



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Arion Shaqiri

Masteroppgave

En kvalitativ studie om inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i kroppsøving

*A qualitative study on the inclusion of students with
immigrant background in physical education*

Master i kroppsøving og idrett

2023

Abstract

This study aims to see how teachers are able to include students with immigration background in physical education. The theoretical framework I have applied is that of Nel Noddings' caring teaching. Caring teaching entails the ethics of caring in pedagogy. It is argued in this study that by applying caring teaching in physical education, one increases the chances to include students with immigrant background on a higher level. In my study I have used qualitative research method by using semi-structured interviews. I have interviewed a total of six teachers in primary school. The finding in my study shows that while working with children of immigrant background some challenges arises. The main challenges that was found were; language, cultural and religious differences. Similarly to Moen et al., (2019), it is found that building authentic relationships with the students and understanding them on a deeper level, is a complex and time consuming effort. However, it is of utmost importance that a teacher should always aim to build deep and durable relationship with their students and learn them how to show respect to each other no matter background, in efforts to better include them in physical education. Intercultural education is also highlighted as one of the methods used to create including environment in the PE.

Sammendrag

Denne studien ønsker å se nærmere på hvordan lærere møter elever med innvandrerbakgrunn for å ivareta og inkludere dem i kroppsøvingfaget. Det teoretiske rammeverket som er brukt er Nel Noddings – omsorgsteori. I denne studien kommer det blant annet frem at ved å ha en omsorgsetisk undervisningspraksis kan en øke muligheten for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn i faget. Jeg har i denne studien benyttet meg av kvalitativt semi-strukturert intervju hvor jeg intervjuet totalt seks lærere i grunnskolen. Studiens hovedfunn er at i arbeidet med å inkludere elever med innvandrerbakgrunn, oppstår det noen utfordringer. Utfordringene som særlig trekkes frem knyttes til språk, kultur og religion. På samme måte som Moen et al., (2019) viser denne studien også at å bygge gode relasjoner med sine elever og ha nok kjennskap om deres bakgrunn, er en krevende prosess. Likevel kommer det frem at dersom lærere har en bevisst tilnærming til inkludering og bruker tid og ressurser riktig for å skape gode relasjoner, respektere hverandre og anerkjenne ulikheter kan det bidra til å

fremme inkludering av elever med innvandrerbakgrunn. Interkulturell læring trekkes frem som en viktig faktor i arbeidet med å skape inkluderende klasse miljø i kroppsøvningsfaget.

Forord

En stor og lærerik prosess er nå over. Jeg ser tilbake på fem år, som har vært med på å definere min fremtid og ikke minst utvikle meg som person. Jeg er evig takknemlig for at jeg fikk denne muligheten og nå kan se tilbake på fem stolte år.

Jeg ønsker å starte dette forordet med å takke min veileder Knut Westlie. En person jeg har lært enormt mye fra, både faglig og ikke minst har han smittet meg med noen av de mange gode verdiene han har som menneske. Takk for at du hver gang har møtt meg og mine utfordringer med en ekstremt fin tilnærming. Du har vært forståelsesfull og har motivert meg gjennom hele denne prosessen. Takk, Knut!

Videre vil jeg takke alle lærerne som takket ja til å være med på intervju. Takk for alle refleksjoner og tanker dere delte med meg, og at dere satt av tid til dette prosjektet!

Sist, men ikke minst, min familie. Mine foreldre, bror, kusine og kjæreste. Takk for deres tålmodighet, engasjement og støtte. Dere har vært min største drivkraft gjennom denne prosessen. På hver deres måte, har dere pushet meg, men på en balansert og behagelig måte.

Innholdsfortegnelse

Abstract	2
Forord	4
1. Innledning	7
1.1 Inkludering	8
1.2 Tema og tidligere forskning	9
1.3 Hensikt.....	14
1.4 Problemstilling	14
2. Teori	16
2.1 Omsorgsteori	16
2.2 Interkulturell læring	20
3. Metode	23
3.1 Kvalitativt intervju.....	23
3.2 Intervjuguide.....	24
3.3 Utvalg	25
3.4 Gjennomføring av intervju	27
3.5 Dataanalyse.....	28
3.6 Etiske overveielser.....	33
3.7 Reliabilitet, validitet og forskersituering.....	34
3.7.1 Reliabilitet	34
3.7.2 Validitet	35
3.7.3 Forskersituering	35
4. Resultater	37
4.1 Å bygge relasjoner og ha kunnskap om elevenes bakgrunn.....	37
4.2 Utfordringer i lys av språk, kultur og religion.....	39
4.2.1 Bekledning og kroppskontakt i dans	39
4.2.2 Uttrykk, fagbegreper og misforståelser	40
4.3 Mestringsfølelse i lys av elevmedvirkning og tilpasning av aktiviteter.....	42
4.3.1 Elevmedvirkning	42
4.3.2 Å tilpasse aktivitetene.....	44
5. Diskusjon	46
5.1 Relasjonsbygging og kunnskap om elevenes bakgrunn.....	46
5.2 Utfordringer i lys av språk, kultur og religion.....	49
5.3 Mestringsfølelse som et resultat av elevmedvirkning og tilpasning av øvelser.....	52
6. Konklusjon og videre forskning	54
Litteraturliste	56
7. Vedlegg 1	61

8.	Vedlegg 2.....	63
9.	Vedlegg 3.....	66

1. Innledning

I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i kroppsøvfingsfaget. Inkludering har vært et tema jeg har fått stor interesse for i løpet av disse fem årene som student, da jeg har fått en forståelse for hvor viktig dette er i dagens samfunn. Min egen minoritetsbakgrunn har nok hatt en påvirkning når det gjelder denne interessen, kombinert med mangelen på tidligere forskning for akkurat dette emnet. Med det sagt, er det viktig å nevne at det allerede finnes en del forskning innenfor inkludering i kroppsøvfingsfaget, men ikke like mye når det gjelder elever med innvandrerbakgrunn. Lagestad (2018) er ikke alene når han påpeker at det fremdeles er lite forskning på læreres erfaringer og opplevelser med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn.

Dette er både viktig og spennende for utviklingen av både elever og lærere. Som lærer står en ovenfor flere oppgaver og prinsipp som må ivaretas. Inkluderingsprinsippet er blant annet ett av disse. Læreren er et individ som skal være der for sine elever, som en veileder og ikke minst som et forbilde. Håndtering av sine egne følelser kombinert med tilstedeværelse og utvikling av andre mennesker, er ingen enkel oppgave for lærere. Tilstedeværelsen krever mer enn bare tilstedeværelse da en har ansvaret for andre individer. Å være til stede for sine elever kan blant annet handle om å se, være en god lytter, møte elevene ut ifra deres ståsted og skape trygge rammer. Ifølge den nye læreplanen skal kroppsøvfingsfaget være et fag hvor elevene skal respektere ulikheter og inkludere alle uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette er det tydelig at lærere har en viktig jobb i forbindelse med inkludering i kroppsøvfingsfaget. Dagens samfunn har blitt til et flerkulturelt samfunn og dette er også noe som gjenspeiles i skolen. Tall fra SSB viser at innvandrere og deres barn nå er over én million, som utgjør nesten 20% av den norske befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2022). Elever med ulik bakgrunn, annet språk, annen religion og ulike forutsetninger er noe en kroppsøvfingslærer må ta hensyn til under arbeidet sitt og det er nettopp disse forskjellene og ulikhetene som gjør inkludering så viktig (Standal, 2015). Ifølge Andon, Thompson & Becker (2014) er den viktigste faktoren for å lykkes i samfunnet, at en lykkes og har suksess på skolen. Allerede i en tidlig alder på skolen kjenner elevene på følelse av anerkjennelse og tilhørighet. Allerede her starter grunnlaget og opplevelsen av å være en del av noe større.

Skolen gjenspeiler dagens multikulturelle Norge, hvor vi finner elever med forskjellige bakgrunner. Det er kjent med at kroppsøving i et historisk perspektiv har vært et mannlig dominerende fag. Derfor har inkludering vært en viktig tematikk når det gjelder kroppsøving. Både fra å inkludere kvinner til å inkludere elever med helseutfordring, og i dagens multikulturelle samfunn, hvor det jobbes for å inkludere alle elever uavhengig av bakgrunn. I en inkluderingsprosess vil alle involverte parter kunne utvikle personlige egenskaper en vil få bruk for også utenfor skolesammenheng. Kroppsøvingsfaget er det faget hvor elevene er fysisk aktive og deres forutsetninger blir dermed lett synlige, noe som gjør at elevene blir bedre kjent med både seg selv og sine medelever. Denne opplevelsen kan for noen elever og lærere oppleves som utfordrende, da ulikhetene og forskjellene blir store. Jeg ønsker derfor gjennom denne oppgaven å se nærmere på læreres tilnærming rundt inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i faget.

1.1 Inkludering

Som nevnt innledningsvis lever vi i dag i et samfunn bestående av flere kulturer. Med andre ord et mangfoldig samfunn. På bakgrunn av dette, er begreper som inkludering og integrering sentrale i hverdagen til ulike profesjoner, spesielt lærerprofesjonen. Når en snakker om begrepet inkludering, er det både naturlig og hensiktsmessig å nevne Salamanca-erklæringen. Erklæringen er en FN-erklæring og dreier seg om rettighetene til barn og unge med spesialpedagogiske behov, og den har fokus på at alle barn er unike på sin måte med ulike interesser og behov som må tilfredsstilles. Det er viktig å nevne at når en jobber med inkludering som et resultat av Salamanca-erklæringen, omfatter det også elever med en annen bakgrunn enn majoriteten. For eksempel elever med innvandrerbakgrunn (Standal, 2015). Ifølge Vislie (2004) skal ikke inkludering ses på som et utfall av spesialpedagogikk, hvor formålet er at elever med spesielle behov får tilpasset opplæringen sin. På lik linje med Salamanca-erklæringen, mener Vislie (2004) at inkluderingsprinsippet skal motvirke ekskludering og gi likeverdige læringsmuligheter for alle elever.

Videre påpekes viktigheten av hvilket syn en har på inkludering. Fokuset bør være å se muligheter, fremfor begrensninger og at de utfordringer som oppstår ikke er grunnet elever eller elevgruppa, men skolen og utdanningssystemet. Videre mener både Vislie (2004) og Overland & Nordahl (2001) at dersom inkludering skal finne sted, er det skolen som må tilpasse seg, ikke elevene. Skolens kultur bør fokusere på mangfoldighet og åpenhet. Det bør

legges til rette slik at ingen føler seg ekskluderte. Solbue, Helleve & Smith (2017) understreker også viktigheten av å se muligheter fremfor begrensninger. Jortveit (2017) forklarer inkluderingsbegrepet som et stort og omfattende begrep, men hvor hovedfokuset her også skal være at elever skal ha likeverdig og rettferdige muligheter til læring på skolen. Aktiv deltakelse, bidrag og engasjement er en forutsetning for at inkludering skal kunne finne sted på skolen. Med andre ord kan en si at det kreves en endring og forståelse fra skolens og lærernes praksis. Inkludering er viktig for både de elevene som inkluderer andre og for de som havner utenfor gruppa, med andre ord de som er ekskluderte. Det er naturligvis viktig for elever som ofte havner på utsiden av majoriteten at de føler seg sett og ivaretatt. Med det sagt er det samtidig relevant å nevne at det ligger mye læring og utvikling hos de elevene som har den andre rollen i inkluderingsprosessen, altså de som inkluderer.

Først og fremst ønsker en å skape et inkluderende miljø, noe som vil gagne alle involverte på en positiv måte. Når samtlige elever føler seg inkluderte vil de også kunne kjenne på en tilhørighet til gruppa. I en inkluderingsprosess vil både de elevene som tilhører majoritet og de elevene som tilhører minoriteten kunne utvikle viktige personlige egenskaper. Å være et individ som tar ansvar og ivaretar medelever er en egenskap en vil få bruk for ikke bare i skolesammenheng, men også i arbeidslivet og generelt i samfunnet. Når det gjelder de elevene som blir tatt vare på handler det her også om utvikling av egenskaper. Da tenker jeg på det å kunne ta imot omsorgen som blir utøvd. Med andre ord kreves det noe av begge parter i en inkluderingsprosess, på lik linje som en integreringsprosess. Thomas Gitz-Johansen (2006) poengterer særlig bruken av begrepene minoritet og majoritet og mener at maktforholdet tydeliggjøres når disse begrepene brukes. Fokuset blir feil, da det som bør vektlegges er hva disse to gruppene betegnes som.

1.2 Tema og tidlige forskning

Inkludering er et stort begrep innenfor fagfeltet og det finnes en del tidligere forskning rundt dette emnet. Likevel kommer det blant annet frem i Lagestad & Mestad (2018) sin forskning at læreres erfaringer med inkludering av minoritetsspråklige elever er et tema hvor det behøves mer forskning. Dette støttes også av Jortveit (2017) som hevder at lærernes stemme sjeldent kommer frem i forskning rundt nettopp inkludering av elever med innvandrerbakgrunn. Videre mener Jortveit (2017) at det er viktig og interessant å ha mer forskning på hvordan elever med innvandrerbakgrunn blir inkludert og hvordan

læringsutbytte deres ivaretas og økes. Standal (2015) nevner det samme da han mener at inkludering i kroppsøving også handler om økt læringsutbytte.

Lagestad & Mestad (2018) har gjennom sin forskning sett nærmere på hvilke utfordringer ulike lærere opplever, og hvilke strategier de bruker som hjelpemidler i arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever i faget. Utfordringene som blir belyst er blant annet språkvansker og dusjeproblematikk. Her beskriver lærerne i deres forskning ulike strategier de benytter som hjelpemidler for å løse utfordringene på en inkluderende måte. Når det gjelder språkproblematikken løser de dette ved å organisere aktiviteter hvor språket ikke blir utfordret. Dette gjøres for eksempel ved at aktivitetene har enkle regler eller at medelever fungerer som tolk for hverandre. Når det gjelder dusjeproblematikken nevner lærerne mulige tiltak for å løse dette. Viktigheten av dusjing poengterer de som svært viktig, og derfor benyttes strategier som å låne ut lærergarderoben, eller at enkelte kan dusje alene enten før eller etter de andre medelevene (Lagestad & Mestad, 2018). Walseth (2013) intervjuet i sin forskning 21 jenter med muslimsk bakgrunn. Disse jentene var fra 16 til 25 år gamle og fortalte sine historier og opplevelser fra øktene i kroppsøvingfaget. Funnene i denne studien viser at de fleste av informantene hadde gode opplevelser i kroppsøvingfaget og at flertallet synes det var positivt med kjønnsblandet kroppsøvingstimer. Utfordringene som belyses i Walseth (2013) er blant annet svømmeundervisning og dusjeproblematikk, noe som samsvarer med Lagestad & Mestad (2018) sine funn.

Videre har mye av tidligere forskning innenfor kroppsøving fokusert på inkludering av elever med helseutfordringer (Goodwin & Watkinson, 2000). Det er en stor enighet om at det er mangel av lærernes egne perspektiver når det kommer til hvordan de best kan inkludere elever i kroppsøving. Goodwin & Watkinson (2000) hevder at lærere må omfavne elevenes mangfold som en verdsatt egenskap. Inkludering i kroppsøving har ofte blitt sett på som å «passe inn» i den eksisterende strukturen ved å ha minimale forskjeller. Muligheten til å kunne delta meningsfullt og kompetent fremmer en positiv erfaring i kroppsøving. Videre har elevene i denne studien indikert at de foretrekker å være sammen med deres klassekamerater overfor å ha et eget tilpasset opplegg. Elevene i denne studien kjennetegner en god dag hvor de har følelse av tilhørighet, og hvor de kan bidra med deres ferdigheter. Dårlige dager er derimot beskrevet med sosial isolasjon, begrenset deltakelse og hvor deres kompetanse blir betvilt (Goodwin & Watkinson, 2000). Derfor er det viktig at lærere jobber med å finne øvelser der alle kan bidra i et fellesskap, fremfor å dele opp klassen.

