

Flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen

Praksisnær studie – En kvalitativ undersøkelse av åtte ungdomsskoleelevers
erfaring med en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen

FORFATTERE:

Kanjau Poya

Tone Wik Kåsa

VEILEDERE:

Erik Aasland

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanningen

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving / pedagogikk

Forord

Etter fem flotte og innholdsrike år på lærerstudiet, ser vi tilbake på en minnerik tid som studenter. Tone Wik Kåsa har gjennomført hele studieførløpet ved Universitetet i Agder og tar master i Profesjonsrettet spesialpedagogikk med kroppsøving. Kanjau Poya har studert de tre første årene på Høgskolen i Østfold og de to resterende ved Universitet i Agder, og tar master i Kroppsøvingsdidaktikk. Vi mener det er viktig å jobbe tverrfaglig, og derfor har vi benyttet muligheten til å skrive på tvers av fag, da disse to masterretningene naturlig overlapper hverandre. I tillegg er vi begge lidenskapelig opptatt av studiens tema; inkludering av elevmangfoldet. Vi er to bestevenninner som har skrevet sammen, og samarbeidet har gått over all forventning. Det har til tider også vært krevende, særlig det siste året med å forholde seg til en travel kombinasjon av jobb, fritidsaktiviteter, instruktørutdanning og sykdom.

Vi ønsker å uttrykke en stor takk til våre kunnskapsrike veiledere, Erik Aasland og Maryann Jortveit for god veiledning, verdifulle innspill og konstruktive tilbakemeldinger på masterarbeidet. Vi er takknemlig for samarbeidet, støtten og inspirasjonen vi har fått gjennom dere i denne prosessen.

Vi vil også rette en stor takk til alle som har deltatt i undersøkelsen, både deltagere, informanter og faglærer. Til slutt vil vi takke våre nærmeste, både familie og venner for deres tålmodighet og forståelse. Dere har bidratt som uerstattelige støttespillere under masterprosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre for å ha stått sammen gjennom både oppturer og nedturer. Selv i de mest krevende og utfordrende øyeblikkene, har vi vært hverandres kilde til motivasjon. Sammen kan vi se tilbake på et produkt vi er stolte av.

Kristiansand, mai 2024

Kanjau Poya

Tone Wik Kåsa

Sammendrag

Studien tar utgangspunkt i tidligere forskning som har vist at elever opplever krenkende praksiser i kroppsøvningsundervisningen, spesielt på grunn av fagets fokus på idrett og prestasjon. Dette har resultert i marginalisering og ekskludering av særlig minoritetselever, jenter og elever med nedsatt funksjonsevne. Med et stadig økende mangfold i norske skoler, er det viktig å sikre at alle elever får tilpasset opplæring og kulturell innsikt, noe som er forankret i opplæringsloven. Videre skal opplæringen bygge på prinsipper om anerkjennelse, likeverdig behandling og inkluderende læringsmiljø. Kroppsøvningsfagets formål er å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Vi stiller derfor spørsmål ved om praksisen i kroppsøvningsfaget er i tråd med skolens og fagets mandat.

I lys av dette, har vi gjennomført en aksjonsforskning, der vi utarbeidet undervisningsopplegg over ni leksjoner som bygger på prinsippene om anerkjennelse og flerkulturell pedagogikk, da disse betraktes som en avgjørende del av inkluderingsarbeidet. Studiens hensikt er dermed å belyse følgende problemstilling; *"Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvningsundervisningen?"*. For å besvare problemstillingen har vi innhentet data gjennom deltagende observasjon og individuelle semi-strukturerte intervjuer. Observasjonen ble gjennomført i kroppsøvningsundervisningen på 10.trinn, hvor det til sammen var 26 elever til stede, sammen med deres faglærer. Åtte elever ble videre utvalgt til intervju. I analyseprosessen anvendte vi Braun og Clarke (2006) sin sekstrinnsmodell som analytisk rammeverk.

