyder på at læreren i utvalget var godt orienterte om hvilke tilpasninger som blir fremhevet i læreplanverket. Det viser også at de har tatt til seg dimensjonene i det å tilrettelegge for flerkulturell læring. Men når vi i neste del skal se på de konkrete tilpasningene, vil vi se at det likevel kan oppstå spenninger mellom de ulike perspektivene og også mellom vektlegginger innenfor perspektivene.

7.2 Hva lærerne gjør av tilpasninger og hvordan de evaluerer dette

I denne delen av drøftingen vil vi se på om de konkrete tilpasningene lærerne gjør, også samsvarer med hva det teoretiske grunnlaget anser som viktig.

7.2.1 Tilpasninger til eksponering av kontakt mellom kjønnene og kroppskontakt

Noen av de konkrete tilpasningene lærerne gjør, kan ses på å stå i et motsetningsforhold til hva de oppgir at de vektlegger og anser som nytteverdien i faget. Det går frem av kapitlet med resultater at noen lærere valgte å unngå å gjennomføre noen aktiviteter i undervisningen som er obligatorisk i læreplanen for kroppøving. Som årsak til hvorfor de unnlot å gi undervisning i hele eller deler av visse aktiviteter, nevner lærerne at noen elever uttrykte ubehag til å utføre aktiviteten, eller at det å utføre aktiviteten, ville være i strid med verdier i deres kulturelle/religiøse bakgrunn. Konkret gjaldt dette svømmeopplæring og delvis dans.

Ved å unngå aktiviteter eller gjennomføre aktiviteter som er sterkt begrenset, får eleven ikke den læringen og kompetansen læreplanen har forutsatt. Men en slik tilpasning kan likevel forhindre at elevene får erfaringer som hindrer læring. I redegjørelsen for Deweys teori gikk det frem at dersom konsekvens av en erfaring er en følelse av ubehag, kan refleksjonen til eleven være at dette er en aktivitet som bør unngås (Imsen, 2005). Det kan skje i kroppøvingfaget dersom alternativet til å doppe aktiviteten, er å presse elevene til å delta i

noe de opplever er uforenelig med deres verdier og kulturelle bakgrunn. Dersom elevens erfaring blir at kroppsøving representerer noe ubehagelig, i strid med sine verdier og kultur, kan det gjøre at eleven utvikler en «habit» som er å unndra seg kroppsøvingstidene når slike aktiviteter anvendes eller undra seg all undervisning i kroppsøvingsfaget. Dette kan igjen prege elevens holdning og tilnærming til fysisk aktiviteter. På samme måte kan eleven unngå for eksempel all undervisning med læreren som «presser på». Dette skjer fordi eleven vurderer at vedkommende lærer ikke tar hensyn til elevens bakgrunn. Dette illustrerer det Deweys teori påpeker, at refleksjonen etter konsekvensen av en handling (aktivitet) er sentralt for erfaringens kvalitet. Det vil si om erfaringen fører til læring eller motvirker ny læring (Dewey, 1997).

På en annen side kan elevens bakgrunn bli en barriere i den forstand at elevene ikke får opplæring i visse aktiviteter, fordi aktiviteten ikke gjennomføres for å tilpasse undervisningen til elevens kulturelle bakgrunn (Banks, 2015). En undersøkelse gjort i 2013 om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse støtter at dette er en utfordring for flerkulturelle elever. Undersøkelsen viser at 17 % av innvandrerbarn ikke kan holde seg flyttende, mens blant barn med etnisk norske foreldre var andelen 5 % (Ipsos, 2013).

Men selv om det ikke gjennomføres praktisk svømmeopplæring, forsøker flere av lærerne å motivere for dette med å konfrontere elevene med konsekvensene av manglende undervisning for å få til en diskusjon og refleksjon blant elevene. Men selv om lærere erfarer at diskusjon om hvor viktig svømming er, ikke er optimalt, kan allikevel slik diskusjon være en kilde for danning, og derfor gi andre gode læringserfaringer enn svømmerferdigheter.

Lærerne viser dermed til sentrale forutsetninger som Dewey vektlegger for læring (Dewey, 1997). Han knytter nytteverdien til en utfordring elevene kan møte på i sine liv. Når læreren konfronterer eleven med konsekvensene av manglende svømmeundervisning, er det et forsøk på å skape refleksjon. Selv om responsen fra elevene ikke gir et ønskelig resultat i første omgang, kan læreren, ved å gjøre dette, sørge for at elevene får en erfaring, og gjør refleksjoner framover som gir en ønsket utvikling. Om det gir en erfaring som gir læring, vil vise seg i om elevene reflekterer over hva læren prøver å formidle, og ser nytteverdi i at «svømming gjør at jeg kan redde liv». Det handler om å påvirke til at elevene utvikler «habit» som har forståelse av hvilken nytte svømmeferdigheter har. Dette kan påvirke til at elevens tilnærming til svømming senere i livet er med interesse og ønske om å utforske.