Forskningen til Schmid (2021) er inne på noe av det samme når det gjelder tilhørighet. I denne studien kommer det frem at lærerens rolle er en viktig faktor for at elevene skal føle på tilhørighet i skolen. Hun har gjennom sin studie intervjuet 22 elever. De fleste elevene var elever som hadde innvandrerbakgrunn og som tidligere ikke hadde fått de beste karakterene på skolen. Studien hadde som formål å undersøke hvordan elevene opplevde læringsmiljøet på skolen og hvordan dette videre var med på å påvirke deres motivasjon. Som nevnt trekkes lærerrollen frem som et av hovedfunnene. Elevene forklarer at når læreren stiller krav, setter grenser og har positive forventninger til sine elever, bidro dette til at de følte en større tilhørighet til skolen. I tillegg til lærerrollen trekkes også samhold og fellesskap frem som to viktige faktorer. Det er viktig å nevne at disse elevene hadde et lavt karaktersnitt da de gikk på ungdomsskolen, men på bakgrunn av de faktorene som er nevnt over, fant de motivasjon til å fullføre videregående skole. Studien viser også at selv om disse elevene hadde et lavt karaktersnitt fra tidligere, og at de ikke hadde de beste forutsetningene, var de likevel i stand til å motivere hverandre slik at de fullførte videregående skole. Forskningen til Schmid (2021) viser derfor viktigheten av lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon som et resultat av elevenes tilhørighet til skolen. Denne studien støttes også av Fandrem, Tvedt, Virtanen & Bru (2021), da det også her kommer frem at ensomhet er en av de største faktorene og årsakene til at førstegenerasjonsinnvandrere velger å slutte på skolen. Fandrem et al., (2021) beskriver også det samme som Schmid (2021) når hun forklarer at relasjonsbyggingen mellom elevene er helt avgjørende for å minimalisere sjansene for ekskludering.

Elever som er førstegenerasjonsinnvandrere, er ifølge Fandrem et al., (2021) mest utsatt for å falle av underveis i videregående skole. I hennes studie har hun undersøkt hvilke faktorer som bidrar til at akkurat disse elevene velger å slutte. Hovedfunnene i forskningen viser at disse elevene opplever en større ensomhet enn andre elever. Fandrem et al., (2021) forklarer derfor at dette funnet viser til viktigheten av at lærere er bevisste når ensomhet finner sted i skolesammenheng.

Anne Larson (2006) har undersøkt elevens oppfatning og mottakelsen av omsorg i kroppsøving. Funnene i studien viser at en kroppsøvingslærer har flere muligheter til å utøve omsorg overfor elevene sine. Konseptet av omsorgslæring er en viktig metodikk for å fremme elevens motivasjon, presentasjon og oppnåelse. Hennes funn viser at bruken av omsorg er en viktig faktor for å fremme elevens engasjement i kroppsøving. Videre viser studien at elevene responderer positivt til at læreren utøver omsorg ved å etablere en personlig og genuin

relasjon med dem. Dette kan igjen føre til at elevene føler en større tilhørighet til skolen når relasjonen med lærer og medelever er god (Larson, 2006).

Ifølge Engebretsen, Walseth & Elvebakk (2020) trekkes det frem en ny didaktisk tilnærming som blir kalt for aktivistisk tilnærming. Denne didaktiske modellen er utviklet av Oliver & Kirk (2015). Tilnærmingen fokuserer blant annet på elevmedvirkning, elevenes kroppslige erfaringer, utforskende arbeidsmetoder og oppfølging av elever over en lengre periode.

Deltakerne i dette forskningsprosjektet var elever tilhørende en 10. klasse, og prosjektet hadde en varighet på noen få måneder. Det er viktig å nevne at noen av elevene fra denne klassen ikke trivdes i faget tidligere. Resultatene i forskningen viser at trygge læringspartnere og medbestemmelse er to kilder som bidro til økt trivsel hos elevgruppa. En organisering med mindre fokus på synlighet i de ulike aktivitetene og øvelsene, var også noe som opplevdes positivt og trygt blant elevene (Engebretsen et al., 2020). Hovedmålet med den nevnte modellen er at undervisningen i kroppsøvfingsfaget endres slik at alle elever føler seg ivarettatt og inkludert.

Videre er det gjort viktige studier innenfor inkludering av elever i kroppsøving fra et «bottom-up»-perspektiv. Westlie & Moen (2020) har i deres forskning foretatt et «bottom-up»-perspektiv ved å studere kroppsøvlingslærere som jobber sosialt inkluderende i faget. Dette sier de er lærere som gjennom sin undervisning anerkjenner sosial bakgrunn og ulikheter for å skape inkludering fremfor utenforskap (Westlie & Moen, 2020). I denne studien observerer og intervjuer de én kroppsøvlingslærer i New Zealand. Studien viser hvordan denne læreren jobber for å inkludere sine elever uavhengig av blant annet kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn eller idrettsbakgrunn. Ett av funnene som kommer frem i denne studien er at å ha kunnskap om sine elever er svært viktig. I tillegg nevnes viktigheten av at hver enkelt elev blir sett, slik at dette kan bygge videre på et godt lærer-elev forhold. Videre kommer det fram i studien at kroppsøvfingsfaget favoriserer enkelte elevgrupper og ekskluderer andre. Dette handler blant annet om at elever som driver med idrett på fritiden føler en større tilhørighet til kroppsøvfingsfaget, i motsetning til de elevene som ikke gjør det. Læreren som ble observert og intervjuet i denne studien påpeker at han ikke vektlegger elevenes idrettsbakgrunn, men ser heller på elevene som unike hver for seg med den bagasjen hvert enkelt individ bærer med seg.

Det er gjort rede for av flere forskere at lærere behøver å forplikte seg til å foreta sosial rettferdighet ved å undervise på bakgrunn av kritisk teori. Det innebærer å være bevisst over

sosiale ulikheter og handle ut fra dette (Dowling et al, 2015; Down & Smyth, 2012; Westlie & Moen, 2020). Utøvelse av sosial rettferdighet innebærer at lærerne anerkjenner hvordan den daglige realiteten kan ha en påvirkning på læringen til elevene, og derfor er det opp til læreren å skape et åpent og støttende miljø som omfavner forskjelligheter. Dette kan i følge Schenker et al (2019) skje ved at læreren er oppmerksom på hvordan elever blir behandlet av andre, og motvirke diskriminerende oppførsel som bidrar til ekskludering. En sosial inkluderende undervisning oppfatter Westlie & Moen (2020) når læreren har et bevisst forhold til det å ta hensyn til ulikhetene og et mål om å utjevne disse forskjellene for å kunne inkludere alle elever (Westlie & Moen, 2020). Solbue et al., (2021) påpeker at det finnes mange gode muligheter i en mangfoldig klasse for å skape interkulturell læring ved å bruke elevenes erfaringer, opplevelser og kunnskap. Det er viktig at en bruker tid på akkurat dette, da det vil kunne skape et inkluderende miljø basert på ulikhetene som finner sted i klassen. Dette skaper igjen rom, muligheter og toleranse for at elevene kan være seg selv uten fare for ekskludering.

Globalisering og immigrasjon har gjort at verden er mer mangfoldig, og skolen blir dermed et av de viktigste stedene for integrering og inkludering. I de siste årene har forskningen innenfor kroppsøving bemerket og redegjort for hvordan elever med innvandrerbakgrunn blir ekskludert og marginalisert i faget (Thorjussen & Sisjord, 2018). Gjennom deres studie har Thorjussen & Sisjord (2018) blant annet funnet ut at kulturelle og etniske forskjeller kan skape spenninger mellom elever, både gjennom aktiviteter i faget og i garderoben. Samtidig er det viktig å nevne et annet funn i deres forskning viser at elevene bygger gode relasjoner, selv i en klasse hvor det finnes store kulturelle forskjeller. Dette viser at begge tilfeller kan finne sted, men at lærerens tilnærming og syn på utfordringene har mye å si.

For å bli bedre kjent med hva som finnes av tidligere forskning har jeg benyttet ulike databaser. Denne prosessen har gjort at jeg har fått en bedre forståelse av hva som finnes av tidligere forskning rundt dette temaet. Inntrykket jeg sitter igjen med er at inkludering er et viktig tema i kroppsøvingfaget og at det er et fokusområde for flere skoler og lærere. Relasjonsbygging vektlegges og lærerne har et ønske om å skape tilhørighet. Flere lærere tilpasser aktivitetene for å minimalisere sjansene for at elever ikke er aktive i timene. Tidligere forskning viser også at det finnes utfordringer knyttet til faget og at disse utfordringene ikke alltid er enkle å løse. Samtidig sitter jeg igjen med en følelse om at læreres opplevelser med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn, er noe det er ønskelig å vite mer om. Hvordan møter lærerne disse elevene? Hvilke utfordringer møter de på veien?

Hvordan blir eventuelle utfordringer løst? Dette er momenter og spørsmål som vekker et engasjement og interesse i meg og som dermed bygger grunnlaget for min studie.

1.3 Hensikt

Når man i skolesammenheng snakker om inkludering, kan det ofte tolkes som at det er et tiltak rettet til kun elever med funksjonshemninger eller andre spesialpedagogiske behov, men slik er det ikke. Inkludering er rettet mot alle elever som er i fare for å bli ekskludert (Standal, 2015). Inkludering er en prosess som krever at skolen og undervisningsmåtene må endres for at det skal kunne tas hensyn til hver enkelt elev. Forskning viser at når det gjelder læreres erfaringer med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i kroppsøving, er det mangelfull forskning rundt dette temaet (Lagestad & Mestad, 2018). Både Jortveit (2017) og Standal (2015) påpeker økt læringsutbytte som følge av inkludering.

I tillegg har min egen flerkulturelle bakgrunn gjort at interessen rundt tema inkludering har økt. Jeg har både som elev, student og lærervikar vært med på å oppleve kroppsøvingfaget og blitt bevisst på det store potensiale faget har. En kombinasjon av det som finnes av tidligere forskning, min flerkulturelle bakgrunn og interesse for tema er bakgrunnen for denne avhandlingen å belyse og få frem læreres erfaringer, refleksjoner, bevissthet og tilnærming i forbindelse med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn. De siste årene som student har jeg fokusert mye på akkurat inkludering i kroppsøving. Faget har et enormt potensial og er en arena hvor en kan skape selvutvikling og reflekterende individ, noe som er viktig i dagens samfunn. For å kunne lykkes i arbeidet med å skape et inkluderende miljø, er det både viktig og hensiktsmessig å bli kjent med både elevens og læreres erfaringer og refleksjoner. I min studie har jeg som nevnt valgt å fokusere på læreres erfaringer. For å kunne besvare oppgavens problemstilling kommer jeg til å benytte meg av kvalitativt semi-strukturert intervju som metode. Dette vil jeg komme tilbake til under metoddelen.

1.4 Problemstilling

Hvordan møter kroppsøvingslærere elever med innvandrerbakgrunn for å ivareta og inkludere dem i kroppsøving?

- Hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?
- Hvilke inkluderingstiltak gjør de?

2. Teori

I denne delen av oppgaven vil studiens teoretiske rammeverk bli gjort rede for. Nel Noddings og omsorgsetikken er studiens hovedteori. I tillegg vil interkulturell læring bli forklart. Som kroppsøvingslærer kreves det at en har kjennskap til sine elever på ulike nivåer. Ved å kjenne elevene sine på flere plan, vil det være lettere å tilrettelegge undervisningen slik at ingen faller utenfor. Ohnstad (2020) forklarer at gjennom fokus på etikk, kan det bidra til å fremme en bedre praksis for lærere. Med andre ord kan undervisningspraksisen til lærere styrkes. For å oppnå handlinger av god verdi, bør en lærer derfor ha etisk bevissthet. Det er flere faktorer som påvirker elevenes trivsel og utvikling på skolen, men den viktigste årsaken er ifølge Ohnstad (2020) læreren. Det er ingen hemmelighet at læreren står ovenfor et stort ansvar i sitt yrke, og står dermed ovenfor flere etiske dilemmaer i løpet av en arbeidsdag. Alan Tom (1984) fremhever at læreren har et ansvar for både relasjonsbyggingen til elevene og det faglige innholdet i elevenes hverdag. Han beskriver dette som et dobbelt etisk ansvar for læreren. Dette handler om profesjonsetikk, noe som vil si etikk innenfor et yrkesområde.

Innenfor moderne pedagogisk filosofi har Nel Noddings blitt en sentral person. Hun har lagt stor vekt på omsorg i skolen og blant annet den feministiske etikkens plass. Noddings fokuserer videre på og stiller spørsmål rundt de moralske forskjellene mellom kvinner og menn. I hennes omsorgsteori trekker hun frem ulike viktige moment en møter på som lærer i skolen. Hennes omsorgsteori vil nå bli gjort rede for.

2.1 Omsorgsteori

Nodding's (2002) omsorgsteori er grunnlaget lærerne bygger på når de ønsker, og har et mål om, å skape gode relasjoner til elevene sine. Noddings argumenterer for at alle møter mellom lærer og elev er viktige og unike. Omsorg, er ifølge Noddings relasjonelle praksiser hvor det legges vekt på gjensidig anerkjennelse, utvikling, fellesskap, vekst, beskyttelse og muligheter. Denne måten å beskrive omsorg på, forekommer i relasjoner hvor lærere anerkjenner behovet og viktigheten av å lære om sine elever, på lik linje som elevene må lære av sine lærere (Clark, 2019, Nodding, 1984).

Noddings (2002) hevder at alt samspill og interaksjoner som forekommer i klasserommet er situasjonsbetingede og unike. For å kunne skape en kultur av omsorg i klasserommet kreves

det derfor både en positiv lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon, som er basert på at elevene anerkjenner og er bevisste på lærerens omsorgsfulle handlinger. Dette er et viktig punkt som vi kommer til å se i forskningen gjort av Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Göran Gerdin, Wayne Smith, Susanne Linner, Rod Philpot, Katarina Schenker og Lena Larsson (2019).

Forskningen til Moen et al., (2019), som bygger på Noddings omsorgsteori, definerer «gode relasjoner» som noe hvor alle elever føler seg inkludert, får en følelse av tilhørighet, likestilte muligheter til å lære og lykkes, og at de blir ivaretatt i et trygt miljø. I forskningen kommer det blant annet frem at det er en kompleks prosess å skape og vedlikeholde slike gode relasjoner. En viktig faktor for å skape gode relasjoner innebærer omsorgsfull undervisning, enten det er for å bygge et godt forhold mellom elevene og lærerne, eller mellom elevene seg imellom. En ting er å skape gode relasjoner, men det handler minst like mye om å opprettholde det, da dette må ses på som en dynamisk prosess. Relasjoner handler om tillitt og tilliten er ikke noe en har garanti på. Med dette mener jeg at tilliten elevene har til læreren og motsatt, er det viktig at denne opprettholdes ved å gi vedkommende en grunn til at du kan stoles på. Derfor vil jeg argumentere for at tilliten og relasjonen er en dynamisk prosess som en hele tiden må jobbe med. Dermed har forskningen deres forsøkt å illustrere hvordan lærere prøver å oppnå det sosiale rettferdighetsmålet i kroppsøving gjennom deres undervisningspraksis ved å benytte omsorg som hovedprinsipp i deres forskning og i lærernes praksis.

Som nevnt over, har forskningen til Moen et al., (2019) avdekket at det å virkelig oppnå en omsorgspraksis i skolen er en kompleks og utfordrende prosess. Funnet deres viser tre viktige elementer som kan bidra til å oppnå en god omsorgspraksis på skolen. For det første, sier de at læreren må utvikle kunnskap om elevene sine på et sosialt, gruppe og personlig nivå. Læreren må da reflektere over de individuelle, miljømessige og relasjonelle aspekter for å kunne bygge et godt forhold til elevene sine. Til slutt må lærerne benytte seg av metoder som forbedrer og ivaretar det de nevner som omsorgsfulle undervisningsstrategier. De argumenterer dermed for at dersom kroppsøvlingslærere følger disse hovedprinsippene i undervisningen, mener de i samsvar med Noddings (1992), at en mer inkluderende undervisning vil kunne oppstå. Videre har de funnet ut viktigheten av lærerens egen bevissthet overfor deres posisjon og maktforholdet i klasserommet, for å kunne skape en omsorgsfull praksis. Dermed bruker lærere deres egen kunnskap og kunnskapen om deres

elever, samt deres bevissthet og refleksjon til å tilrettelegge undervisning som kan bidra til flere like muligheter for elevene (Moen et al., 2019).

Forskningen til Moen et al., (2019) understreket også tre viktige elementer for å kunne implementere en omsorgsfull praksis i skolen. Det er helt grunnleggende å ha kunnskap om og forståelse for elevene på et samfunnsnivå for å oppnå en praksis av inkludering og rettferdighet. Dette innebærer blant annet å være bevisst på den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene, og ha kunnskap og forståelse om deres samfunnsmessige bakgrunn. Ved at lærerne har en forståelse for punktene over, vil det kunne bidra til å hjelpe lærerne med å velge aktiviteter som øker de trygge rammene i klassen.