Studiens funn indikerer at elevene opplevde undervisningsleksjonene som gøy, variert og lærerikt. Videre viser resultatene at minoritetselevne hadde en fremtredende rolle og utmerket seg, til tross for at skille mellom "oss" (majoritet) og "dem" (minoritet) kan anses som en form for segregasjon. Elevene rapporterte at de satte pris på muligheten for å delta aktivt i undervisningen og at de ble introdusert for nye aktiviteter, selv om dette ikke var noe de vanligvis var kjent med. Studien konkluderer med at flerkulturell tilnærming la til rette for en anerkjennende pedagogisk praksis, og at det ytterligere bør integreres i ordinær kroppsøvningsundervisning.

Nøkkelord: Kvalitativ studie, flerkulturell pedagogikk, aksjonsforskning, kroppsøving, elevmedvirkning, anerkjennelsesteorien og tematisk analyse.

Abstract

The study is based on previous research indicating that students experience discriminatory practices in physical education (PE) classes, especially due to the classes focus on sports and the performance presentation. This has led to the marginalization and exclusion of minority students, girls, and students with disabilities. With a constantly increasing student population in Norwegian schools, it's crucial to ensure that all students receive an adaptive education and cultural insight, as written in the Education Act. Furthermore, education should be based on principles of recognition, equal treatment, and inclusive teaching environments. The purpose of physical education is to promote physical activity and a lifelong enjoyment of movement. Therefore, we question whether the practices in physical education align with the school's and subject's mandate.

In light of this, we conducted a action research, developing a nine-lesson teaching plan based on the principles of recognition and multicultural pedagogy, which are considered crucial for inclusive practices. The study aims to address the following question: "How do middle school students experience a multicultural pedagogical approach in physical education?" To answer this question, we have collected data through observation from participants and individual semi-structured interviews. The observation took place in a 10th-grade PE class, with a total of 26 students who presently participated alongside their teacher. Eight students were selected further for interviews. In the analysis process, we applied Braun and Clarke's (2006) six-step model as an analytical framework.

The findings results suggest that students found the lessons enjoyable, varied, and educational. Additionally, the results indicate that minority students played a prominent role and excelled, despite the "us" (majority) versus "them" (minority) distinction, which could be considered a form of segregation. The students reported and showed their appreciation for the opportunity to actively participate in the lessons and to have been introduced to new activities, even those they were not typically familiar with. The study concludes that a multicultural approach facilitated a pedagogical practice of recognition should be further integrated into regular PE teaching.

Keywords: Qualitative study, multicultural pedagogy, action research, physical education, student participation, recognition theory, and thematic analysis.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Avgrensning og begrepsforklaring	3
1.2 Styringsdokumenter	4
2.0 Tidligere forskning	5
2.1 Tidligere forskning om flerkulturalitet i skolen	5
2.2 Praksisnære studier i kroppøvingfeltet	6
3.0 Teoretisk rammeverk	9
3.1 Flerkulturell pedagogikk	9
3.1.1 Innhold i undervisningen	9
3.1.2 Kunnskapssyn	10
3.1.3 Likeverdig pedagogikk	11
3.1.4 Reduksjon av fordommer	12
3.1.5 Styrking av skolekultur og sosiale strukturer	12
3.2 Anerkjennelsesteorien	13
3.2.1 Kjærlighet i den private sfære	14
3.2.2 Rett i den offentlige sfære	15
3.2.3 Sosial verdsetting i den sosiale sfære	16
4.0 Metode	18
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering	18
4.2 Valg av metode og forskningsdesign	20
4.2.1 Deltagende observasjon	20
4.2.2 Semistrukturert intervju	21
4.3 Utvalg og rekruttering	21
4.3.1 Presentasjon av informanter	22
4.4 Prosedyre og datainnsamling	23
4.4.1 Gjennomføring av undervisningsoppleggene	23
4.4.2 Gjennomføring av observasjon	24
4.4.3 Intervjuguide	25
4.4.4 Prøveintervju	26
4.4.5 Gjennomføring av individuelle intervjuer	27
4.5 Tematisk analyse	28
4.6 Kvalitet i studien	31
4.7 Forskningsetiske aspekter	33
4.7.1 Informert samtykke og konfidensialitet	33
4.7.2 Ivaretagelse av informanter	34
5.0 Funn	36
5.1 Gøy og spennende med kulturelle aktiviteter	36
5.2 Variert og lærerikt	38
5.3 Minoritetselvene fikk en sentral rolle	41