Å kun ha diskusjon og refleksjon, uten at elevene direkte har fått erfart aktiviteten, er likevel litt på siden av det Dewey mener er gode læringsaktiviteter. For Dewey er det at elevene selv opplever den konkrete konsekvensen av aktiviteten viktig for å skape erfaringer som gir refleksjon. Når læreren for eksempel kun forklarer mulige konsekvenser av manglende svømmeferdigheter, blir ikke refleksjonen nødvendigvis like sterk, og dermed reduseres muligheten for at den gir erfaring som utvikler «habit» og redskap for utfordringer senere i livet (Imsen, 2005). Dewey vektlegger også at det er læring som bygger på tidligere kompetanse, som gir størst mulighet til ny læring, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle med en konfronterende undervisning knyttet til svømming (Dewey, 1997).

Det er også en risiko for at det å konfrontere elevene med negative konsekvenser av sine valg, eller de valg foresatte har gjort for dem, kan gi refleksjoner som hindrer læring. Dersom refleksjonen for eksempel i stedet blir at læreren, skolen eller det norske samfunnet anser at deres kulturelle bakgrunn fører til negative valg, kan det medføre en grunnleggende mistro fra eleven til disse (Dewey, 1976). De kan få tanker som at vår bakgrunn ikke anses som en ressurs, men en barriere for læring. Dette blir lett en hindring mot en utvikling til demokratiske samfunnsborgere i det norske samfunn, men kan heller føre til en tilbaketrekking. En slik refleksjon vil også stå i motsetning til dimensjonen «Content integration» i flerkulturell læring. Her vektlegges at undervisningen skal tilrettelegge for at eleven ser på sin identitet som en ressurs, istedenfor en barriere i utvikling mot å bli en velfungerende samfunnsborger (Banks, 2015).

Det avgjørende for om slike diskusjoner vil føre til læringen, eller hindre ny læring, er kanskje hvordan læreren gjennomfører og leder diskusjonen. Læreren må i slike tilfeller planlegge gjennomføringen og være bevisst på at situasjonen kan føre til refleksjoner som hindrer ny læring, og gjøre alt for å unngå dette. Det er en dimensjon som understrekes i «The knowledge construction» i flerkulturell læring (Banks, 2015). Ut fra lærernes tilbakemelding ser det ut til at lærerne var seg bevisst dette.

Alternativet til å ikke å gjennomføre aktiviteter som er «kulturell følsomme», er å gjøre tilpasninger samtidig som målet med aktiviteten blir ivaretatt. Eksempler på dette var at man i dans lot elevene holde i tau framfor holde i hverandres hender direkte. Et annet eksempel var kjønnsdelt svømmeundervisning. Å gjøre tilpasning som gjør at jenter kan få undervisningen i

svømming ved å ikke delta sammen med gutter (kjønnsdelt undervisning), er i samsvar med dimensjonen "An equity pedagogy" i flerkulturell læring (Banks, 2015).

7.2.2 Tilrettelegging for elevdeltakelse i aktiviteter

Det går frem av resultatene at lærerne har konkrete tiltak for at elevene får vist frem aktiviteter for resten av klassen, enten disse er knyttet til elevenes interesse eller kulturelle bakgrunn. De oppgir alt fra boksing til dans som eksempler. En slik praksis samsvarer med Deweys perspektiv på å bygge læring på aktiviteter der eleven opplever mestring og dermed lettere ser nytteverdien i læringsaktiviteten (Dewey, 1997; Imsen, 2005). Flere av læreren trekk også frem at skolen fremmer det flerkulturelle, og ser det som en ressurs, er noe som kan bidra til at elevene ser positiv på kulturelle mangfold. Dette viser at de både ivaretar dimensjonen «content integration» i flerkulturell læringsteori som omhandler å se den flerkulturelle identitet som en ressurs. Det er også i samsvar med dimensjonen «An Empowering School culture and sociale structure» som peker på at toleranse og verdsetting av det flerkulturelle må prege hele undervisningen. Det kommer også frem at det kan tilrettelegges for dette på en indirekte måte ved prosjekter og oppgaver der elevene selv kan velge og bruke sin kulturelle identitet inn i løsningen på prosjektoppgaven (Banks, 2005). Når dette skjer, viser det at de har lyktes med å skape «habit» som spiller over på nye situasjoner, ved at eleven utforsker nye muligheter på bakgrunn av en tidligere erfaring, slik Dewey skisserte (Dewey, 1997; Imsen, 2005).

Samtidig trekker lærere frem at når elevene skal demonstrere en aktivitet eller idrett knyttet til sin kulturelle bakgrunn, er det sentralt at den er godt planlagt. Læreren må arbeide med å bevisstgjøre både den som skal vise seg frem, og forberede de andre elevene. Dette for at fremvisningen ikke blir en negativ erfaring, som kan skape fordommer, men en positiv erfaring som skaper toleranse i samsvar med dimensjonen «prejudice reduction» (Banks, 2015).