Videre er det viktig å være kjent med elevene sine på et gruppenivå. Dette innebærer å ha innsikt over hvordan elevene deres samhandler med andre elever, som for eksempel å ha en bevissthet rundt status og utvikling. Læreren kan i tillegg bruke sin kunnskap om idrettsinteressene til elevene sine for å kunne skape et inkluderende læringsmiljø. Dette er en viktig faktor for å unngå konflikter mellom elever ved å ta hensyn til forholdet mellom elevene ved planlegging av aktiviteter i kroppsøving som kan bidra til å skape gode forhold mellom elever og mellom elev og lærer. Med andre ord vil det kunne oppleves enklere for en lærer å planlegge undervisningen, dersom kunnskapen og relasjonen til elevene er god. Dessuten har forskningen deres funnet at det å kjenne elevene på et personlig nivå er det viktigste for kroppsøvingslærere. For å oppnå dette samarbeider kroppsøvingslærere med kontaktlærere slik at de får en dypere forståelse av elevene før de møter dem i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2019).

Nel Noddings har i sin studie etablert og argumentert for en alternativ tilnærming til undervisning som er basert på et feministisk perspektiv på utdanning. Dette kaller hun for "moral education". Hun mener at mye av akademia innenfor utdanning/pedagogikk har vært dominert og av logiske og praktiske tilnærming til prinsipper innenfor pedagogikken. Dermed foreslår Noddings en feminin tilnærming til etikk og utdanning. Hun argumenter for at det feminine perspektivet er forankret i det å kunne relatere, akseptere og reagere. Dette presenterer derfor en alternativ posisjon som bygger på moralsk holdning, noe som er sentralt i hennes omsorgsteori. Med andre ord, dette omhandler hvordan vi møter på hverandre på et moralsk sett og dermed gjør i stand at omsorg kan forekomme og faktisk finne sted (Noddings, 2013). Sentralt i Noddings omsorgsteori er det hun kaller for motivasjonell forskyvning. Dette innebærer at den som tar imot omsorgen er bevisst over det. Når vår

motivasjon flytter eller smitter mot den andre, skjer det hun kaller motivasjonell forskyvning, altså en endring/påvirkning i motivasjonen til mottakeren (Steinsholt & Løvlie, 2004).

En naturlig omsorg oppstår når vi har en motivasjon til å være moralske. Hun skriver at dette er den menneskelige tilstanden som vi, enten ubevisst eller bevisst, oppfatter som «god» og er en tilstand som vi jobber mot, for å skape et spesielt forhold bygd på omsorg. Hun beskriver dermed at vår motivasjon i omsorg er rettet mot velferden og beskyttelse for den man har omsorg for. En som utøver omsorg, tar hensyn til elevens synspunkter og interesser. Omsorg i praksis innebærer derfor å ta hensyn til elevens synspunkt, deres behov, og hva de forventer av læreren og legge fra seg egne interesser. Med andre ord, vår oppmerksomhet og engasjement er på de som vi ivaretar og ikke på oss selv. Et hovedmål er å skape genuin omsorg for elevene sine, dette oppstår når den som utøver omsorg forholder seg med spesiell omtanke ovenfor eleven sin i konkrete situasjoner. Videre gjør Noddings oss oppmerksom på at en handler for å forbedre velferden til elevene sine og ikke for å oppnå ros for seg selv (Noddings, 2013).

Når vi forsker på relasjonene mellom elev og lærer er det helt nødvendig å være oppmerksom på at disse relasjonene ikke er likestilte og at det foreligger et maktforhold i disse møtene. Det er lett å akseptere ulikheten og maktforholdet mellom en voksen og et barn, men det blir mer komplisert når både læreren og elevene er voksne. Noddings (2013) argumenterer derfor for at det er læreren som må ta hensyn til elevene sine, og må se ting fra deres perspektiv for å kunne undervise dem. Dermed er det helt nødvendig at læreren må være omsorgsfull for å kunne utøve lærerrollen og som resultat ha et oppriktig ønske om at elevene lærer og er inkludert i timene (Noddings, 2013).

Det er helt fundamentalt i omsorgsetikken til Nel Noddings hvordan elevene oppfatter, mottar og reagerer på lærerens omsorg. Med andre ord, dialogen mellom elev og lærer. Noddings hevder at omsorg er karakterisert i måten den blir mottatt. For at dette skal være vellykket må læreren, som utøver omsorg, være oppriktig engasjert i elevene og se elevene på en individuell måte, dermed kan læreren skape en genuin omsorgsrelasjon til elevene sine. Eleven må kunne oppfatte lærerens intensjoner som reelle for at omsorg skal finne sted. Eleven må være åpen for omsorgen som læreren viser, og dette oppnår man via en gjensidig dialog bygd på åpenhet, refleksjon og mottakelighet. En god dialog er dermed helt nødvendig for at læreren skal kunne praktisere omsorg overfor elevene sine. Det er en metode hvor vi

både kan evaluere effekten av omsorgen en utøver og videre innhenter man avgjørende kunnskap fra elevene sine som kan gjøre lærerens rolle som omsorgsperson enda mer effektiv (Noddings, 1995). Dette blir av Steinsholt & Løvlie (2004) beskrevet som gjensidighet i omsorgsteorien.

Læreren som utøver omsorg i klasserommet blir hjulpet til å opprettholde omsorgen ved responsen hun mottar av eleven som blir mottakeren av omsorgen. Informasjon, synspunkter, holdninger og spørsmål formidles gjennom dialog. Dermed bidrar dialogen til videreutviklingen av elevene. Noddings er derimot klar over at dialog kan være mislykket fordi eleven ikke er i stand eller ønsker å respondere, og heller ikke mottar innsatsen fra omsorgspersonen. Videre, advarer Noddings over farene ved utøving av omsorg. Det kan oppfattes av noen elever at de er annerledes siden de får mer omsorg. For å unngå dette er det viktig at læreren utøver omsorg kontinuerlig og på en genuin måte (Noddings, 2002).

2.2 Interkulturell læring

Interkulturell læring bygger på at elever skal forstå ulikhetene blant mangfoldet på en bedre måte. Begrepet regnes som et vidt begrep og handler derfor ikke kun om kulturelle forskjeller, men også andre forskjeller som fysiske forutsetninger, kjønn og mer (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Innenfor interkulturell læring finner man som regel tre begreper som er sentrale. Disse er fremmedhet, forskjellighet og identitet. Disse begrepene kan bidra til å fremme inkludering i kroppsøvfaget dersom elever og lærere har en bevisst holdning til det. Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015) mener det er viktig at lærere på skolen selv er bevisste på og dermed bevisstgjør elevene også på at ulikhetene og forskjellighetene i en klasse må respekteres. Kompetansen og forståelsen for håndtering av mangfold bør økes både hos elever og lærere (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Elever skal ifølge den nye læreplanen respektere ulikheter og inkludere alle uavhengig av ståsted og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fokuset på inkludering har økt veldig i takt med at samfunnet har blitt ett mer mangfoldig samfunn. Elementene i læreplanen er derfor hensiktsmessige og relevante for at vi skal utdanne inkluderende og reflekterende individ i fremtiden. Interkulturell læring handler mye om akkurat dette med forståelse og respekt for andre og vil derfor bli redegjort for enda mer i denne oppgaven.

Som nevnt over finner vi tre hovedbegrep innenfor interkulturell læring som er fremmedhet, identitet og forskjellighet. Jeg vil nå se nærmere på disse tre begrepene.

Forskjellighet

Både som lærer og som elev vil man kunne observere forskjelligheter i en klasse. Kanskje spesielt i kroppsøving, da det er vanskelig å skjule sine forutsetninger i faget. Kroppen er sentral og elevene både føler og lærer gjennom kroppen. Elevene vil derfor være i stand til å legge merke til ulikhetene og forskjellene som finnes i klassen. Noen forskjeller er mindre enn andre, mens noen forskjeller er større. Det vil uansett finne sted, da vi alle er forskjellige. Ser man på forskjellighet fra et lærerperspektiv, bør det ifølge Esser Noethlichs & Midhaugen (2015) være et utgangspunkt for læring.

Esser Noethlichs & Midhaugen (2015) forklarer at forståelsen til et individ er begrenset, da hvert individ tolker på bakgrunn av sin unike bakgrunn. Med det sagt, vil det i noen tilfeller oppleves som krevende å forstå andres tanker og meninger rundt et tema. Kroppsøvfaget bygger mye på samarbeid både når det gjelder øvelser og aktiviteter som skal løses fysisk, men også samarbeidsøvelser hvor for eksempel taktikk eller fremgangsmåte er involvert. Elever blir i slike situasjoner nødt til å forholde seg til både egne tanker og innspill, men også andres. Det er blant annet i disse situasjonene forståelsen ikke alltid strekker til. Når forståelsen er begrenset, er det viktig at en respekterer forskjellighetene i en klasse. Når forståelsen vår slutter, starter møtet med det fremmede.

Fremmedhet og identitet

Ikke all forskjellighet er krevende å forstå. Små forskjeller som hårfarge og kjønn er forskjeller en ikke nødvendigvis opplever som krevende. I disse tilfellene oppstår det sjeldent uenigheter og det er derfor en enklere prosess når en ønsker å skape gruppeidentitet. Når elevene observerer og legger merke til likhetstrekkene seg imellom, er ikke veien lang for å skape en gruppeidentitet. Tilhørighet til en gruppe vil ifølge Esser Noethlichs & Midhaugen (2015) kunne gi annerkjennelse til elevene. Men hvor forskjellene oppleves som store, og vår forståelse slutter, starter møte med det fremmede. Identiteten vil i slike situasjoner kunne utfordres grunnet utrygge og usikre omgivelser. Når vår identitet blir utfordret, er det viktig at det også blir utviklet. Her forklarer Esser Noethlichs & Midhaugen (2015) at det vil være viktig å kunne håndtere situasjoner i møtet med det fremmede, slik at en kan utvikle sin identitet. Identiteten må med andre ord bli utfordret, for så å bli utviklet. På denne måten

argumenterer Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) at det vil være viktig at elevene opplever disse situasjonene i kroppsøvfingsfaget, slik at de selv også utvikles. Dette er relevant både for lærer og elev, og kanskje spesielt viktig i dagens samfunn hvor vi lever i et mangfoldig samfunn.

Dette kan med andre forklares som situasjoner utenfor komfortsonen til et individ. I kroppsøvfingsfaget vil dette kunne bety at elever gjennomfører øvelser og aktiviteter hvor de blir utfordret fysisk og mentalt, men kanskje først og fremst fysisk. Utradisjonelle øvelser og aktiviteter kan være et eksempel på det. I slike situasjoner har elevene mulighet til å bli enda bedre kjent med både seg selv og andre medelever ved at de med hele kroppen kjenner på nye utfordringer og følelser. En vil kunne bli mer bevisst på at det finnes forskjellige typer kropper, som har sine styrker innenfor ulike øvelser og aktiviteter. Samtidig kan en legge vekt på øvelser som krever samarbeid. Her vil elevene kunne komme med egne forslag til hvordan en gitt aktivitet skal løses, samtidig som at de må respektere og lytte til medelevers innspill. Dette er en arena hvor elevene kan lære mye om seg selv og ikke minst andre. På denne måten forklarer Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) at interkulturell læring kan bidra til identitetsutvikling i kroppsøvfingsfaget.

3. Metode

I dette kapittelet vil oppgavens metodiske fremgangsmåte og tilnærming bli beskrevet.

Kvalitative metoder og semi-strukturerte intervju vil bli presentert, hvor jeg også begrunner mine valg for denne studien. Avslutningsvis i dette kapittelet vil det bli gjort rede for datainnsamlingen, utvalget, etiske overveielser og resultat.

I forbindelse med valgt problemstilling og tema var det både naturlig og hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ metode. Grunnen til dette er fordi jeg ønsker at det skal være rom for dypere forklaringer og beskrivelser knyttet til refleksjoner og opplevelser fra informantene (Johannessen et al., 2016).

3.1 Kvalitativt intervju

Bryman (2016) beskriver kvalitativ forskningsdesign som en forskningsstrategi som innebærer å legge vekt på ord fremfor kvantifikasjoner, altså tall, i innhenting og analyseringen av data. I kvalitativ forskning forteller Bryman (2016) videre at det blir lagt vekt på å forstå den sosiale verden gjennom en utforskning av den verden fra de som deltar. Med andre ord, å forske på opplevelser og meninger som ikke blir tallfestet (Dalland, 2007).

Dalland (2007) forteller at både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode har som mål å skape en bedre forståelse av samfunnet vårt og hvordan forskjellige sosiale forhold samhandler. Han trekker videre fram at begrepet kvalitet peker på karaktertrekkene ved fenomener, og det innebærer tolkning av data. Formålet med et kvalitativt intervju er å få informantens egne beskrivelser, erfaringer og holdninger i forbindelse med et tema (Dalland, 2007). Kvalitative intervju er ifølge Johannessen et al., (2016) den mest brukte måten for å få innsamling av egne data. Innenfor kvalitative intervju finnes det ulike intervjuformer, som for eksempel ustrukturert intervju, semi-strukturert intervju og strukturert intervju.

Hovedforskjellene på disse intervjuformene er hvor fritt forskeren står i forbindelse med å stille spørsmål og om disse er laget på forhånd eller ikke. For min masteroppgave har jeg valgt å benytte et semi-strukturert intervju, da dette både er naturlig og hensiktsmessig med tanke på studiens problemstilling. Grunnen til dette er at jeg ønsker gjennom min studie å se nærmere på møtet mellom lærer og elev. Da vil refleksjoner rundt dette være viktig.

Under et semi-strukturert intervju vil det også være rom for reflektering fra informanten hvor jeg som forsker også kan kommentere underveis slik at det oppleves som en naturlig samtale.

Johannessen et al (2016) beskriver denne intervjuformen som en samtale med struktur og formål, hvor studien ønsker dypere svar på informantens opplevelser, holdninger og erfaringer.

Videre kan en blant annet velge å gjennomføre gruppeintervju eller en-til-en intervju. Jeg bestemte meg tidlig for å gjennomføre en-til-en intervju, da det for meg som forsker er mer oversiktlig og systematisk. I tillegg vil intervjuet kunne flyte enklere da målet er at det skal oppleves som en samtale mellom meg som forsker og informant. Ved gjennomføringen av et gruppeintervju kan det hende informantene ikke er komfortable nok med å dele sine egne tanker og meninger rundt et fenomen, og dermed kan en miste relevant informasjon. På en annen side, kan det å sitte i gruppe med andre medmennesker være betryggende for noen og at de derfor slipper seg enda mer løs og kommer med gode innspill. Dette er en av vurderingene forskeren må ta i forkant av intervjuene. For denne studien valgte jeg som nevnt å gjennomføre en-til-en intervju, spesielt på bakgrunn av studiens problemstilling. En annen faktor som kan ha bidratt til denne beslutningen kan være at jeg er fersk i forsker- og intervjuerrollen og dermed mer betryggende å gjennomføre en-til-en intervju.

3.2 Intervjuguide

Før intervjuene skulle fine sted, måtte jeg som forsker utarbeide en intervjuguide. Da jeg skulle sette i gang denne prosessen var det viktig å bli godt kjent med studiens teoretiske rammeverk, hovedfokus og formål. Noen av temaene og spørsmålene ble bestemt på forhånd, og selve intervjuguiden virket som et hjelpemiddel for meg under intervjuene. Strukturen under intervjuene blir naturligvis styrt og ledet av meg som forsker, da jeg på forhånd hadde bestemt temaene og noen av spørsmålene. Under denne prosessen handlet det om å lage gode og meningsfulle spørsmål slik at jeg kunne få mest mulig ut av mine informanter. Dette kan også bidra til at kvaliteten på de innhentede dataene blir høyere. Det er flere faktorer en bør tenke på når en lager en intervjuguide. For eksempel bør en ikke stille spørsmål som kan oppleves som krevende å besvare, eller at spørsmålene ikke gir mening for informanten. Spørsmålene jeg lagde var enkle å forstå og var relevante for valgt problemstilling. Under et semi-strukturert intervju har informanten mulighet til å stille spørsmål dersom noe er uklart og jeg som forsker kan da beskrive og forklare mitt spørsmål. Likevel behøver en ikke å følge rekkefølgen på spørsmålene og det vil være rom for tilleggsspørsmål (Johannessen et al.,

2016). På bakgrunn av studiens problemstilling og hensikt var semi-strukturert intervju ett godt og nødvendig valg.