6.0 Diskusjon	44
6.1 Undervisningsopplegget var gøy	44
6.2 En berikende og variert læringsprosess	47
6.3 Minoritetselvene blomstret og utmerket seg.....	50
6.4 Studiens styrker og svakheter	52
7.0 Konklusjon	55
8.0 Bibliografi	57
9.0 Vedlegg	63
Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til faglærer	63
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte.....	67
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever over 16 år	70
Vedlegg 4 – Godkjenning fra Sikt og FEK.....	73
Vedlegg 5 - Didaktisk planleggingsskjema / Undervisningsopplegg.....	75
Vedlegg 6 - Intervjuguide	90
Vedlegg 7 - Observasjonsguide	92
Vedlegg 8 - Redegjørelse for arbeidsfordeling.....	94
Vedlegg 9 - Oversikt over tekst som er hentet fra prosjektbeskrivelsen	95

1.0 Introduksjon

I Opplæringsloven (1998, §1-3) og Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) er det nedfelt at lærere har ansvar for å sikre at alle elever får tilpasset opplæring. Det innebærer at undervisningen skal individualiseres og sikre tilfredsstillende læringsutbytte, uavhengig av elevenes behov og forutsetninger. Videre skal opplæringen tilby en opplevelse av anerkjennelse, likeverdig behandling og et inkluderende læringsmiljø, der alle elever skal føle at de blir respektert og akseptert (Berg et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, §1-1, §1-3, §9A; Spernes, 2020, s. 48). Nussbaum (2010) hevder at en del av formålet med skolen er å utdanne mennesker som er i stand til å vise forståelse, respekt og empati for andre. Videre argumenterer hun for at demokrati og medborgerskap i skolen er avgjørende for å bekjempe diskriminering, med sikte på å legge et solid fundament for fremtidige samfunnsborgere (Nussbaum, 2010).

De siste årene er det blitt mer fokus på kulturelt mangfold i samfunnet, der også skolen må forholde seg til et stadig økende mangfold av elever med ulik bakgrunn og kulturell tilhørighet (Walseth, 2019, s. 31). Skolen er blant våre viktigste samfunnsinstitusjoner som kontinuerlig påvirkes av endringer i samfunnet. Kunnskapsdepartementet understreker behovet for tilstrekkelig kompetanse for å tilpasse og ivareta elevmangfoldet (St.Meld. Nr. 30, 2003-2004), noe som gjenspeiles i Opplæringsloven (1998, §1-1) der det står beskrevet at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold.

Spernes (2020), Jortveit (2018) og Walseth (2019, s. 30) hevder at møtet med et flerkulturelt mangfold erfares krevende for mange lærere. Flere nasjonale og internasjonale studier tyder på at det er et stort gap mellom ideologien om en inkluderende opplæring og det som faktisk oppleves i praksis (Afdal et al., 2014; Berg et al., 2021, s. 13; Jortveit, 2018; McGrath et al., 2019; Svendby, 2013). Lærerens manglende kompetanse har blitt identifisert som en faktor som bidrar til at de opplever det utfordrende å praktisere inkludering. Utfordringene gjelder både lærerens kunnskap og forståelse av inkludering generelt, samt deres spesifikke kompetanse innenfor dette området (Jortveit, 2018; McGrath et al., 2019; Svendby, 2013; Walseth & Khan, 2023). Å oppnå økt forståelse for hvordan lærere kan jobbe med kulturelt mangfold vil være et verdifullt bidrag, både til forskningslitteraturen og for lærere som underviser i kroppsøving.