Ut fra intervjuene kommer det likevel ikke frem at bruken av aktiviteter knyttet til elevens bakgrunn er svært omfattende. I diskusjonen om utfordringer i faget kommer det fram at de mener antall timer i faget er en utfordring, dette kan være med på å forklare hvorfor omfanget av dette er begrenset. Det at elevene er fra et mangfold av kulturer, kan også være en utfordring, ved at man ikke vil trekke frem bare aktiviteter fra én kultur. Slik sett kan det være

en god tilrettelegging å la elevene selv velge aktiviteter knyttet til en prosjektoppgave og dermed åpne opp for ulike utforming av aktiviteter knyttet til ulike kulturelle bakgrunner.

Ut over dette trekker lærerne også frem mer allmenne tiltak for å tilrettelegg for elevmedvirkning i undervisningen. De viser til diskusjon av årsplan for aktiviteter sammen med elevene der deres innspill er viktig, og de viser til elevmedvirkning i vurderingskriterier og utfordring til å vurdere egen prestasjon og valg. Når elevene selv har vært med på å påvirke hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, er det større sannsynlighet for at de vil oppfatte disse som meningsfulle, og dermed vil aktivitetene danne grunnlag for erfaringer som ifølge Dewey gir grunnlag for kvalitativ læring (Dewey, 1997).

7.2.3 Tilrettelegging for samhandling

Læreren peker på både aktiviteter og metoder i gjennomføring av undervisningen for å tilrettelegge for at elevene opplever samhandling og utvikling av det sosiale. Lærerne nevner at de har mange ulike øvelser og aktiviteter hvor det handler om samarbeid. Friluftsliv nevnes spesielt som en aktivitet som gjør at elevene kommer nærme hverandre, og som gir grunnlag for en egen dynamikk, og at læreren kan utfordre på holdninger og forhold mellom mennesker. I tillegg nevner lærerne at deres dialog med elevene er sentral for å sikre at de blir utfordret på å tenke på konsekvensene av samarbeid og det å ikke samarbeide. Noen lærere bruker en metode med aktiv å fremsette konfronterende utsagn for å få i gang diskusjoner om hva som er viktig når det gjelder å samarbeide og stille opp for hverandre. Dette for å få i gang dialog mot en refleksjon og deling av perspektiv hos elevene og en utvikling og allmenndanning som resultat av prosessen. Dette samsvarer godt med Dewey sitt perspektiv på læring (Dewey, 1997). Det er sentralt i Dewey sin læringsteori at elevene skal få erfaring gjennom utfordringer i undervisning, og at det er viktig å påvirke retningen i refleksjonen i etterkant for å påvirke mot ønsket utvikling (Imsen, 2005).

Å skape grunnlag for dialog og refleksjon der elevens perspektiver blir verdsatt og oppmuntret, er også det viktige elementet i dimensjonen «content integration» i flerkulturell læringsteori. Målsetningen i denne dimensjonen peker også frem mot at flerkulturelle elever skal bli velfungerende samfunnsborgere. At lærerens rolle er sentral og krever god planlegging for at refleksjonen skal gå i riktig retning, samsvarer godt med dimensjonen «The knowledge construction» (Banks, 2015).

7.2.4 Tilrettelegging for mestring

I tillegg til å ha enkelte aktiviteter som tar utgangspunkt i elevens kulturelle bakgrunn for dermed også å tilrettelegge for mestring, peker lærerne på ulike tiltak for å tilrettelegge for mestring mer generelt. Noen av disse tiltakene er uavhengig av elevens flerkulturelle bakgrunn og gjelder generelt for alle elever. Eksempel på dette er nivåtilpasning ved differensiering av aktivitetene og det å ha variasjon i aktiviteter for å treffe flest mulig. Flere lærere viser til at de har gode erfaringer med å variere aktiviteten flerkulturelle elever og ikke bare ha mye av de tradisjonelle idrettene. Dette fordi mange av de flerkulturelle elevene ikke har samme idrettskultur som mange andre elever. Det gjør at det å bare ha aktiviteter i de tradisjonelle idrettene, lett kan synliggjøre forskjeller opp mot de etnisk norske elevene. Å ha aktiviteter knyttet til mer «ukjente» idretter gjør at elevene i større grad stiller på lik linje, og det opplever læreren kan bidra til å redusere disse forskjellene. Lærerne trekker også frem mer «lek-baserte» aktiviteter som en måte å tilpasse til flerkulturelle elevers manglende idrettserfaring. I følge Dewey er det å oppleve mestring i aktivitetene sentralt for at eleven skal se nytteverdien i læringsaktiviteten. Det skaper refleksjon over lignende utfordringer i livet, og eleven får en «habit av pragmatisk verdi (Dewey, 1997). De tiltakene læreren gjør for å skape mestring, bidrar derfor til at læringen gir gode lærings erfaring som gir redskap for å videre å lykkes med fysisk aktivitet. Lærerne trekker også frem at aktiviteten skal være gøy, og at det skaper en positiv erfaring for elevene i kroppsøvningsfaget. Variasjon i aktiviteter trekkes også frem i den forbindelse. Flere aktiviteter gir også grunnlag for flere erfaringer som kan danne nye «habit» for læring, i stedet for å ha mye av de samme aktivitetene som kanskje de samme elevene mestrer eller ikke mestrer.