Jeg delte intervjuguiden inn i temaer slik at det ble mer oversiktlig for både meg og informanten. Blant annet startet jeg med noen innledende spørsmål som handlet om informantens utdanning og arbeidserfaring. Deretter gikk vi videre til neste tema som handlet om planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsøkter. Videre tok vi opp temaer som relasjonsbygging og utfordringer knyttet til språk, kultur og religion. Før hvert tema valgte jeg å informere informanten om temabytte, slik at overgangen skulle oppleves så myk som mulig. Spørsmålene som ble formulert i intervjuguiden handlet ikke direkte om omsorg, men indirekte. Med dette mener jeg at jeg ikke har benyttet meg av selve begrepet omsorg eksplisitt, men heller stilt spørsmål rundt viktige momenter i Nel Noddings omsorgsteori. Dette var blant annet begreper som relasjonsbygging, kunnskap om elevenes bakgrunn og elevmedvirkning. Som tidligere nevnt valgte jeg å utelate begrepet omsorg, nettopp fordi det for noen kan oppleves som et krevende tema å snakke om. Videre var hensikten med dette at intervjuet skulle oppleves som trygt og at informanten ikke skulle føle på noe ubehag. En annen årsak til at jeg valgte å ikke bruke begrepet omsorg var for å unngå at informantene ble usikre på hva omsorg egentlig innebar. Det kunne ført til at svarene som ble gitt bar preg av misforståelser og dermed risikert at intervjuene ikke ga svar på studiens problemstilling. På bakgrunn av det valgte jeg heller, som nevnt over, å benytte meg av begrep innenfor omsorgsteorien slik at jeg var tryggere på spørsmålene jeg stilte, at de var enkle å forstå og å svare på. I etterkant er min vurdering at noen av spørsmålene kanskje kunne vært mer konkrete og direkte, da jeg fikk inntrykk av at informantene var trygge, reflekterte og erfarne.

3.3 Utvalg

Ifølge Johannes et al., (2016) er en stor og viktig del av forskningen å velge hvem som skal være med i studien. Når en skal velge et utvalg med informanter vil det være flere faktorer som spiller inn. Blant annet utvalgsstørrelse. I kvalitative intervjuer ønsker vi å få fylldige svar som kan være med på å besvare oppgavens problemstilling. I noen tilfeller kan det holde med kun ett intervju, mens andre ganger behøver man muligens flere. Dette avhenger ofte på kvaliteten av intervjuet og datametningen.

Det vil si at utvalget blir strategisk siden jeg har bestemt meg for målgruppen, for så å velge ut hvem som skal være informanter. Ved et strategisk utvalg vil det ikke være representativt, men hensiktsmessighet for studiens problemstilling. Dette på grunn av informantene som blir valgt er hensiktsmessige for oppgaven og ikke tilfeldig utvelgelse (Johannessen et al., 2016). Med andre ord vil ikke datainnsamlingen være generalisbar, men hensiktsmessig for denne studien. Når det i kvalitative intervju er få informanter og utvalget ikke er stort, er det ifølge Thagaard (2018) viktig å gjennomføre et strategisk utvalg.

Da jeg skulle velge hvem som skulle delta i denne studien hadde jeg noen kriterier. Disse kriteriene var utdanning i kroppsøving og at de jobbet på grunnskolen. Jeg valgte å ikke legge vekt på erfaring, da dette ikke er en forutsetning eller nødvendighet for studiens problemstilling. Årsaken til at det kun er mannlige informanter er helt tilfeldig. Det var disse lærerne som hadde tid og mulighet til å delta i min studie og det endte altså med fire mannlige kroppsøvingslærere.

Etter å ha intervjuet fire kroppsøvingslærere og fått deres subjektive tanker og opplevelser rundt tema inkludering, følte jeg at jeg ikke hadde nok datametning. I tillegg merket jeg at jeg ikke var helt trygg på rollen som intervjuer og dermed er det ikke usannsynlig at dette påvirket intervjuene. Jeg ønsket å innhente enda flere svar slik at jeg kunne oppnå datametning da jeg også følte at noe manglet og hadde en tanke om det ville være lurt og hensiktsmessig og intervju ytterligere to lærere.

Siden utvalget så langt var fire kroppsøvingslærere, tenkte jeg det var spennende å intervju to kontaktlærere i tillegg. Min vurdering her var at vi kanskje kunne klare å trekke noen likheter eller ulikheter mellom det å kun undervise i kroppsøving og det å være kontaktlærer, men også undervise i kroppsøving. Jeg benyttet meg av samme intervjuguide, og endret ikke på noe annet enn at jeg selv følte jeg tok steg som forsker, og dermed stilte flere tilleggsspørsmål da dette var naturlig og nødvendig for å få mest mulig kunnskap om fenomenet (Johannessen et al., 2016).

Kjønn	Alder	Utdanning	Erfaring	Kontaktlærer
Mann 1	27 år	Kroppsøvingslærer	2 år	
Mann 2	26 år	Kroppsøvingslærer	2 år	
Mann 3	23 år	Kroppsøvingslærer	1 år	
Mann 4	30 år	Kroppsøvingslærer + Norsk/Matte	8 år	
Mann 5	28 år	Grunnskolelærer	3 år	X
Mann 6	24 år	Kroppsøvingslærer	3 år	X

3.4 Gjennomføring av intervju

I utgangspunktet bestemte jeg meg for å intervju fire kroppsøvingslærere som underviste på grunnskolen. Som fersk i forsker- og intervjuerrollen, merket jeg at mine to første intervju ikke gikk helt som ønsket. Jeg opplevde at det muligens burde blitt stilt flere tilleggsspørsmål de gangene jeg kunne tenke meg å høre enda mer rundt et tema. Av naturlige årsaker gikk jeg raskt over til neste spørsmål etter at informantene hadde svart på ett av spørsmålene. Dette ble naturligvis bedre og opplevdes mer naturlig senere i prosessen, da jeg også vokste som forsker. Flere tilleggsspørsmål ble stilt og stemningen var ikke like anspent som i de første intervjuene. Som nevnt tidligere valgte jeg derfor å intervju ytterligere to lærere, men denne gangen valgte jeg to kontaktlærere.

Før intervjuene var det viktig å høre med informantene om det fortsatt var i orden for dem å delta, da de har mulighet til å trekke seg fra intervjuet når som helst. I tillegg hadde jeg med meg et samtykkeskjema som jeg hadde laget på forhånd, hvor det blant annet blir beskrevet hva det vil si for informanten å delta på intervjuet. Varigheten på intervjuene varierte, men i gjennomsnitt brukte vi omtrent 35 til 45 minutter per intervju. Hvert intervju ble tatt opp gjennom lydopptak. Dette gjorde det enklere for meg å konsentrere meg og ha en rolig og fin tilstedeværelse under intervjuene. Siden intervjuene ble tatt opp, valgte jeg å ikke notere noe underveis, noe som også bidro til at intervjuet følte som en naturlig samtale hvor forholdet mellom meg som forsker og informant opplevdes behagelig. I tillegg vil en kunne risikere å

miste informasjon som informanten deler, dersom man velger å notere underveis. På en annen side er det viktig med tilstedeværelse fra forsker sin side. Det handler om å være en god lytter og respondere på det som blir sagt fra informanten. Velger en å notere underveis i intervjuet, kan det føre til at rammene rundt intervjuet blir strammere.

Etter hvert intervju transkriberte jeg intervjuet. Jeg hørte på lydopptaket og var så presis som mulig da jeg skrev ned det som ble sagt under intervjuet. Årsaken til at jeg ønsket å være så presis som mulig var for å ikke miste kontekst av hva som ble sagt, slik at transkriberingen og lydopptakene samstemte. Når en samler på kvalitative data, skal disse tolkes og gjerne opp mot relevant teori for studiens problemstilling (Johannessen et al., 2016).

Ved gjennomføringen av det semi-strukturerte intervjuet opplevde jeg som forsker også en form for frihet, da jeg kunne stille tilleggsspørsmål dersom det var naturlig å gjøre det. I flere tilfeller var det behov for meg som forsker å stille tilleggsspørsmål, noe jeg også hadde regnet med i forkant av intervjuet. På bakgrunn av at fokuset på denne studien var læreres bevissthet og tilnærming til elever med innvandrerbakgrunn, var det viktig at informantene fikk delt sine subjektive tanker og opplevelser rundt dette fenomenet. Dermed også naturlig for min del å stille spørsmål basert på deres svar underveis.

3.5 Dataanalyse

For å analysere de innhentede dataene fra intervjuene etter transkriberingen benyttet jeg meg av Braun & Clarke (2006) tematiske analysemetode. Dette er en av flere metoder en kan bruke når man skal analysere kvalitative data. Denne analysemetoden tar forskeren gjennom analyseprosessen ved å benytte seks ulike faser hvor blant annet forskeren skal lage ulike koder og temaer. De seks ulike fasene i analyseprosessen er:

1. Bli kjent med de innsamlede dataene
2. Finne koder
3. Lage temaer
4. Evaluere temaene
5. Definere temaene
6. Rapportskrivning

Disse seks fasene skal følges under analyseprosessen og koder og temaer vil bli laget på bakgrunn av oppgavens problemstilling og teorigrunnlag. Analyseprosessen er oversiktlig, men det krever likevel at forskeren gjør en nøye jobb og som regel vil en gå frem og tilbake mellom fasene, slik at en ender opp med relevante koder og temaer i forbindelse med oppgavens problemstilling.

Det første jeg gjorde var å lese de transkriberte intervjuene nøye, slik at jeg fikk et godt kjennskap til dem. Siden det var jeg selv som hadde innhentet dataene, opplevde jeg det ikke som krevende, men valgte likevel å lese nøye gjennom slik at jeg unngikk å miste konteksten og for å få et godt inntrykk av dataene. Under denne fasen merket jeg tidlig at «nye» funn dukket opp mens jeg leste de transkriberte intervjuene. Dette var blant annet viktige setninger informantene hadde belyst under selve intervjuet, men som jeg ikke fanget opp der og da. Da jeg opplevde dette allerede etter å ha lest første intervju, ble jeg mer oppmerksom og mer konsentrert når jeg skulle lese de påfølgende intervjuene. Etter at jeg leste gjennom samtlige intervju og følte at jeg nå var godt kjent med disse, gikk jeg videre til fase 2 i Braun & Clarke sin tematiske analyse. I denne fasen skal forskeren finne frem til ulike koder.

Fase 2) Etter å ha fått en forståelse og blitt godt kjent med intervjuene, skal en begynne å lage koder. Dette er ord eller deler av en setning som forskeren opplever som interessante og som muligens ofte nevnes. Ifølge Braun & Clarke (2006) er det en fordel å finne så mange koder som mulig, da en ikke vet hva en får bruk for senere i analyseprosessen. I tillegg er det viktig at en ikke mister konteksten av hva kodene betyr. For eksempel var en av mine koder «tid». Det vil her være viktig at jeg som forsker ikke fokuserer kun på ett ord, men heller deler av en setning slik at koden gir mening. I dette tilfelle ble min kode «for lite tid med elevene». Braun & Clarke (2006) nevner at en ikke skal være redd for å skrive flere ord eller deler av en setning som en kode. På bakgrunn av dette var det viktig at jeg hadde problemstillingen i bakhodet under hele prosessen. Hva er konteksten og hvilke koder gir mening for mitt prosjekt? Jeg endte til slutt opp med 110 koder som jeg følte var relevante for studien. Sett i etterkant kunne jeg nok ha endt med enda flere koder, men etter en nøye gjennomgang hvor jeg hoppet en del frem og tilbake, følte jeg at disse kodene representerte det viktigste fra intervjuene. Da denne fasen var over følte jeg at jeg ble enda bedre kjent med intervjuene og fikk en enda tydeligere forståelse for mine innhentede data. Utfordringen i arbeidet med å finne koder var for min del balansen mellom å ikke ha for korte ord og ikke ha for lange setninger. Det viktigste var uansett at jeg ikke mistet konteksten og fikk med meg det som var

relevant. For å forsikre meg om at de mest relevante kodene hadde blitt tatt med, gikk jeg over intervjuene ved flere anledninger.

Fase 3) Etter å ha laget koder, handlet fase 3 om å lage temaer. For å lage temaene skal en først se tilbake på fase to og de kodene som ble laget der. Jeg startet denne fasen ved å sortere kodene slik at det ble mer oversiktlig. De kodene som hadde fellestrekk, satte jeg sammen. For eksempel ble kodene «tilrettelegging» og «mestringsforventning» sortert samme sted. Samtidig som at kodene ble sortert, startet jeg å tenke på mulige temaer. I arbeidet med å lage temaer var det flere momenter jeg fokuserte på, og jeg benyttet meg av ulike måter å løse denne fasen på. Blant annet satte jeg alle kodene som handlet om relasjoner under tema relasjonsbygging. Relasjonsbygging er i mitt prosjekt et sentralt og viktig tema og derfor mener jeg at det ville være hensiktsmessig å ha dette som et eget tema. Etter at kodene ble sortert kunne jeg enklere se fellestrekkene og begynte å tenke på mulige navn til de ulike temaene. Her var det viktig at temaene representerte intervjuene og at jeg dermed ikke mistet konteksten. På lik linje med kodene som ble valgt, var det her også viktig å velge riktige temaer slik at jeg beholdt intervjuenes hovedpoeng.

Under denne fasen merket jeg at alle kodene ikke var like relevante og at de ikke passet under de foreløpige temaene. Dette var koder som enten var veldig lik andre koder og som dermed ble tatt vekk, eller at det hadde blitt nevnt flere ganger. Som nevnt over, var jeg opptatt av å beholde konteksten og hovedfunnene fra intervjuene. Derfor var det viktig at jeg ikke bare utelukkete ulike koder, men at jeg heller slo disse sammen. Etter å ha sortert kodene, endte jeg til slutt med seks temaer hvor hvert tema hadde to undertemaer. Under vises en oversikt over temaene etter denne fasen:

Tabell 1: Oversikt over temaer og undertemaer etter fase 3

Relasjonsbygging og kjennskap til elevene	
Elevforståelse og kunnskap om elevene	De små tingene
Utfordringer i lys av kultur og religion	
Kroppskontakt og dans	Bekledning
Utfordringer i lys av språk	
Uttrykk og fagreper	Misforståelser
Tilpasset opplæring	
Mestringsforventning	
Inkludering	
Reflektering	Samarbeidsøvelser
Elevmedvirkning	
Elevstyrt kroppsøving	Regelendringer

Fase 4) I denne fasen ser man tilbake på fase 3 og de foreløpige temaene som ble laget. Noen temaer kan slettes da de oppleves som svake eller at det ikke er nok data som støtter de. En annen mulighet her er at en slår sammen to temaer til et nytt tema eller at en deler ett tema slik at en får to nye temaer. Braun & Clarke (2006) beskriver i denne fasen at en er nødt til å gå frem og tilbake og reflektere over både koder og temaer. En utfordring i denne fasen kan være at man som forsker stadig finner nye koder og temaer en ønsker å bruke og at dette tar mye tid. Jeg var stort sett fornøyd med temaene som ble laget under fase tre og ønsket derfor ikke å slette noen av disse. Det jeg heller valgte å gjøre var å slå sammen temaene «inkludering» og «tilpasset opplæring» da disse hører hjemme samme sted. I tillegg synes jeg ikke det var nødvendig å ha to temaer med fokus på utfordringer. Dermed satte jeg sammen tema «utfordringer i lys av språk» og «utfordringer i lys av kultur og religion. Etter denne endringen synes jeg temaene var mer oversiktlige og var på dette tidspunktet mer fornøyd. Det er viktig at man finner en grense og sier seg fornøyd når en har funnet temaer og undertemaer som oppleves som relevante og som gir en oversikt over innhenting av dataen. Som nevnt endte jeg opp med seks temaer med to undertemaer på hver. Jeg endte derfor opp med fire temaer og to undertemaer på hver som vist under.