8. Helhetlig vurdering og konklusjon

Hva gir så min studie av svar på ut fra problemstillingen *Hvordan tilpasser kroppsøvingslærere sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever?* Jeg har vist at lærere ved å utfordre elevens perspektiver, men ved samtidig å vektlegge et positivt elevsyn som innebærer å sørge for elevmedvirkning, danner forutsetninger for at undervisningen kan gi gode læringserfaringer. Jeg har også vist at lærerne vektlegger mye av de samme som Dewey påpekte er målet for utviklingsretningen ved læring – dannelsesaspektet og demokratisk medborgerskap, og at de legger til grunn i sin tilpasning de samme grunnleggende elementene for å få dette til som Deweys teori angir (Dewey, 1997; Dewey, 1976). Jeg har også pekt på at dette i stor grad samsvarer med føringene i læreplanverket LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si å gi elevene aktiviteter som tilpasset deres bakgrunn og som ivaretar medvirkning og gir mestring.

Jeg har også vist at noen av de vanskelige valgene lærerne gjør i tilpasningen, for eksempel ved å unngå aktiviteter, også kan forstås ut fra teorien. Tilpasningen kan forebygge at det blir skapt hindringer for læring på andre områder. Jeg har også vist at de tilpasningene som lærerne gjør, i stor grad er i samsvar med de dimensjonene den flerkulturelle læringsteorien angir som viktig å ivareta (Banks, 2015).

Samlet sett viser dette at lærerne har forståelse for sammenhengen mellom tilpasning i undervisningspraksisen og det å gi de flerkulturelle elevene gode læringserfaringer. Samlet sett viser det også at tilpasningene er i samsvar med det den pragmatiske teorien til det Dewey og flerkulturell læringsteori angir er sentralt for å lykkes med å gi gode læringserfaringer (Banks, 2015; Dewey, 1997). Det viser også at de analyseverktøy jeg har valgt i form at teoretisk tilnærming, er godt egnet som et rammeverk for å beskrive og forstå lærerens tilpasning i praksis.

Det er likevel tre grunnleggende utfordringer i det å tilpasse for gode læringsutfordringer som jeg til slutt ønsker å peke på, og som har frembrakt funn til videre studier. Når jeg beskriver lærerne generelt, ligger det selvsagt en god del individuelle forskjeller mellom disse i hva de vektlegger av tiltak, og hvordan de vurderer effekten av tiltakene. Den kanskje største forskjellen er at selv om alle lærerne benytter tiltak i flerkulturell læring for å tilpasse undervisningen, opplever noen av lærerne at de likevel ikke lykkes med å skape gode læringserfaring hos de flerkulturelle elevene som gjorde at de trivdes i faget. Noe av

forklaringen de selv gir, er manglende støtte i læringsfellesskapet. Dette henger nøye sammen med dimensjonen «An Empowering School culture and sociale structure» (Banks, 2015). Her understrekes det at hele læringsfellesskapet må stå sammen om de verdiene som ligger i flerkulturell læring, og hva som blir formildet gjennom undervisningen. Det kan se ut til at dersom dette svikter, vil motkreftene til å få til en tilpasning for gode læringserfaringer være sterkere enn det den enkelte læreren kan kompensere for med sine tilpasninger. Å se på skolestruktur og sosial struktur i læringsfellesskapet som en forutsetning for å lykkes med flerkulturell læring, er derfor noe som ville være interessant å utforske nærmere.

Det andre grunnleggende utfordringer er knyttet til lærerens kompetanse i ulike kulturer og religioner, og hva som ligger i denne bakgrunnen med tanke på hindringer og muligheter for aktiviteter. I min teori var interkulturell kompetanse angitt som en grunnleggende forutsetning for å kunne gjennomføre flerkulturell læring. Noen av tilpasningene som gjøres, ser ut til å kreve inngående kjennskap til kulturell bakgrunn for at de skal lykkes med å skape læring, og ikke hindre læring. Det gjelder særlig det å få til en dialog om aktiviteter som elevene ikke vil delta i. I tillegg krever det god kulturell forståelse for å få til en god dialog om hvordan elevene skal vise frem aktiviteter fra egen kultur og å forbedre de andre elevene på dette. Dette for å sikre at slike tiltak gir gode læringserfaringer både for den/de som viser aktiviteten, og for de som mottar dette. Hvis et godt grunnlag ikke blir lagt, kan aktiviteten i verste fall føre til forsterkede eller nye fordommer. Det krever også høy interkulturell kompetanse eller religionskompetanse for å vurdere hvilke bekymringer fra elevene knyttet til gjennomføring av aktivitetene som man skal lytte og tilpasse til. Særlig krever det høy interkulturell kompetanse for å eventuelt er skjære igjennom, og si «slik gjør vi det her», uten å oppleve at dette skaper videre problemer for dialogen med og læringserfaringene hos flerkulturelle elever (Dypedahl & Bøhn, 2017).