Tabell 2: Oversikt over temaer og undertemaer etter fase 4

Relasjonsbygging og kjennskap til elevene	
Elevforståelse	De små tingene
Utfordringer i lys av språk, kultur og religion	
Kroppskontakt i dans og bekledding	Uttrykk, fagbegreper og misforståelser
Tilpasset opplæring og inkludering	
Mestringsforventning og samarbeidsøvelser	Reflektering
Elevmedvirkning	
Elevstyrt kroppsøving	Regelendringer

Fase 5) I denne fasen skal forskeren definere og bestemme seg for valg av navn på de ulike temaene. Her går en gjennom hvert enkelt tema og vurderer hvorvidt temaene er relevante. Her vil det også være viktig å se gjennom alle de innhentede dataene, slik at en ikke går glipp av noe som kunne vært viktig å ta med. Samtidig nevner Braun & Clarke (2006) at temaene en ender opp med skal kunne fortelle en historie individuelt og at de samsvarer med de andre temaene slik at man får en rød tråd. Med andre ord bør en vurdere temaene hver for seg og i forhold til hverandre. Jeg justerte mine temaer slik at det ble enda mer oversiktlig. I denne fasen ønsket jeg å justere ytterligere slik at temaene jeg skulle ende med var relevante for studiens problemstilling og at det viktigste fra intervjuene kom frem. Denne delen var den som for min del opplevdes noe krevende, da jeg ikke var sikker på om jeg ønsket å korte ned på antall temaer eller om det ga best oversikt ved å beholde temaene fra fase 4. Jeg formulerte til slutt tre temaer hvor ett av disse har to undertemaer. Undertemaene valgte jeg å ta med da dette var viktige momenter fra intervjuene og det er med på å belyse studiens problemstilling. Under er en oversikt over temaene jeg endte med.

Tabell 3: Oversikt over endelige temaer og undertemaer etter fase 5

Betydningen av relasjonsbygging og kjennskap til elevenes bakgrunn	
Utfordringer i lys av språk, kultur og religion	
Kroppskontakt i dans og bekledning	Utrykk, fagbegreper og misforståelser
Mestringsfølelse i lys av elevmedvirkning og tilpasning av aktiviteter	

Fase 6) I siste fase skal forskeren rapportere funnene sine. Dette vil komme under resultatdelen i denne oppgaven. Her skal mine funn bli lagt frem, hvor jeg aktivt bruker temaer og undertemaer som jeg endte med. Temaene vil være undertitler i resultatdelen slik at det blir oversiktlig og hensiktsmessig for å svare på oppgavens problemstilling. Derfor er det også viktig at når en navngir og definerer temaene i fase 5 at temaene gir et svar på problemstillingen. Dette blir som sagt presentert under resultatdelen.

3.6 Etiske overveielser

Under kvalitative studier har forskeren med andre mennesker å gjøre og har dermed også et ansvar ovenfor disse. Menneskeverdet skal respekteres og ivaretas gjennom hele prosessen (NESH, 2021). Under kvalitative intervju vil informantene uttrykke sine tanker og meninger om et fenomen, og det vil derfor være viktig at jeg som forsker respekterer dette slik at informanten føler seg trygg og ivaretatt. I denne delen av oppgaven vil jeg forklare viktige prinsipper en forsker må følge under en slik prosess og hvilke ansvar en har.

For denne studien valgte jeg kvalitativt intervju som metode. I forkant av intervjuene måtte studien godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg sendte min prosjektbeskrivelse og hensikt med studien og fikk deretter godkjenning. Med tanke på at intervjuene skulle bli tatt opp gjennom lydopptak, var det viktig at informantene fikk et informasjonsskriv i forkant hvor det blant annet ble nøye beskrevet hva det innebar for dem å delta. I informasjonsskrivet ble det klart og tydelig beskrevet hvem som hadde tilgang til lydopptakene og at disse ville bli slettet ved studieslutt. I tillegg ble det forklart i dette skrivet hvordan de innhentede dataene skulle lagres. Informantene ble også orientert om at de når som helst kunne trekke seg under prosessen og at ingenting var bindende.

Før hvert intervju gikk jeg og informanten sammen gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 2) slik at de kunne stille spørsmål dersom noe var uklart, før de skrev under dokumentet. Ved gjennomgangen av informasjonsskrivet forklarte jeg som forsker at det vil bli brukt fiktive navn slik at deres anonymitet ble ivaretatt. På denne måten er det ikke mulig for en leser å identifisere informantene (NESH, 2021). Under et intervju vil informantene dele sine refleksjoner, meninger og tanker om et fenomen og det er derfor viktig at man som forsker aidentifiserer og at anonymiteten blir ivaretatt. Gjennomgangen opplevdes som en trygghet for informantene, noe som er viktig for meg som forsker. Det er med på å sette rammene for intervjuet og dermed gi oss best mulig forutsetninger for at intervjuet ikke skal oppleves stressende eller skummelt. I løpet av et intervju kan en berøre ulike temaer som kan være krevende å snakke om og det vil derfor være relevant og viktig at en har en slik type gjennomgang med informantene. Med dette mener jeg at når informantene får opplyst de etiske overveielserne som er beskrevet over, vil det kunne føre til at informantene slipper seg mer løs og deler mer av sine tanker og refleksjoner.

3.7 Reliabilitet, validitet og forskersituering

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdigheten til forskningens resultat. Dette ses ofte i sammenheng med hvorvidt mine resultater kan produseres på nytt av en annen forsker. Med andre ord forklarer Brinkman (2015) at informantene kanskje ville avgitt andre svar dersom samme spørsmål ble stilt av en annen forsker. På bakgrunn av dette var det viktig for meg at ved analyseringen av de innhentede dataene, benyttet meg av Braun & Clarke (2006) sitt rammeverk for tematisk analyse av data og dette ga tydelige og detaljerte beskrivelser for min prosess. Thagaard (2018) poengterer også at det i kvalitative studier vil være viktig at en gir detaljerte beskrivelser av metode og analyse av data. Dette bidrar til å gjøre denne oppgaven troverdig.

Andre faktorer som kan ha vært med på å påvirke studiens troverdighet er at jeg ikke har erfaring med å intervju informantene. Jeg merket dette spesielt under de første intervjuene, ved at jeg var stressa og ikke var flink til å stille tilleggsspørsmål. Jeg følte likevel at jeg vokste underveis i intervjuprosessen og at jeg følte meg mye tryggere mot slutten av intervjuprosessen. Kombinasjonen av gode råd fra min veileder underveis i denne prosessen

og bruken av Braun & Clarke (2006) sitt rammeverk for tematisk analyse, gjorde at denne prosessen nå opplevdes som pålitelig.

I tillegg kunne man fått andre svar dersom noen av informantene var kvinner. Dette er kanskje noe å anbefale til videre forskning. Min studie hadde som nevnt seks informanter hvor alle disse var mannfolk. Det ville vært spennende om en kunne fått en kvinnelig lærer sine tanker og opplevelser rundt dette tema. Kanskje spesielt når det gjelder omsorgen som blir utøvd. Er det noe forskjell? Gjøres det på en bedre måte enn hos mannlige lærere?

3.7.2 Validitet

Når en snakker om validitet i forskning, handler dette ifølge Thagaard (2018) om studiens gyldighet. Med andre ord går dette ut på tolkning av de innsamlede dataene. Når en snakker om validitet pleier man gjerne å dele dette inn i intern og ekstern validitet. Thagaard (2018) forklarer forskjellen på dette ved at intern handler hovedsakelig om analyse av innsamlede data og hvordan dette er gjort. Ekstern validitet handler om oppgavens overførbarhet (Brinkman, 2015).

Nøye og detaljerte beskrivelser av mine analyser og fremgangsmåter har vært en viktig del for meg i denne oppgaven. Dette for at neste person skal kunne se tydelig hva som faktisk har blitt gjort og analysert i min studie. Thagaard (2018) kaller dette å være transparent, som med andre ord kan forklares som gjennomsiktig. Dette betyr at neste person ikke skal ha noen utfordringer ved å se din fremgangsmåte og analyseprosess. Jeg har benyttet omsorgsteori som teoretisk rammeverk for denne studien og det kan tenkes at dersom en lignende studie finner sted, kan min studie fungere som et utgangspunkt. På bakgrunn av at utvalget i min studie kun er seks lærere, er ikke studien min representativ. Den kan likevel være overførbar til andre studier, som har som mål å forske på noe av det samme (Johannessen et al., 2015).

3.7.3 Forskersituering

Forskersituering viser til forskerens posisjon og bakgrunn som kan påvirke forskningsprosessen og resultatene (Tracy, 2010). Det forklares videre at forskeren bør være transparent slik at leseren får et tydelig bilde av hvilke faktorer som kan ha påvirket studien. I mitt tilfelle vil intervjuene og analysen av de innhentede dataene kunne bli påvirket av min

kulturelle bakgrunn og mine verdier. Dette er ting jeg som forsker ikke nødvendigvis er klar over under forskningsprosessen, da dette er en del av meg og min identitet. For eksempel vil min bakgrunn kunne ha en betydning for hvordan jeg opptrer eller stiller spørsmålene under intervjuene. Hvordan jeg tolker svarene som blir innhentet og prosessen videre. I slike tilfeller vil det være viktig at jeg som forsker er bevisst på dette og er i stand til å være reflektert. Det er viktig å nevne at dette nødvendigvis ikke er negativt. Med dette mener jeg at det kan være en fordel at jeg som forsker har en annen kulturell bakgrunn, da jeg kan forstå informantens synspunkt eller opplevelser på samme måte når det gjelder studiens problemstilling. Under analyseprosessen vil de nevnte faktorene også kunne spille en rolle. Blant annet kan det være nærliggende å tro at kodene og temaene som ble valgt kan ha blitt påvirket av mine subjektive tolkninger. Med andre ord kan det være at en annen forsker hadde analysert intervjuene på en annen måte og hentet frem andre viktige momenter som informantene belyste under intervjuene. Det er derfor viktig at forsker er bevisst på faktorene som kan påvirke prosessen og ikke minst egen rolle.

I mitt tilfelle er det naturlig å nevne at jeg er ny i forskerrollen og har dermed ikke stor erfaring med å gjennomføre intervju. Likevel har jeg vært med i en slik prosess i forbindelse med andre prosjekt gjennom min studietid. Samtidig vokste jeg som forsker og følte jeg ble tryggere i rollen etterhvert som intervjuene fant sted. Det jeg ser på som en fordel er at dette tema er noe jeg har hatt stor interesse for gjennom hele min studietid. Som nevnt over handler dette om min egen bakgrunn og at min kompetanse kan ha økt gjennom opplevelser som både elev, student og lærer. Jeg har under hele prosessen forsøkt å ha problemstillingen med meg og analysert dataene ut i fra hva studien ønsket å belyse.

4. Resultater

For å besvare studiens problemstilling som er «Hvordan møter kroppsøvlingslærere elever med innvandrerbakgrunn for å ivareta og inkludere dem i kroppsøving?»

har jeg gjennom denne prosessen og studien intervjuet totalt seks lærere i grunnskolen. Under dette kapittelet vil jeg presentere studiens hovedfunn. Undertitlene vil være temaene jeg kom frem til under analyseprosessen, slik at det blir oversiktlig og enkelt å forholde seg til.

Temaene i seg selv skal kunne gi noen svar på studiens problemstilling, og derfor vil det være hensiktsmessig og benytte disse som undertitler i denne delen av oppgaven.

4.1 Å bygge relasjoner og ha kunnskap om elevenes bakgrunn

Ett av mine hovedfunn var viktigheten av å bygge gode relasjoner og det å ha kunnskap til elevenes bakgrunn. Dette var ofte et tema som naturlig dukket opp under intervjuene da vi snakket om studiens problemstilling. Det virket som at informantene var enige da jeg spurte dem om relasjonsbygging var en viktig del av hverdagen deres. «Det har mye å si på måten du snakker til elevene på og generelt væremåten i en undervisningssituasjon» svarte en av informantene.

Svarene jeg innhentet fra de totalt seks lærerne, varierte til tider, men en sak var samtlige enige om og det var nettopp dette med å forstå elevene sine og ha gode relasjoner. Albion svarer følgende:

Ja, altså at de (elevene) kjenner meg godt og har gode relasjoner til meg, vil kunne gjøre dem trygge i mine timer. De blir trygge når de ser meg og de tør å komme til meg hvis det er noe som plager dem eller hvis det er noe de vil snakke om. Hva som helst. Det at jeg kjenner dem gjør jo at jeg forstår dem. Jeg forstår deres synsvinkel og ståsted. Jeg forstår hvor de kommer fra. Så jeg kan liksom ta ting på en annen måte og ha en annen tilnærming som egner seg.

Elevenes trygghet er en gjenganger under intervjuene. Det blir blant annet forklart at denne tryggheten kommer med tiden, men i løpet av denne prosessen vil det være viktig at man gir mye av seg selv, til tross for at en har alt for lite tid med elevene. Blant annet påpeker flere at de gjerne kunne hatt mer tid enn bare en kroppsøvlingsøkt i uka med elevene. Men, at de derfor bruker friminuttene og andre situasjoner for å småprate og bli kjent med elevene. En av de andre informantene svarer «I kroppsøving får du frem en ganske ærlig side av deg selv.

Eller, personligheten er ikke så lett å skjule i faget. Så du blir godt kjent med dem». Flere av informantene nevnte at kroppsøvfingsfaget er et fag hvor elevenes ferdigheter og forutsetninger avsløres ganske enkelt. På denne måten kunne man enklere bli kjent med elevene og kanskje spesielt hvordan de håndterte samarbeidsøvelser hvor elever måtte samhandle med andre medelever. Derfor er kroppsøvfingsfaget fint, da en kan bli kjent med elevene på en annen måte her enn kanskje andre fag.

Flere av informantene er inne på noe av det samme og spesielt interessant er deres svar i forbindelse med spørsmål om elevenes bakgrunn. Blant annet var ett av spørsmålene hvorfor de synes det er relevant å ha kunnskap om elevenes bakgrunn og deres «bagasje». Truls svarer følgende «Når en kjenner til elevenes bakgrunn, kan jeg kanskje lære meg noen ord på eleven sitt morsmål og bruke dette for å bli enda bedre kjent». Men å få kjennskap til elevenes bakgrunn virker å være tidkrevende, nevner noen av lærerne. Blant annet kommer det frem at de føler det ikke er så lett, da de som regel kun har en kroppsøvfingsøkt i uka med samme klasse.

Jeg ble nysgjerrig på å høre hvordan lærerne konkret gikk frem for å innhente kunnskap om elevenes bakgrunn, og her var noen av svarene delte. Det som kanskje var mest tydelig, var at kontaktlærerne sine svar skilte seg fra kroppsøvfingslærerne sine svar, siden de naturligvis tilbrakte mer tid med den samme i klassen grunnet undervisning i flere fag.

På spørsmål om hva de gjør for å skaffe seg kunnskap om elevenes bakgrunn svarte den ene informanten «Det handler veldig mye om de små tingene. Bare et lite smil kan holde». Flere informanter svarte noe lignende på dette spørsmålet. Det kommer tydelig frem at å vise interesse ovenfor elevenes liv er en viktig del for å innhente kunnskap om deres bakgrunn. Være engasjert og stille spørsmål som omhandler andre temaer enn bare skolen, men for eksempel fotballtrening, familie og andre ting. Videre svarte en av de andre lærerne «Noen ganger er det veldig vanskelig å få vite hva elevene har i bagasjen. Det er som oftest vanskelig å prate om sånt». Dette utsagnet blir også nevnt av andre informanter, på en tilnærmet lik måte. Utfordringen med å komme gjennom å bli kjent med elevene på et personlig nivå, virker å være krevende av ulike årsaker. Den hyppigste årsaken ut ifra svarene er at «tiden strekker ikke til» og at det kan være krevende å snakke om følsomme temaer med elevene. Som lærer har man ofte en dobbeltrolle, forklarer informantene.

Som lærer er en nødt til å veksle mellom lærerrollen og kameratrollen. Det er viktig når en ønsker å nå frem til elevene sine og for å få en bedre relasjon. Vi kan jo oppleves som strenge og «slemme» i blant siden det er vi som både må sette grenser og samtidig være den personen elevene har det fint med. Ofte bruker jeg kamerathatten når jeg vil bli bedre kjent med mine elever.

4.2 utfordringer i lys av språk, kultur og religion

I løpet av intervjuene og innhenting av mine dataer, kom det tydelig frem at lærerne møtte på noen utfordringer i arbeidet med å inkludere elever med innvandrerbakgrunn. Blant annet var det to temaer så ofte ble tatt opp og disse var kroppskontakt i dans og bekledning og uttrykk, fagbegreper og misforståelser. Jeg vil skissere funnene under.

4.2.1 Bekledning og kroppskontakt i dans

Ett av temaene som ofte dukket opp under intervjuene var utfordringene knyttet til bekledning og kroppskontakt i dans. Albion er ikke den eneste som sier at han har opplevd at elever med innvandrerbakgrunn faller utenfor i hans timer, da han fikk spørsmål rundt dette temaet. Han svarer følgende:

«Ja det hender, spesielt når vi skal ha øvelser som byr på kroppskontakt. For eksempel pardans. Grunnet kulturelle barrierer er det ikke alltid lett å ha dans. Jeg må ta hensyn og la elevene danse med samme kjønn og ikke bare med motsatt kjønn». Truls nevner også dette med pardans og at det kan oppleves som en utfordring for noen elever, spesielt de som har en strengere religion og eller en annen kultur og bakgrunn. Blant annet nevner en av lærerne at en må ta hensyn når elever befinner seg i en høytid grunnet deres religion, noe som kan begrense deres deltakelse i dans. Etter at jeg fikk inntrykk av at dans kunne være en utfordring for elever med innvandrerbakgrunn, ble jeg nysgjerrig på hvordan lærerne løste disse situasjonene konkret. Jeg ønsket å høre mer om deres tanker og løsningsforslag rundt dette temaet og fikk blant annet følgende svar:

Når slike situasjoner oppstår, tenker jeg det er viktig å være forståelsesfull ovenfor dine elever. Dette handler om tillitt og respekt. Dersom jeg som lærer er bastant på at elevene skal danse med motsatt kjønn og ikke tilpasser undervisningen, vil jeg kunne miste den gode relasjonen og tillitten. Samtidig vil det kunne føre til at de det gjelder

vil føle seg ekskludert og falle utenfor. Derfor tenker jeg det er viktig at vi finner andre løsninger og kanskje andre former for dans som ikke krever kroppskontakt eller lignende.

Samme lærer forklarer videre at han som oftest velger danseformer hvor elevene skal kombinere ulike øvelser og ut ifra det skape egne danser. Inntrykket hans er at elevene synes det er morsomt og at det er et høyt aktivitetsnivå når de står helt frie til å lage egne danser, i tillegg til at de får velge musikk og rytme selv.

Kombinert med at dans var en gjenganger når det gjaldt utfordringer som lærerne opplevde, ble også bekledning i kroppsøving ofte nevnt. Dette handlet både om bekledning i kroppsøvingsøktene inne, men kanskje var det enda mer aktuelt da kroppsøvingsøktene foregikk utendørs. Lars viser til utfordringen ved å beskrive følgende «Alle har ikke god nok råd til utendørstøy. Dette har vært mest synlig når vi har hatt kroppsøving utendørs i løpet av vinteren». En av de andre lærerne beskriver også dette med tanke på tøy utendørs som en utfordring. Blant annet kommer det frem at noen elever med innvandrerbakgrunn i visse tilfeller ikke får deltatt når klassene skal ha kroppsøvingsundervisning ute på vinteren, grunnet deres mangel på bekledning og utstyr. Truls forklarer konsekvensen av dette på følgende måte «Jeg ønsker ikke at sånt skal skje. Det påvirker elevene på en negativ måte, og kanskje i en større grad enn det vi som lærere tror». Ole viser til et tiltak han pleier å gjøre når klassen skal ha undervisning ute og hvor bekledning er en utfordring. «Som lærer har jeg et ansvar ovenfor mine elever, og jeg pleier derfor alltid å ta med meg ekstra tøy til uteundervisning». På denne måten forklarer Ole at han får med seg samtlige elever, slik at ingen skal føle seg alene og ikke være en del av klassen. Dette tiltaket beskriver Ole som enkelt, men meget viktig.

Det virker som at informantene er enige i at de har et ansvar ovenfor sine elever og at disse ikke skal bli ekskludert.

4.2.2 Uttrykk, fagbegreper og misforståelser

Et annet interessant tema som informantene belyste handlet om utfordringene knyttet til språkvansker hos elever med innvandrerbakgrunn. Det var tydelig at flere av lærerne hadde opplevd denne type utfordring der blant annet misforståelser grunnet språkvansker fant sted.

Da jeg stilte spørsmål om elever med innvandrerbakgrunn faller utenfor eller blir ekskludert i timene, fikk jeg flere ulike svar. Blant annet svarte flere av informantene at dette var noe de hadde opplevd. Årsakene til dette varierte, men det var en faktor som dukket opp flere ganger under intervjuene. Den mest typiske årsaken virket å være at elevene falt utenfor grunnet språkvansker. Under intervjuet svarte Truls: «En årsak kan være språkbarrieren, at man som elev ikke forstår hva som blir forklart av læreren. Eleven blir bare stående som et spørsmålstejn».

Sander sitt svar støtter også Truls sitt utsagn ved at han sier «Tidligere har det skjedd at en elev ikke har skjont hva han skal gjøre. Og det var nok fordi jeg snakket for fort og brukte noen begrep som kunne oppfattes som krevende». Noen av de andre lærerne nevnte også noe lignende, da de forklarte at dersom vi som lærere er utydelige i våre muntlige beskjeder, er det en risiko for at alle ikke får med seg det som blir sagt. Dette gjelder kanskje spesielt elever som har et annet morsmål enn norsk, forklarte Albion.

På bakgrunn av at jeg fikk en forståelse for at språkvansker virket til å være en utfordring som lærerne tok opp, stilte jeg noen tillegsspørsmål rundt dette temaet. Hvilken tilnærming har lærerne når slike situasjoner oppstår og hvilke tiltak gjør de for å løse dette? Ali ga følgende svar:

Jeg tror det er viktig at jeg som lærer gir enkle og korte forklaringer på hva som skal skje i timen. Ikke gi for mye informasjon og å bruke for mye fagbegreper. Du ser raskt om noen av elevene ikke har forstått det du har formidlet. Det er akkurat derfor det er så viktig å kjenne elevene godt. Da behøver du ikke å gjenta deg selv i plenum, men bare gå innom den eleven det gjelder og forklare enda tydeligere og bruke den tiden eleven trenger.

Roar sin forklaring handler om en del av det samme som Ali sitt svar. «Når jeg oppfatter at en elev ikke har forstått mitt budskap, pleier jeg enten å repetere det en gang til foran alle, eller bare stikke innom den det gjelder.» Tiltakene varierte, men en ting var lærerne enige om og det var at de lot ikke dette bare passere. Det var viktig for dem at de elevene som ikke forsto hva som ble sagt, fikk en repetisjon. Enten om det var i plenum foran alle, eller om det var kun til de elevene det gjaldt.

Ole ga et eksempel fra en undervisningssituasjon han hadde opplevd litt tilbake i tid. Han forklarer at han hadde brukt begrepet *å spurte*. Et begrep som i utgangspunktet ikke er alt for krevende å forstå etter hans mening. Dette begrepet var nytt for en av elevene og på grunn av dette hadde ikke den eleven forstått oppgaven helt. Ole beskrev situasjonen som lærerik for han som lærer, da han i dette tilfelle ble enda mer bevisst på at han måtte benytte et enda enklere og muntlig språk med noen av elevene. Løsningen Ole valgte var å forklare øvelsen til eleven på nytt, ved å bruke et annet begrep enn *å spurte*, men heller *å løpe fort*. Ole forklarte videre at noe så lite, kunne utgjøre en så stor forskjell. Med andre ord en forskjell på om den eleven følte seg som en del av klassen, eller ikke.

4.3 Mestringsfølelse i lys av elevmedvirkning og tilpasning av aktiviteter

Mitt siste hovedfunn handler om mestringsfølelse som et resultat av tilpasset opplæring og elevmedvirkning. Den største likheten mellom intervjuene og informantenes svar, var enigheten rundt akkurat dette tema. Viktigheten av å gi elevene en mestringsfølelse var ofte en gjenganger, og virket til å være en naturlig del av lærernes hverdag. Dette var noe de virkelig la vekt på, men anvendte på ulike måter i praksis.

Det er flere faktorer som ifølge informantene bør vektlegges for å ivareta og inkludere elevene i faget og dere fremgangsmåter varierer noe.

4.3.1 Elevmedvirkning

Flere av lærerne ga uttrykk for at de hadde et mål og ønske om å inkludere elevene sine i størst mulig grad. Som nevnt over, var det ulik praksis på dette. Blant annet forklarte en av lærerne at de hadde perioder i løpet av et år hvor de hadde elevstyrt kroppsøving. Dette gikk ut på at to og to elever sammen fikk styre en kroppsøvingsøkt i uka. Læreren hadde på forhånd laget en liste som ble delt med kontaktlæreren til klassen, slik at elevene alltid var oppdaterte på når det var deres tur. I forkant av øktene, skulle elevene muntlig forklare til kroppsøvingslæreren hva de hadde planlagt for dagens økt og hvordan de hadde tenkt å gjennomføre dette. Kroppsøvingslæreren forklarte videre at hans rolle i disse timene var mer som en veileder for de elevene som hadde fått ansvaret. For meg virket dette spennende og jeg kom derfor med noen oppfølgings spørsmål for å få et bedre innblikk i dette. Blant annet ønsket jeg å vite hvorfor læreren valgte denne løsningen.

Det ble da forklart at erfaringene og opplevelsene denne læreren hadde med en slik måte å anvende elevstyrt kroppsøving på, bidro til stor utvikling av elevene og ikke minst kjente elevene på en mestringsfølelse. Informanten eksemplifiserte dette på følgende måte «Det er kjempegøy å se hvordan elevene endrer seg fra å være tilbaketrukne og sjenerte, til å være de som styrer undervisningen å føle at de får det til»

Tidligere hadde vi snakket om utfordringene knyttet til pardans grunnet kulturelle og religiøse barrierer hos noen elever med innvandrerbakgrunn. Albion forklarte videre at elevstyrt undervisning kunne bidra til at dans kunne ufarliggjøres og viser til et eksempel han selv synes var vellykket.

Han forklarer at han en periode hadde lagt noen føringer til elevene som skulle styre undervisningen og dette var at tema skulle være dans. Elevene sto helt fritt og kunne velge akkurat det de ønsket, så lenge de forholdt seg til tema dans. Det hendte at elevene syntes at dette likevel var skummelt og ukomfortabelt, men at de da fikk litt hjelp fra læreren. For eksempel ved at læreren kom med noen innspill til hvilke øvelser de skulle gjøre. Som regel gikk dette fint da elevene valgte leker som var morsomme, som for eksempel dansesisten. Dette var ofte en gjenganger da elevene opplevde dansesisten som moro og ufarlig. Videre forklarer en av de andre lærerne at elevene som regel alltid er med på å bestemme regler så langt det lar seg gjøre. Han beskriver at dette er en viktig del av kroppsøvingen, for at elevene skal føle seg «viktige». Når aktiviteten er ballspill, for eksempel kanonball som blir eksemplifisert i ett av intervjuene, pleier læreren å stille spørsmål om hvilke regler de bør ha og ikke. Elevene skal i disse tilfellene sammen i gruppene eller lagene bli enige om hvilke regler de skal spille inn, så skal reglene drøftes i fellesskap. Ifølge læreren er det viktig at reglene blir tatt opp og diskutert for at det skal ha noe mening. «Hvis det ikke blir reflektert rundt reglene, mister vi en del viktige moment i denne prosessen. For eksempel at elevene ikke alltid får det de ønsker». Videre beskriver læreren at det i slike tilfeller er viktig å påpeke for elevene at innspillene var gode, men at vi ikke kan benytte oss av alle regler som blir spilt inn. De elevene som ikke får «sin regel» med denne gangen, bør prioriteres neste gang slik at de føler at de også blir hørt og sett, forklarer en av lærerne.

Men, noen delte svar og meninger rundt dette var det også. Blant annet gir en av informantene uttrykk for at han helst ønsker å ta styringa selv, spesielt når det gjelder regler. Roar forklarte dette slik:

Det er selvsagt viktig at elevene kan komme med innspill, men det er ikke alltid at det egner seg eller at det liksom er det beste alternativet. Spesielt når det gjelder regler, liker jeg bestemme selv

Videre blir det forklart at dette gjøres for å unngå krangling, slik at en ikke skal behøve å bruke unødvendig tid på dette. Siden de som regel bare har en undervisningsøkt i uka, ønsket læreren å bruke denne tiden effektivt.

En annen informant var ikke helt bevisst på akkurat dette, og hadde ikke tenkt så nøye over det tidligere. Under intervjuene reflekterte han rundt dette og kom blant annet frem til at han innimellom lar elevene være med på regelendringer og innspill i forhold til aktiviteter.

4.3.2 Å tilpasse aktivitetene

Å tilpasse og tilrettelegge aktivitetene virket å være en vanlig og naturlig del av hverdagen til lærerne. Spesielt viktig var dette på bakgrunn av at skolene de jobbet på var som nevnt tidligere, mangfoldige skoler hvor flere kulturer var representert. Lærerne reflekterte ovenfor det ansvaret de følte at de hadde, for at samtlige elever skulle føle en tilhørighet til klassen og føle seg inkludert, uavhengig av hvilken kultur eller bakgrunn de representerte. Informantene var i tillegg helt klart opptatte av at elevene skulle få kjenne på denne mestringsfølelsen. I tillegg til elevmedvirkning, var de fleste også opptatte av å tilpasse undervisningen. På mitt spørsmål, som handlet om lærerne har måtte tilpasse undervisningen for elever med innvandrerbakgrunn av ulike årsaker, fikk jeg flere ulike svar.

Blant annet ønsket Truls å trekke frem en hendelse hvor han måtte tilpasse en aktivitet, grunnet kulturelle barrierer. I en av kroppsøvingsøktene skulle elevene ha ballspill som hovedaktivitet. Målet med denne aktiviteten var at alle lagene skulle kaste en ball til hverandre mens de løp rundt noen kjepler. Etter å ha oppnådd dette, skulle alle stille seg i en rekke og trille ballen mellom beina bakover, gjennom alle elevene på samme lag. En av utfordringene her var at en av jentene måtte bruke en form for kjole i kroppsøvingsundervisningen, grunnet hennes religiøse bakgrunn. Truls var bevisst på dette i forkant av timen, og valgte derfor å endre øvelsen til å overføre ballen over hodet istedenfor mellom beina. Truls beskrev dette som en meget viktig tilpasning, som ikke krevde mye fra han som lærer, men som utgjorde en stor forskjell for den eleven det gjaldt. Dermed mente

Truls at sjansen for å kjenne på mestringsfølelse kunne øke, da hun faktisk kunne delta på øvelsen og føle seg inkludert, noe som hadde vært en utfordring dersom øvelsen ble gjennomført med de vanlige reglene.

Noen av de andre lærerne reflekterte rundt dette med å tilpasse og tilrettelegge, og mente at dette gjaldt for de fleste elever. Elevene har behov for dette, selv om de kanskje ikke er så bevisste på det selv, ble det forklart fra en av informantene. Selv om å tilpasse opplæringen er en viktig del av hverdagen, og alle elever har krav på det, sitter jeg med et inntrykk etter intervjuene om at det var et større behov for elever med innvandrerbakgrunn. Årsakene til dette har tidligere blitt nevnt under utfordringene som lærerne møtte på.

Å tilpasse aktivitetene var et tema som ofte fant sted under intervjuene, og kanskje spesielt da vi snakket om planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsøktene. Svarene rundt dette emnet vil jeg si varierte mer enn når det gjaldt de andre hovedfunnene. Selv om flesteparten av informantene delte mye av de samme refleksjonene, var det noen som også hadde et litt annet forhold til elevmedvirkning. Med det sagt, er det viktig å understreke at dette ikke nødvendigvis var negativt ladet. For å eksemplifisere dette har jeg valgt å vise frem to sitater som bidrar til å vise lærernes forskjellige tilnærming til akkurat dette temaet.

Som regel tar vi lærerne styringa i timen, slik at det ikke oppstår krangling mellom elevene. Da får vi mer tid til å ha kroppsøving, fremfor oppdragelse. Noen ganger lar vi dem endre regler under en bestemt øvelse, men det skjer ikke så ofte. Det føles mer effektivt dersom vi lærere holder i økta.

På sitatet over forklarer en av lærerne at han selv ønsker å styre undervisningen, mens i sitatet under, ser vi det motsatte.

Vi har valgt å legge stort fokus på elevstyrt kroppsøving. Det er fordi vi mener det er en stor og viktig del av faget, og elevene utvikler gode verdier som de kan ta med seg videre. Til dette har vi laget en liste som alle kontaktlærere får, med en oversikt over hvilke elever som styrer undervisningen fra gang til gang. Elevene styrer hele oppvarmingen før vi lærerne tar over.