Min studie la ikke opp til å utforske forskjeller i kulturell kunnskap blant lærerne. Tidligere forskning har pekt på at lærerutdanningen ikke gir solid kunnskap innenfor området. Ut fra tilbakemeldingene fra lærerne, kan det også se ut til at læringsfellesskapet har en rolle i å være en ressurs for slik kompetanse. Å se på hvordan og om for eksempel høy interkulturell kompetanse blant lærere kan bidra til gode tilpasninger, som gir gode læringserfaringer, kunne derfor være interessant å se nærmere på.

Sist, men ikke minst viser min studie den grunnleggende utfordringer som er i å tilpasse undervisningen til kulturelle oppfatninger om kjønn og kropp når disse er vesentlig forskjellig fra den norske majoritetskulturen, og der tilpasninger kan utfordre verdier i læreplanverket. Her bekrefter min studie de samme funnene som flere andre studier har frembrakt (Amundsen, 2022; Nodland, 2019; Walseth, 2015). Det viser at kjønnsdeling i noen aktiviteter kan langt på vei løse problemet, men at det er lagt strukturelle hindringer og sentrale føringer som gjør at lærerne ikke får benyttet denne tilpasningen selv om det ser ut til at de ønsker å gjøre det. Her er det kanskje ikke mer forskning som skal til, men snarere at sentrale eller lokale myndigheter skjærer igjennom og innser at verdien med at flerkulturelle elever får svømmeundervisning er mye større enn den eventuelle ulempen som kjønnsdelt undervisning medfører. Min studie viser at lærernes tilpasninger, ved å holde en dialog med elevene om manglende svømmeundervisning, vil kunne ha effekt for på sikt å motivere til opplæring og samtidig få fram viktige læringserfaringer gjennom dialogen. Samtidig er det et grunnleggende dilemma at det ikke er kompetanse, det å svømme, som er problemet for flerkulturelle elever, men måten man gir opplæringen på. Det betyr ikke at læreren skal «presse» elevene og ikke ta hensyn til elevens verdier. Dette kan motvirke fagets hensikt (Thorjussen og Siisjord, 2018), og være motstridende til de føringene som går frem i lærerplanen om en tilpasset og inkluderende undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dersom det skulle forskes mer på dette, måtte det være å undersøke negative og positive konsekvenser ved en skole som gir systematisk kjønnsdelt svømmeundervisning, og gjerne sammenligne det med en tilsvarende skole som ikke gjør dette.

9. Referanseliste

Amundsen, R. E. (2022). Kroppsøvlingslæreres opplevelse av å inkludere minoritetslever. (Masteroppgave). Høgskolen på Vestlandet.

Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity, *Intercultural Education*, 17(5), 475-483, <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>

Arar, K. H., & Rigbi, A. (2009). To participate or not to participate? Status and perception of physical education among Muslim Arab-Israeli secondary school pupils. *Sport, Education and Society*, 14(2), 183–202.

Banks, J. A. (2015). Cultural diversity and education. *Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Pearson Education.

Blanden, J., Doepke, M. og Stuhler, J. (2022). *Education Inequality*, CEP, Discussion Paper No. 1849, London School of Economics. <https://doi.org/10.3386/w29979>

Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research* (2nd edition). Cambridge: Polity Press.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013) *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Conceptual and design thinking for thematic analysis*. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>

Brottveit, G. (2018) *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal Norsk Forlag

Carrington, B., Chivers, T., & Williams, T. (1987). *Gender, leisure and sport: A case-study of young people of South Asian descent*. *Leisure Studies*, 6(3), 265–279. <https://doi.org/10.1080/02614368700390211>

Carroll, B., & Hollinshead, G. (1993). *Equal opportunities: Race and gender in physical education: A case study*. In J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 154–169). London: Falmer.

Chinga-Ramirez, C. (2018). Om å være faget. Betydningen av hudfarge for ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap: Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 153–171). Cappelen Damm akademisk.

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker-innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal akademisk.

Dagkas S, Benn T and Jawad H (2011). *Multiple voices: Improving participation of Muslim girls in physical education and school sport*. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223–239.

Dagkas, S. (2007). *Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study*, *European Journal of Teacher Education*, 30:4, 431-443, <https://doi.org/10.1080/02619760701664219>

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.

Dewey, J. (1996). *John Dewey*. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster*, 41-66. Ad Notam Gyldendal.

Dewey, J. (1976). *School and Society*. In *The Middle Works*, Volume 1 (pp. 27-28). Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1981). *The later works, 1925-1953* (Vol. 3). SIU Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Amazon

Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. (2.utg.). Fagbokforlaget.

Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>

Eriksen, H. T. (2023). Flerkulturelle samfunn. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/flerkulturelle_samfunn

Elliott, D., & Hoyle, K. (2014). An examination of barriers to physical education for Christian and Muslim girls attending comprehensive secondary schools in the UK. *European Physical Education Review*, 20(3), 349-366.