5. Diskusjon

Mitt mål gjennom denne studien er å se på hvordan lærere møter elever med innvandrerbakgrunn i kroppsøvfingsfaget for å ivareta og inkludere dem. I tillegg til oppgavens hovedproblemstilling, valgte jeg å ta med to forskningsspørsmål som vil bli brukt aktivt i denne delen av oppgaven. Forskningsspørsmålene er:

- Hvilke utfordringer møter lærerne på?
- Hvilke inkluderingstiltak gjør de?

Under diskusjonsdelen vil jeg trekke frem studiens hovedfunn som ble presentert under resultatdelen, og se på disse i lys av tidligere forskning og omsorgsteorien.

Som nevnt innledningsvis er en kroppsøvfingslærer i interaksjon med flere elever fra ulike klasser i løpet av en arbeidsdag. Hvert møte mellom lærer og elev er et unikt møte ifølge Noddings (2013). Alle elever er unike på sin måte, men for denne studien har jeg som nevnt valgt å se nærmere på hvordan lærere møter elever med innvandrerbakgrunn. Dette kapitlet er delt inn i undertitler som viser studiens hovedfunn.

Spørsmålene som ble benyttet under intervjuene (vedlegg 1) inneholdt ikke begrepet omsorg. Årsaken til dette er at det kan for informantene oppleves krevende å svare på spørsmål direkte knyttet til omsorg, så jeg valgte å stille spørsmål rundet dette.

5.1 Relasjonsbygging og kunnskap om elevenes bakgrunn

Ett av studiens hovedfunn er at alle lærerne gir et inntrykk for at relasjonsbygging er en viktig del av hverdagen deres og noe som må vektlegges. Kombinert med at relasjonsbygging belyses som en viktig faktor, er flere av lærerne opptatte av å ha kunnskap om elevenes bakgrunn. Begge disse faktorene fremheves med og begrunnes ved at lærerne ser på dette som en fordel for både dem selv og elevene. Gode relasjoner til sine elever bidrar til å skape tillit og trygghet for elevene, mener flere av informantene. Ifølge Noddings (2013) og omsorgsteorien er relasjonsbygging en sentral og viktig del for at en lærer skal kunne gi omsorg til sine elever. Forskningen til Moen et al., (2019) viser at å bygge gode relasjoner er en kompleks prosess, men at det er helt nødvendig for å kunne oppnå en inkluderende praksis på skolen. Dette er også noe som flere av informantene i min forskning reflekterer over da de

beskriver at tiden ikke alltid strekker til. De forteller videre at siden de som regel kun har én kroppsøvingsøkt i uka med samme klasse, begrenser det muligheten for å bygge gode og sterke relasjoner. På bakgrunn av det, nevner en av lærerne at det derfor handler mye om de små tingene i løpet av undervisningen. Alt fra å gi et smil, til det å faktisk bruke tid på interaksjonene en har med sine elever. Det som er spennende er at dette også kommer frem i forskningen til Moen et al., (2019) hvor de blant annet viser til at det ofte handler om «the little things».

På samme måte som Moen et al., (2019) beskriver relasjonsbygging som en krevende prosess, kommer dette også frem i omsorgsteorien til Nel Noddings. Hun beskriver i sin teori at det å gi omsorg ikke alltid er enkelt, da det er flere moment som må oppfylles og ivaretas. Blant annet forklarer hun at å gi sympati og empati ikke er det samme som å gi omsorg. For at en skal kunne gi omsorg, er det blant annet helt avgjørende at denne omsorgen blir tatt imot og at læreren får en bekreftelse på dette fra den som mottar omsorgen. I praksis kan dette naturligvis by på utfordringer, og kanskje spesielt for kroppsøvlingslærere som viser til den lille tiden de har med sine elever. Nel Noddings er opptatt av at lærerne skal kjenne sine elever på flere nivåer, og dette stiller dermed høyere krav til kroppsøvlingslærere. Moen et al., (2019) viser til at en lærer bør ha kunnskap om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Noen av lærerne i min studie forteller litt rundt hvordan de sørger for å innhente kunnskap om elevenes bakgrunn. Dette blir gjort ved å vise et engasjement og stille spørsmål til elevene om andre ting enn bare skolerelaterte saker. Samtidig blir det av en annen lærer nevnt at det ofte kan oppleves krevende for både lærer, men kanskje spesielt eleven, å snakke om følsomme temaer som privatliv. Derfor bør utgangspunktet være tillit og ha en god relasjon til sine elever, før en kan innhente kunnskap om deres bakgrunn.

Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) viser til Walgenbach (2013) at flere lærere føler seg utrygge og ikke sikre nok når det kommer til håndtering av ulikhetene og forskjellighetene som finnes i en klasse. Denne usikkerheten blant lærerne, kan føre til at ulikhetene som finner sted oppleves som krevende og belastende fremfor at det skal være et utgangspunkt for at læring og inkludering skal finne sted. Forskjellighetene blant elevene bør derfor tas hensyn til og respekteres, slik at en danner et fellesskap i klassen. Lærerne i min studie ga ikke direkte uttrykk for denne utryggheten, men noen av svarene kunne muligens ligne på det Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) beskriver som utrygghet.

Likevel kommer det tydelig frem at informantene i min studie er enige i at de har et ønske om å skape gode relasjoner til sine elever. Årsaken til det er at de ønsker at samtlige elever skal føle seg inkludert i kroppsøvingstimene. Dette kan ses i tråd med Schmid (2021) sin studie hvor det kommer frem at elevene verdsetter tillitten og den gode relasjonen til sin lærer, noe som var en av hovedfaktorene til at elevene i hennes studie følte en større tilhørighet til skolen som igjen resulterte til økt motivasjon. For barn og unge med innvandrerbakgrunn, kan skolen ofte være deres første møte med det norske samfunn. Dette gjelder kanskje spesielt elever som ikke er født i Norge, men som er flyktninger fra andre land. Det vil si at verdier og normer vi er vant med her i landet, ikke nødvendigvis er det de er vant med fra sitt eget hjemland. En av informantene forteller at han ofte veksler mellom lærerrollen og kameratrollen slik at han kan skape en bedre relasjon til sine elever. Dette funnet viser at lærerrollen kan være kompleks, men at slike metoder er til god hjelp i arbeidet med å innhente kunnskap om elevenes bakgrunn og dermed danne de gode relasjonene. En slik veksling mellom rollen som lærer og rollen som kamerat må en være forsiktig med. Som lærer skal du både sette grenser og være den personen elevene kan komme til dersom elevene har behov for det. Å balansere disse to rollene er nok en krevende prosess, men som informanten i min studie påpeker, er det en viktig del av hverdagen. Som nevnt innledningsvis i min studie, forklarer Andon et al., (2014) at det å lykkes i skolesammenheng er en av de viktigste faktorene for å lykkes i samfunnet. Det er derfor nærliggende å tro at å bruke tid på å skape gode relasjoner er viktig i faget. Både når det gjelder relasjoner mellom lærer og elev, men også relasjonen mellom elevene i klassen.

Dette kan videre ses i tråd med Fandrem et al., (2021) som understreker at ensomhet blant elevene med innvandrerbakgrunn var en av hovedårsakene til at elevene falt utenfor og ble ekskludert. Ser man på forskningen til Solbue et al., (2021) nevnes det her på lik linje som Esser Noethlich & Midthaugen (2015) at lærere bør ha fokus på muligheter fremfor begrensinger slik at en oppnår forståelse og respekt for hverandre. Gjennom en slik tilnærming til kroppsøvingfaget kan det tenkes at elevene både blir bedre kjent med seg selv og andre medelever. Det kan videre resultere i at færre elever føler på ensomhet og dermed blir ekskluderte. Ifølge læreplanen skal kroppsøvingfaget blant annet bidra til livslang bevegelsesglede, forståelse, respekt og fremme dannelse og kritisk tenking. Med det sagt, er det tydelig at kroppsøvingfaget er en arena som kan bidra til å utvikle personlige egenskaper som elevene vil få bruk for generelt i livet, ved å fokusere på relasjoner, omsorg og interkulturell læring.

5.2 utfordringer i lys av språk, kultur og religion

Ut ifra funnene i min studie, var det tydelig at lærerne opplevde noen utfordringer i arbeidet med å inkludere elever med innvandrerbakgrunn. De mest typiske årsakene til disse utfordringene var knyttet til bekledning, dans og språk. Når det gjelder utfordringene knyttet til språk, er dette noe som kan ses i tråd med Lagestad (2018) sin forskning hvor utfordringer knyttet til språk også er et funn. Ifølge Lagestad (2018) blir det videre beskrevet at lærerne brukte ulike strategier for å løse disse utfordringene, som for eksempel unnvikelsesstrategi og oversettelsesstrategi. Informantene i min studie hadde ingen spesielle strategier eller faste prosedyrer de henviste til på hvordan språkutfordringene ble løst. I min studie viser lærerne til andre måter å håndtere språkutfordringene på, som blant annet det å bruke enkle begrep, snakke rolig og gjenta seg ved behov. Svarene jeg fikk fra lærerne varierte til tider, og kanskje spesielt i forhold til hvordan de løste språkutfordringene. Mens noen av lærerne mente det var viktig å være tålmodig og repetere seg selv i plenum ved behov, beskrev andre at de brukte tid med den eleven det gjaldt. Et annet eksempel en av informantene viste til var at han ønsket at en eller to medelever skulle forklare aktiviteten til den eleven som hadde språkvansker. Dette ble begrunnet med at elevene da hadde muligheten til å bli enda bedre kjent og knytte tettere bånd seg imellom. Dette kan ses i tråd med Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) hvor de gjennom interkulturell læring fremhever at elevene skal forstå og respektere ulikheter. Ved at medelever hjelper hverandre, kan det bidra til at forståelsen rundt dette øker og en skaper dermed et tryggere miljø. Dette funnet kan videre ses i sammenheng med Schmid (2021) sin studie, hvor det vises til at samhold i klassen hvor medelever bygger gode relasjoner, bidrar til økt tilhørighet i skolen. Ser man på læreplanen, kommer det blant annet frem i fagets kjerneelement at elevene skal anerkjenne ulikheter og inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre forklarte Ali under intervjuet at dersom en kjenner elevene sine godt, vil ikke slike utfordringer være et problem. Årsaken til det er at du enten før eller underveis i undervisningen forklarer deg ekstra nøye og bruker noen minutter ekstra med de elevene du vet har språkvansker. Det som for en lærer kan oppfattes som enkelt språk, kan for noen elever oppfattes veldig krevende. Dette eksemplifiseres blant annet gjennom Ole sin forklaring på bruken av begrepet *å spurte*, kontra *å løpe fort*. Dette funnet kan ses i sammenheng med Lagestad (2018) som mener at å forstå språket er viktig, men at det er enda viktigere at elevene skal kunne koble ord til handling.

I tillegg til utfordringer knyttet til språk, var et annet funn i min studie knyttet til utfordringer ved bekledning og dans. Som nevnt i resultatdelen viser Ole til et tiltak som han pleier å gjøre for å inkludere elever med innvandrerbakgrunn, når slike utfordringer oppstår. Ole forklarte at han pleide å ta med seg ekstra ytterplagg som jakker, utebukse og mer, når undervisningen foregikk ute. Ole var en av kontaktlærerne som ble intervjuet, og det kan derfor være nærliggende å tro at det er enklere for en kontaktlærer å gjøre et slikt tiltak da han har et ekstra godt kjennskap til elevenes bakgrunn. Dette funnet kan videre ses i tråd med Nel Noddings (2013) sin omsorgsteori hvor det blir forklart at omsorg i praksis handler blant annet om å ta hensyn til elevenes behov. For at dette skal være mulig, må en lærer ha en god relasjon til sine elever og ha nok kunnskap om deres bakgrunn. Lærerens engasjement og oppmerksomhet er på de som skal bli ivaretatt, fremfor læreren selv. Videre forklarer Noddings (2013) at en genuin omsorg oppstår i konkrete situasjoner hvor læreren har omtanke ovenfor sine elever.

Dette funnet i min studie, hvor Ole beskriver dette tiltaket, kan derfor ses i sammenheng med omsorgsteorien. Det kan derfor være nærliggende å tro at dersom en lærer utøver omsorg i sin undervisningspraksis, kan det resultere til inkludering. Ut ifra mine funn i denne studien og omsorgsteorien kan det se ut til at omsorg bidrar til å øke trygghet og tilhørighet hos elevene. Dette bekreftes blant annet av Anne Larson (2006) hvor hun gjennom sin forskning ønsket å undersøke elevenes respons på omsorg fra lærer. Gjennom hennes funn, kommer det frem at en lærer har flere muligheter hvor en kan gi omsorg, og at denne omsorgen blir respondert på en positiv måte av elevene. Videre viser Larson (2006) at dette kunne resultere i at elevene følte på en større tilhørighet til skolen. Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) fremhever også at tilhørighet til en gruppe vil være viktig for at elevene skal kunne få følelsen av anerkjennelse. Samtidig vil det være viktig å huske på at når en lærer gir omsorg til enkeltelever, bør en gjøre det på en balansert måte. Med andre ord vil dette ifølge Noddings (2002) si at det kan oppstå utfordringer ved å gi for mye omsorg. Blant annet vil det kunne føre til at andre elever føler seg mindre sett og dermed ekskludert. En annen faktor kan være at den eleven som mottar omsorg vil kunne føle seg annerledes, og da vil omsorgen virke mot sin hensikt. Det vil si at en lærer bør være oppmerksom når omsorg skal gis eller når en gjør tiltak for å inkludere elever.

Målgruppa i denne studien er elever med innvandrerbakgrunn og for at læreren skal lykkes i sitt inkluderingsarbeid, er det viktig at dette blir gjort på en mer kamouflert måte. Med andre ord betyr dette at læreren ikke gir andre øvelser eller har et eget opplegg for noen elever, men at alle elevene skal delta i de samme aktivitetene. En av lærerne i min studie beskrev at han hadde samme tilnærming til alle sine elever i løpet av undervisningen. I planleggingsfasen hadde han derimot en annen tilnærming, da det var her han planla øvelsene og aktivitetene og tok hensyn til kulturelle og religiøse utfordringer som fant sted i faget. Dette funnet støttes blant annet av Goodwin & Waktinson (2000) som forklarer at elevene i deres studie beskrev en god dag ved at de føler tilhørighet til gruppen, i motsetning til å ha en egen tilpasset aktivitet.

Ett av mine andre funn er knyttet til utfordringene som oppstår ved dans og kroppskontakt. Flere av lærerne fremhever dans som en utfordring i kroppsøving, grunnet kultur og religion. En elev med innvandrerbakgrunn, som har en annen kultur eller religion enn majoriteten er nødvendigvis ikke vandt med de samme regler og normer. For eksempel er det ikke vanlig i alle land at gutter og jenter danser sammen, og spesielt ikke dersom kroppskontakt er en nødvendighet. Informantene i min studie reflekterer over at de pleier å ta hensyn til dette, ved å tilpasse aktivitetene slik at de likevel kan gjennomføre dans i kroppsøvingsfaget. Som nevnt under resultatdelen, forklarte en av lærerne hvordan han løste utfordringene knyttet til dans. Fremfor å velge pardans som involverte en gutt og en jente, kunne han tilpasse det slik at en ikke måtte danse med det motsatte kjønn. Videre ble det forklart at det ofte ble brukt andre danseformer hvor det ikke nødvendigvis var krav om kroppskontakt. Her skulle elevene lage egne danser og fikk også velge egen musikk. Resultatet av dette var ifølge læreren stor aktivisering og engasjement hos elevene. Et slikt tiltak viser at det ikke skal store endringer til for at noe som i utgangspunktet er en utfordring, ender opp med å bli vellykket. Vislie (2004) forklarer i slike situasjoner at en bør ha fokus på muligheter fremfor begrensninger. Inntrykket jeg sitter igjen med er at disse tilpasningene krever mye jobb fra lærerens side. Dette er små tiltak som utgjør en stor forskjell. På denne måten kan en se at noe som i utgangspunktet kan oppleves som en begrensning og utfordring, heller viser seg å være en mulighet for å oppnå noe større i faget. Tidligere forskning viser at dersom en lærer har fokus på muligheter fremfor begrensninger, vil en kunne oppnå inkluderende klassemiljø hvor en minimaliserer sjansene for ekskludering.