Filosofi.no. (2021). Pragmatismen. <https://filosofi.no/pragmatismen/>

Fleming, S. (1994). Sport and South Asian youth: The perils of 'false universalism' and stereotyping. *Leisure Studies*, 13(3), 159-177.

Flintoff, A., & Fitzgerald, H. (2012). Theorizing difference and (in)equality in physical education, youth sport and health. In F. Dowling, H. Fitzgerald, & A. Flintoff (Eds.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: A narrative approach* (pp. 11–36). New York, NY: Routledge.

Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85.

Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Halvorsen, E. M. (2013). En drøfting av forholdet mellom humanistisk og samfunnsvitenskapelig tilnærming til kultur. Eksempler på likheter og forskjeller fra nyere forskning. *Techne serien - Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 20(1).

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademisk forlag.

Hastie, P. A., Martin, E., & Buchanan, A. M. (2006). Stepping out of the norm: An examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 293-306.

Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Henwood, K. L., & Pidgeon, N. F. (1993). Qualitative research and psychological theorising. In Hammersley, M. (Ed.), *Social Research: Philosophy, Politics & Practice* (pp. 14-33). London: Sage Publications.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1st ed.). Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Ipsos. (2013). Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse. (Utarbeidet for: GjensidigeStiftelsen og Norges Svømmeforbund) https://svomming.no/wp-content/uploads/2016/02/Undersøkelse_svømmedyktighet_2013.pdf

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5th ed.). Abstrakt forlag. s.27-237

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3rd ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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/>

Lagestad, P., & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. En innføring. Universitetsforlaget. 3. utg. Oslo.

Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning. *Tapir Forlag, Trondheim*.

Myhre, R. (1972). *Store pedagoger i egne skrifter: Amerikansk progressivisme og essensialisme*. Fabritius.

Neuman, W. L. (1997). *Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Nodland, M. (2019). Kroppsøvlingslæreres opplevelse av minoritets elever. (Masteroppgave). OsloMet – storbyuniversitet.

Norman Blaikie, H. (2010). *Designing social research* (2nd ed.). Polity Press.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Phillips, D., & Soltis, J. (2000). *Læring - Teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt forlag. 1-100.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>

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

Thorjussen, I. M., & Sisjord, M. K. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: An intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50–66.

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tverrfaglige temaer (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18 november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hvaer-nytt-i-kroppsoving/>

Walseth, K. (2015). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304–322.

Walseth, K. (2019). Kroppsøving og kulturelt mangfold. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 30–46). Cappelen Damm Akademisk.

Wright, J., & Burrow, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291.

Wæhle, E. (2022) *Minoritet*. I Store norske leksikon.

<https://snl.no/minoritet>



Vedleggliste

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Sikt/NSD

Vedlegg 4 – Tabeller

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Forord før intervju:

NB Samtykke skriv. Få underskrift.

Det kan hende du føler at allerede har svart på kanskje flere spørsmålene og at de kommer igjen. Det kan være fordi jeg ønsker enda dypere redegjørelse av noe men også for at du har muligheten til du utype ditt syn eller legge til noe hvis du har glemt noe viktig.

INTRODUKSJON:

1. **Hvor lenge har du jobbet som lærer? Har du hatt andre stillinger i skolen ?**
2. **Hvilken utdanning har du? Hvilke fag og hvor lenge?**

Dewey

3. **Hva tenker du er de viktigste kompetansene elevene får i kroppsøving? (Nytteverdi?)**
4. **Hvordan tenker du at du kan få utviklet denne kompetansen hos elevene? (Strategier)**
 - Hvilke konkrete aktiviteter anvender du og hvordan tilrettelegger du i aktivitetene?
5. **Hvordan jobber du for at disse aktivitetene skal oppleves som meningsfull for elevene?**
 - Sier du noe? Hva relaterer du til i aktivitetene?

Flerkulturell læring & Dewey

6. **Er det noen spesielle tiltak eller tilpasninger du gjør for at aktivitetene skal være meningsfulle for elever med flerkulturell bakgrunn? Gi eksempler:**
 - Hvordan bruker du elevene i ditt didaktiske arbeid? Gi eksempler?
7. **Hvordan ville du brukt elevenes bakgrunn som en ressurs i din undervisning?**
 - Hva er dine erfaringer med elevmedbestemmelse i timene? Gi eksempler

8. **Hvordan sørger du for at undervisningen er inkluderende for elever med flerkulturell bakgrunn? Gi eksempler:**

- Hva er dine erfaringer med å se etter og forstå hvordan kulturelle forskjeller kan påvirke elevene i et fag som kroppsøving? **Har dialog med elevene hjulpet?**
- Hva slags metoder eller strategier bruker du for å imøtekomme deres kulturelle bakgrunn?

9. **Opplever du at det er noen utfordringer å få gitt den kompetansen som du mener er viktig til minoritets elever? Gi eksempler:**

- Har du trengt noen strategier for å gjøre deg forstått/ kommunisere tydelig? Gi eksempler:
- Hvordan opplever du å jobbe med minoritets elever som nyutdannet versus erfaring?

10. **Er dialog med hjemmet viktig for din kroppsøving undervisning? Kan du nevne noen fordeler som du har opplevd med å ha kontakt med foreldre etc.**

11. **Fra ditt perspektiv hvordan er trivselen i kroppsøving blant elever med flerkulturell bakgrunn?**

12. **Har du hatt kollegaer eller andre som har vært ressurs for hvordan du tilrettelegger din undervisning? Kan du gi eksempel på hvordan?**



Intervju:	Kommentar:
1	
2	
3	
4	

Vedlegg 2 – informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan tilpasser kroppsøvingslærere sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever?

Dette er et spørsmål til deg om å du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tilpasser kroppsøvingslærere sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever og deretter foreta en kvalitativ analyse av deres tanker om tilpasninger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I min mastergradsavhandling ønsker jeg å undersøke hvordan tilpasser kroppsøvingslærere sin undervisningspraksis for å gi gode læringserfaringer for flerkulturelle elever ved å foreta en kvalitativ analyse av lærerens tilbakemeldinger om hva de gjør i sin tilpassing. Dette kan belyse hvilke rammer de opplever at læreplanen og andre rammefaktorer i undervisningen/skolen har for å gi gode læringserfaringer i undervisningen for flerkulturelle elever. Dette kan belyse hva lærere gjør, hva de vektlegger og hvordan de sørger for at elever med flerkulturell bakgrunn får gode læringserfaringer i kroppsøving. Det kan også vise flerkulturell og interkulturell kompetanse og hvordan deres pedagogiske tilnærming er begrunnet i denne. I analysen av deres praksis og begrunnelser vil jeg benytte hva Dewey sin læringsteori, flerkulturell og interkulturell læring sier om hvilken kompetanse som kreves og hvilke forutsetninger som er viktig for læring som gir gode læringserfaringer for elever med flerkulturell bakgrunn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er ønsket i denne studien fordi du jobber som kroppsøvingslærer eller med kroppsøving på en ungdomsskole/videregående skole med flerkulturelle elever. Andre kroppsøvingslærere som oppfyller de samme kriteriene for studiens utvalg vil også blir spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta på et dybdeintervju. Det vil ta ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om: Hva læreren gjør av tilpasninger, hva læreren vektlegger for sine tilpasninger, hvilken nytteverdi de knytter til kompetansen i faget, og hva de gjør for å gi denne kompetansen? Dine svar vil bli tatt opp med en lydopptaker og behandlet i henhold til føringer om personvern i vitenskapelig forskningsmetode.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon vil kun professor Mikael Quennerstedt ha tilgang til opplysningene som veileder for oppgaven.

Som tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet fra intervjuet vil bli lagret på en kryptert forskning server.

Deltagerne i studien vil blir anonymisert og få et psevdonym. Opplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere skolen, læreren, eller elever, vil anonymiseres. De eneste personopplysningene som vil være relevant for studien og bli publisert er lærerens utdanning, antall år som lærer og om læreren jobber på en ungdomsskole/videregående skole. I tillegg om deltageren oppfatter egen kulturelle bakgrunn som ressurs for sin pedagogiske tilnærming i undervisning for elever med minoritetsbakgrunn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16.mai, 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Sølve Reitan, Student ved Høgskolen i Innlandet.
Epost: llalasolve@gmail.com

- Mikael Quennerstedt, professor ved Høgskolen i Innlandet.
Epost: mikael.quennerstedt@inn.no
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, ved Høgskolen i Innlandet.
Epost: usman.asghar@inn.no
Telefonnummer: +47 61 28 74 83

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Mikael Quennerstedt
(Forsker/veileder)

Sølve Ilala Reitan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan tilpasser kroppsøvlingslærere undervisningen til minoritetslevers kulturelle bakgrunn?*» 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)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
988253

Vurderingstype
Standard

Dato
17.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan tilpasser kroppsvingslærere undervisningen til minoritetslevers kulturelle bakgrunn?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Mikael Quennerstedt

Student

Sølve Reitan

Prosjektperiode

08.01.2023 - 17.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 17.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Kodetabeller