5.3 Mestringsfølelse som et resultat av elevmedvirkning og tilpasning av øvelser

Flere av lærerne i min studie gir et inntrykk av at de har et mål om at elevene skal føle mestring i deres undervisning. Årsakene til dette var flere, men den mest typiske var at elevene da vil ha et bedre forhold til kroppsøvfingsfaget siden de opplever en tilhørighet. Når en mestrer ulike øvelser, er dette en positiv følelse som en kjenner med hele kroppen. En glede. I kroppsøvfingsfaget vil man befinne seg i situasjoner hvor en skal løse ulike oppgaver og øvelser i samarbeid med andre medelever. Det vil i disse tilfellene være en fin anledning for elever til å bli enda bedre kjent med verdier og normer en vil kunne møte på senere i livet. Med andre ord kan en si at mye av grunnmuren til en elev kan bygges gjennom dette faget. Dette handler blant annet om at elevene i slike situasjoner er nødt til å tenke selv, samtidig som at de må være åpne for innspill fra medelever. Som Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) forklarer, er elevene ofte i kontakt med hele sitt følelsesregister når de skal gjennomføre ulike aktiviteter og øvelser. Noen ganger vil de legge merke til at de gjennomfører øvelsene på en strålende måte, mens andre ganger kan de få en følelse av det motsatte. På denne måten forklarer Esser Noethlichs & Midthaugen (2015) at elevene både blir bedre kjent med seg selv, men også andre medelever. For å kunne fremme mestringsfølelse hos sine elever, nevner informantene ulike tiltak de gjør. Det som ofte blir nevnt var elevmedvirkning og det å tilpasse aktivitetene. Begge disse tiltakene kan ses i tråd med læreplanen, da elevmedvirkning og tilpasset opplæring er to sentrale faktorer der (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til læreplanen beskriver Nel Noddings (2013) også viktigheten av å høre på elevenes synspunkt og meninger rundt faget, noe som kan forstås som elevmedvirkning. Noddings beskriver videre at ved å høre på elevenes synspunkter og meninger, vil det kunne hjelpe læreren med å skape en følelse av tillit hos elevene. Samtidig vil elevmedvirkning kunne resultere til en inkluderende undervisning. Det informantene i min studie trekker frem angående elevmedvirkning, kan også ses i sammenheng med det Engebretsen, Walseth & Elvebakk (2020) beskriver som aktivistisk tilnærming hvor fokuset her også er på elevmedvirkning og trygge læringspartnere. I en mangfoldig klasse hvor mange ulike kulturer er representert vil elevmedvirkning kunne føre til økt læring både når det gjelder det faglige, men også det sosiale. Solbue et al., (2021) poengterer viktigheten av å bruke elevenes erfaringer, opplevelser og kunnskap. I kroppsøvfingsfaget har en ofte mulighet til å la elevene komme med sine innspill når det gjelder regler og gjennomføring av aktiviteter. Flere av informantene i min studie viser til at dette er noe de ofte gjør. Gjennom

en slik tilnærming og fremgangsmåte, vil en i følge Solbue et al., (2021) kunne skape muligheter og toleranse, med andre ord respekt og forståelse for medelever. Dermed kan det være nærliggende å tro at dette videre kan resultere til at elevene ikke føler på ensomhet, men heller mestring og tilhørighet som et resultat av enkle tilpasninger og elevmedvirkning.

En av de andre lærerne i min studie ga uttrykk for at han heller ønsket å styre regler og aktiviteter selv, for å unngå krangling mellom elevene. I forskningen til Moen et al., (2019) forklares det at ved å ha god nok kunnskap om elevene sine på et personlig, sosialt og gruppenivå, kan en bruke dette for å planlegge undervisningen på en god måte. De viser videre til at dette kan bidra til å unngå nettopp krangling mellom elevene, og heller skape et inkluderende miljø i klassen.

Det er på denne måten læreren blant annet har mulighet til å inkludere elevene og skape et inkluderende klassemiljø. Læreren aksepterer og mottar elevenes synspunkter og følelser ovenfor emnene, og på denne måten praktiserer læreren inkludering. Alt dette fører til et unikt samarbeid mellom læreren og eleven som kan være helt avgjørende for deltakelse i timene og utvikling av elevene. Videre kan vi på denne måten se at diskusjonen innenfor omsorgsetisk tilnærming til undervisning kan utvides til debatten innenfor inkludering av elever med innvandrerbakgrunn og det flerkulturelle klasserommet. Omsorgsetikk skaper rom og fokus på gjensidig forståelse, samarbeid, respekt og genuin dialog, i stedet for en atmosfære hvor forskjellige grupper elever blir delt og får egne tilpassede aktiviteter. Derfor er det helt avhengig at begge parter er åpne for dialog og gjensidighet for at omsorg i det hele tatt skal kunne finne sted (Noddings, 2013).

Når vi i denne studien snakker om elever med innvandrerbakgrunn, kan det være nærliggende å tro at disse elevene behøver enda mer omsorg grunnet de ulike barrierene og den bagasjen elever har med seg. Lærerne trekker frem utfordringene knyttet til elever med innvandrerbakgrunn, og det er tydelig at det er noen av disse. Kanskje er kroppsøvingsfaget det første møte med norsk kultur? Kanskje er kroppsøvingssarenaen mer enn bare en arena for denne eleven. Dette er spørsmål en bør stille seg i slike situasjoner. Med andre ord vil det kanskje lønne seg i en startfase at læreren er mer åpen enn eleven, selv om begge parter skal være åpne for dialog, ifølge omsorgsteorien.

6. Konklusjon og videre forskning

Gjennom denne studien har jeg hatt som mål å se nærmere på hvordan lærere møter elever med innvandrerbakgrunn for å ivareta og inkludere dem i kroppsøvingsfaget. I tillegg til oppgavens hovedproblemstilling, valgte jeg to forskningsspørsmål. Ved å benytte meg av tidligere forskning, relevant teori og mine egne funn har jeg i diskusjonsdelen av denne oppgaven forsøkt å belyse oppgavens hovedproblemstilling samt forskningsspørsmålene.

På bakgrunn av oppgavens diskusjonsdel, kan det virke som at Nel Noddings og omsorgsteorien og interkulturell læring kan være et hjelpemiddel for at lærere skal oppnå inkludering i sin undervisningspraksis. Svarene som ble innhentet fra lærerne i forbindelse med denne oppgaven, kan ved flere anledninger ses i sammenheng med omsorgsteoriens viktige element. Likevel kommer det gjennom studiens hovedfunn frem at lærere møter på ulike utfordringer i arbeidet med å inkludere elever med innvandrerbakgrunn. De mest typiske utfordringene var ifølge mine funn knyttet til språk, kultur og religion. Det som særlig trekkes frem er språkvansker, bekledning og dans. Noen av tiltakene lærerne gjorde rundt disse utfordringene kan ses i tråd med Lagestad (2018) og Moen et al., (2019) sine funn. Flere av informantene i denne studien viser at de ønsker å bygge gode relasjoner til sine elever og at de som regel lykkes med dette. Likevel nevner noen av lærerne at den lille tiden de har med disse elevene, ikke er nok for å kunne bli kjent med elevene på flere nivå. Dette viser seg å kunne gå utover lærernes kunnskap om elevenes bakgrunn. Likevel virker det som at lærere benytter den tiden de har for å skape gode relasjoner til sine elever og ikke minst tilrettelegge for at elevene skaper gode relasjoner seg i mellom.

Det er tydelig at lærere i dagens samfunn står ovenfor flere ansvar for sine elever. Læreplanen fremhever at elevene skal inkludere og respektere hverandre uavhengig av ulikheter og forskjeller. Det er derfor læreren og skolen sitt ansvar at planleggingen og gjennomføringen av undervisningen blir gjort på en måte som tillater disse viktige momentene. Å inkludere elever med innvandrerbakgrunn, er ifølge lærerne ikke nødvendigvis en stor utfordring, så lenge en har gode relasjoner og kjennskap til sine elever. Tiltakene som ble nevnt under diskusjonsdelen beskrives som enkle tiltak av noen lærere. Selv om tiltakene blir forklart som enkle, er lærerne bevisst på at det likevel utgjør en stor forskjell for elevene og klassemiljøet.

Jeg startet dette kapitlet ved å vise til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som jeg har forsøkt å belyse gjennom denne oppgaven. Mine funn i denne studien kan være et bidrag til forskningsfeltet, da studien viser hvordan lærere kan inkludere elever med innvandrerbakgrunn gjennom et omsorgsetisk perspektiv. Utfordringene finnes, kulturelle forskjeller, religiøse forskjeller, språkvansker finnes, men det er nødvendigvis ikke et problem. Det viser seg av både tidligere forskning og min studie at dersom lærere har en bevisst tilnærming til dette og velger å bruke tid og ressurser på de riktige momentene, kan en oppnå viktige og store resultater gjennom kroppsøvingsfaget. Vi lever i dag i et mangfoldig samfunn hvor en ofte befinner seg i ulike situasjoner som både krever og forventer samarbeid i hverdagen. I arbeidslivet, skolen, idrett og generelt i samfunnet vil en kunne komme i interaksjon med et individ som har en annen bakgrunn enn deg selv. Respekt, forståelse og toleranse for ulikhetene som finner sted er viktige begrep og verdier en bør ha med seg i møte med samfunnet og omverden. Ved å se på tidligere forskning, teori og mine funn er det liten tvil om at kroppsøvingsfaget er en arena hvor elevene kan lære mer om disse viktige elementene gjennom interkulturell læring og en omsorgsetisk undervisningspraksis.

For videre forskning kan det virke spennende og relevant å se nærmere på hvordan elever med innvandrerbakgrunn responderer på omsorg som blir gitt av lærer, med bakgrunn i omsorgsteorien. I tillegg vil det kanskje være hensiktsmessig å forske mer rundt læreres refleksjoner i forbindelse med inkludering av elever med innvandrerbakgrunn. Dette fordi læreres refleksjoner blir av flere beskrevet som mangelfull forskning. Til en eventuell videre forskning, kan det være en ide å inkludere kvinnelige informanter, da det i min forskning kun var mannlige informanter. Det ville vært spennende å sett om det var store eller små forskjeller i deres refleksjoner og kanskje spesielt interessant å belyse enda mer forskning rundt både læreres og elevers refleksjoner rundt inkludering av elever med innvandrerbakgrunn.

Litteraturliste

Andon, A., Thompson, C. G., & Becker, B. J. (2014). A quantitative synthesis of the immigrant achievement gap across OECD countries. *Large-scale assessments in education*, 2(1), 1-20.

Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S., & Fisette, J. (2017). Revitalizing the physical education social-justice agenda in the global era: Where do we go from here?. *Quest*, 69(2), 205-219. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2016.1176935>

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1), 71-90. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0013191042000274196>

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

Clark, L. (2019). The way they care: An ethnography of social justice physical education teacher. *The Teacher Educator*, 54 (2), 145-170. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08878730.2018.1549301>

Dalland, O (2007) *Metode for oppgaveskriving for studenter* (4.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dowling, F., Fitzgerald, H., & Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: Teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20(8), 1029-1047. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2013.871249>

Down, B., & Smyth, J. (Eds.). (2012). *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times* (Vol. 22). Springer Science & Business Media.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021) Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Engebreetsen, L., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). *Jenter og kroppsøving – hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingssfaget?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 104(4), 361-375. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>

Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015) Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). (2015). *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-117). Oslo: Cappelen Damm AS.

Fandrem, H., Tvedt, M. S., Virtanen, T., & Bru, E. (2021). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: The role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509.

Fitzpatrick, K. (2013). Brown bodies, racialisation and physical education. *Sport, Education and Society*, 18(2), 135-153.

Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 17(2), 144-160.

Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integrasjon og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.

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

Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal forlag AS.

Kvale, S., Brinkmann, S., Andersson, T.M., & Rygge J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lagestad, P. & Mestad, I (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/2591660/Lagestad.pdf?sequence=2>

Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337-352. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573320600924858>

Moen, M. K., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships or social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2019.1683535>

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED468125>

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw1nb>

Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Routledge.

Ohnstad, F. O. (2020). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar*. Cappelen Damm akademisk.

Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingfag- mangfoldige kropper. I Ø. F. Standal & G. Rugseth, (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.79-93). Oslo: Cappelen Damm.

Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44-60.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Solbue, V., Helleve, I., & Smith, K. (2017). "In this class we are so different that I can be myself!" Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137-150.

Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.

Schenker, K., Linnér, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal Moen, K., Philpot, R., & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice—what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts?. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126-140. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/25742981.2019.1609369>

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

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Thorjussen, I. M. & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2018.1467399>

Thorjussen, I. M. & Sisjord, M. K. (2020). Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: An intersectional perspective. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 50-66. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/25742981.2019.1648187>

Westlie, K. & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). Hentet fra: <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1530>

7. Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- 1) Hvor gammel er du og har du en utdanning innenfor yrket?
 - Har du noe videreutdanning som for eksempel spesped? Sosiologi?
- 2) Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge på denne skolen?
- 3) Vil du si at din arbeidsplass er en flerkulturell skole?
- 4) Hvor opptatt er dere på din arbeidsplass om relasjonen mellom skole og hjemmet?
 - Hva slags prosedyrer har dere eventuelt her?

Planlegging

- 5) Hvilke valg og tilpasninger av aktiviteter og øvelser gjør du som lærer for å inkludere mangfoldet i klassen?
- 6) Vil du si at du varierer din undervisningsmetode? I så fall hvorfor?
 - Hvilke undervisningsmetoder varierer du mellom?

Gjennomføring, Inkludering og medbestemmelse

- 7) Er inkludering et tema i dine kroppsøvingstimer? Da tenker jeg på om dette er et tema som du sammen med elevene dine snakker om.
 - Hvordan involverer du elevene i dette?
- 8) Hvordan tilrettelegger du for elevmedvirkning når det gjelder aktiviteter og/eller regler?

Relasjoner

9) Hvor godt kjenner du elevene dine?

- Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til de?
- Hvor viktig er det for deg å ha kunnskap om elevene sin bakgrunn?
- Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Er det fordel for deg og kanskje elevene?
- Hva gjør du for å få kjennskap til elevenes bakgrunn?

10) Hvorfor er det viktig for deg å ha gode relasjoner med dine elever?

Ulikhet og inkludering i lys av språk og kultur

11) Hvilke utfordringer møter elever med innvandrerbakgrunn i faget?

12) Har du opplevd at elever med innvandrerbakgrunn faller «utenfor» i dine timer?

- Hva er den viktigste/typiske årsaken til det tenker du?
- Hvor mye av årsaken tror du er grunnet kulturforskjeller?

13) Tenker du at språkvansker kan være en utfordring i kroppsøvfingsfaget? Hvorfor?

14) Hender det at du må tilpasse undervisningen for enkeltelever på grunn av språklige eller kulturelle forskjeller?

- Hvordan gjør du dette?

15) Har du en annen tilnærming til disse elevene?

- Hvis tilfellet er kulturforskjell, hvordan løser du det?
- Hvis tilfellet er språkvansker, hvordan løser du det?
- Kjønn? Religion? Bakgrunn?

8. Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”[Læreres bevissthet og tilnærming rundt inkludering]”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere jobber med å inkludere nyankomne innvandrere i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på hvordan lærere jobber med å inkludere elever med innvandrerbakgrunn i kroppsøving. Disse elevene kommer med en egen «bagasje» og min studie ønsker å få et bedre innblikk i hvordan læreres bevissthet og tilnærming rundt dette er.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at jeg spør akkurat deg er på bakgrunn av at min studie ønsker å intervju kroppsøvingslærere. Utvalget er dermed strategisk og hensiktsmessig for denne studien. Totalt er det fire/fem lærere som skal delta i forskningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju som vil vare i ca 40 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp i et lydopptak og det vil ikke samles inn sensitive personopplysninger. Intervjuet vil handle om læreres bevissthet og tilnærming rundt inkludering av elever med innvandrerbakgrunn i kroppsøving.

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. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med fiktive navn. De eneste som har tilgang til dataene som blir innhentet er student og veileder. Dataene vil bli lagret på en egen mappe.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet/oppgaven avsluttes og er godkjent, noe som etter planen er 16.05.22. Dersom det skulle bli forsinkelser, blir opplysningene ivaretatt frem til oppgaven er avsluttet som da vil være 02.01.23.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Høgskolen i Innlandet ved Knut Westlie (knut.westlie@inn.no)
Vårt personvernombud: personvernombud@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Arion Shaqiri

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], 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)

9. Vedlegg 3

Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

27.10.2022, 22:05

[Meldeskjema](#) / [Inkludering i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
340738	Standard	13.06.2022

Prosjekttittel
Inkludering i kroppsøving

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

Prosjektansvarlig
Knut Westlie

Student
Arion Shaqiri

Prosjektperiode
01.02.2022 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 16.5.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Lykke til videre med prosjektet!