4.6.3 Tabell av koder knyttet til lærernes svar

	Analyse spm 1	Analyse spm 2	Analyse spm 3
«Knut» (Informant 1)	<i>Individuell danning</i> <i>Sosial danning</i> <i>Møte utfordringer</i> <i>Positivt elevsyn</i> <i>Trygt læringsmiljø</i> <i>Inkluderende</i>	<i>Elevmedbestemmelse</i> <i>Utstyr</i> <i>Ferdigheter</i> <i>Motvirke</i> <i>fordommer</i>	<i>Forarbeid</i> <i>Holdninger</i> <i>Gode holdninger</i>
«Kari» (Informant 2)	<i>Kompetansemål</i> <i>Sosialt miljø</i> <i>Hensyn til forskjeller</i> <i>Inkluderende</i>	<i>Kjønnsstilpasning</i> <i>Dans</i> <i>Læringsaktiviteter</i> <i>Elevmedbestemmelse</i>	<i>Gode refleksjoner</i>
«Frida» (Informant 3)	<i>Holdninger</i> <i>Helseaspektet</i> <i>Kunnskapshull</i> <i>Hensyn til forskjeller</i> <i>Positivt elevsyn</i> <i>Inkluderende</i>	<i>Læringsaktiviteter</i> <i>Ferdigheter</i> <i>Unngå aktiviteter</i> <i>Kjønnsstilpasning</i> <i>Elevmedbestemmelse</i>	<i>Læringsfelleskapets holdninger</i> <i>Gode refleksjoner</i> <i>Tilpasningsdilemma</i>
«Geir» (Informant 4)	<i>Helseaspektet</i> <i>Problemløsende</i> <i>Inkluderende</i> <i>Hensyn til forskjeller</i>	<i>Unngå aktiviteter</i> <i>Kjønnsstilpasning</i> <i>Lek</i> <i>Elevmedbestemmelse</i>	<i>Tilpasningsdilemma</i> <i>Gode refleksjoner</i>
«Beate» (informant 5)	<i>God medborger</i> <i>Sosial danning</i> <i>Positivt elevsyn</i> <i>Inkluderende</i> <i>Hensyn til forskjeller</i>	<i>Unngå aktiviteter</i> <i>Kjønnsstilpasning</i> <i>Læringsaktiviteter</i> <i>Elevmedbestemmelse</i> <i>Kommunisering</i>	<i>Formidle nytteverdi</i> <i>Tydeligere faget mer</i>

4.6.4 Tabell av bearbejdede temaer med forklaringer og sentrale begreper

Analysespørsmål 1: Hvilke faktorer påvirker kroppsøvingslærers tilpasninger i undervisningen?		
Identifiserte temaer:	Beskrivelse av tema	Deres tilbakemeldinger viser at de vektlegger:
Læringsmiljø	<i>Alle lærerne var opptatt av å ha et positivt elevsyn og skape gode rammer for at elevene følte trygghet i undervisningen.</i>	<i>Prejustise reduction Content integration Interkulturell kompetanse</i>
Nytteverdi	<i>Kroppsøving kunne utvikle et positivt forhold til å være i aktivitet. De oppgir at å tilpasse for mestring og sørge for et variert innhold av aktiviteter påvirker positivt for dette. Flere av lærerne ser nytteverdien i faget på bakgrunn av egne erfaringer og hva de opplever at elevene trenger økt kompetanse i.</i>	<i>Konkrete redskaper Problemløsende Elevens kunnskapshull</i>
Analysespørsmål 2: Hvordan inkluderer lærere elevens kulturelle bakgrunn i undervisningen?		
Identifiserte temaer:	Beskrivelse av tema	Deres tilbakemeldinger viser at lærerne gjør følgende :
Inkluderende læringsmiljø	<i>Lærerne oppgir at tilpasning handlet om å ta hensyn til elevens kulturelle bakgrunn i hvordan de organiserte aktiviteter.</i>	<i>Prejustise reduction Content integration An equatiy pedagogy</i>
Ferdigheter	<i>Variere innholdet og tilpasse etter elevens egne forutsetninger i undervisningen.</i>	<i>An equatiy pedagogy</i>
Meningsfulle aktiviteter	<i>Lærerne viser til elevmedvirkning som en måte å tilpasse for meningsfulle aktiviteter. Det var viktig å bruke aktiviteter ut ifra elevenes interesser.</i>	<i>Content integration Konkrete redskaper Problemløsende</i>
Analysespørsmål 3: Hvordan evaluerer lærere undervisningen for å sikre at den er tilpasset for elever med flerkulturell bakgrunn?		
Identifiserte temaer:	Beskrivelse av tema	Deres tilbakemeldinger viser at lærerne evaluerer etter:
Tilpasnings- dilemma	<i>Det kom frem at lærerne ser det som et dilemma at konkrete tiltak for tilpasset undervisning kan bli veiet opp mot hvilke holdninger og kompetanse som er viktig å formidle i faget.</i>	<i>Konkrete redskaper Problemløsende</i>



Praksis som gir gode lærings erfaringer	<i>Det handler om at elevene viser gode refleksjoner, har positive holdninger og uttrykker bevegelsesglede i aktivitetene. Det går frem at godt forarbeid, dialog med elevene og fleksibilitet i tilpasninger har betydning for å sørge for dette.</i>	<i>Hva elevene formidler av: Oppnådd læringsutbytte, Trivsel Innsats</i>
Utviklingspotensialet	<i>Fagets posisjon må styrkes. Det handler om at nytteverdien må formidles tydeligere samt gjøres forståelig for elevene. Også betydningen av holdninger som overordnet uttrykkes til faget, må formidles tydeligere.</i>	<i>Læringsfellskapet Formilde nytteverdi Relevant</i>