I opplæringsloven (1998, §9A-3) er det også forankret at skolen skal praktisere nulltoleranse overfor handlinger som mobbing, diskriminering og trakassering. Til tross for klare retningslinjer om skolens nulltoleranse, viser tidligere studier at en rekke elever møter krenkende praksiser i kroppsøvningsfaget (Redelius et al., 2009; Säfvenbom et al., 2015; Walseth, 2019, s. 195; Aasland et al., 2019). Forskning viser at det særlig er jenter, minoritetselever og elever med nedsatt funksjonsevne som blir satt i en sårbar og ekskluderende posisjon (Berg et al., 2021, s. 51; Fitzgerald, 2005; Moen et al., 2023; Phillips et al., 2021; Svendby, 2013; Vinje & Skrede, 2019; Aasland & Engelsrud, 2021). Forskning har vist at bevegelseskulturer og alternative bevegelsesaktiviteter marginaliseres, og at særlig idrett og konkurranseaktiviteter – som har utøvd betydelig innflytelse i kroppsøvningsfaget – har vært en medvirkende årsak til at ovennevnte elevgrupper har negative erfaringer med kroppsøving (Berg et al., 2021, s. 51; Drefvelin et al., 2021, s. 22; Moen et al., 2018). Forskning kritiserer også at elever får lite innflytelse i undervisningen og at instruksjonsbaserte undervisningsmetoder dominerer i faget (Kirk, 2010; Moen et al., 2018; Aasland, 2019b; Aasland et al., 2020). Det innebærer at læringen er preget av en deduktiv tilnærming, hvor læreren utelukkende fungerer som instruktør og veileder for elevene. Dette er i strid med formålet i kroppsøving, som legger vekt på å utfordre elevene til å utvikle kritisk tenkning, løse problemer, samt utforske og reflektere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jortveit (2017, s. 49) hevder at flerkulturell pedagogikk kan betraktes som en del av inkluderingsperspektivet. Videre presiserer hun at skolen må utforske alternative handlingsmåter, som innebærer å være åpen for ulike metoder og tilnærminger for å sikre en likeverdig læring og utvikling. Samtidig poengterer hun at det bør vektlegges å fremme toleranse og bevissthet om ulike kulturer og perspektiver i skolen, slik at elevmangfoldet respekteres og forstår hverandre på tvers av kulturelle grenser.

Det eksisterer flere modeller og tilnærminger som har bidratt til å fremme inkludering i kroppsøvningsfaget (Aggerholm et al., 2018; Engebretsen et al., 2020; Hellison, 2011; Standal & Rugseth, 2021), men flerkulturell pedagogikk er underrepresentert i den nasjonale forskningen i faget. Flere forfattere hevder at flerkulturell pedagogikk kan fremme positive erfaringer med inkluderingsperspektivet (Banks, 2008; Germundsson, 2000; Jortveit, 2018; Martell, 2018; Sand, 2020; Wrench & Garrett, 2021), noe som vekket en nysgjerrighet og interesse hos oss for å undersøke en slik tilnærming til pedagogikken. Videre argumenteres det for at flerkulturell pedagogikk kan bidra til å motvirke forskjellsbehandling, håndtere

kulturelt mangfold og sørge for å imøtekomme behovene til hele elevgruppen (Banks, 2008; Germundsson, 2000; Jortveit, 2018; Martell, 2018; Sand, 2020; Wrench & Garrett, 2021). Forfatterne trekker også frem andre sentrale elementer i pedagogikken som blant annet vektlegging av anerkjennelse, bekjempelse av fordommer og stereotyper, samarbeid, gjensidig respekt og kulturforståelse. Tilnærmingen dreier seg også om å integrere gode verdier, ferdigheter og holdninger for å fungere i et flerkulturelt samfunn (Jortveit, 2017, s. 56).

Walseth (2019, s. 31) påpeker at det er lite forskning som belyser hvordan kroppsøvingslærere kan arbeide med kulturelt mangfold. Internasjonale studier indikerer nemlig at kroppsøvingsfaget strever med å legge til rette for et bredt og økende elevmangfold, særlig minoritets elever (Benn et al., 2011; Dakas et al., 2011). Elevenes perspektiv er lite belyst i denne sammenhengen, og med bakgrunn i arbeidet med kulturelt mangfold har vi tatt i bruk aksjonsforskning som forskningsmetode i masteroppgaven med hensikt å undersøke elevers erfaringer. Kjernen i aksjonsforskning omhandler «*for å lære det som virker, må vi prøve ut det som kan virke*» (Heimburg & Ness, 2021, s. 6). Metoden muliggjør å kritisk evaluere situasjoner for enkeltpersoner og sårbare grupper i samfunnet, med et formål om positive endringer ved refleksjon og videreutvikling (Antonsen et al., 2022; Holter & Schwartz-Barcott, 1993). Ellen Berg (2021, s. 10) og Fitzgerald (2005) presiserer at det er viktig å fremheve og belyse elevers erfaringer i praksis for å styrke kroppsøving som et inkluderingsfag.

Ut fra det overnevnte ønsker vi å besvare følgende problemstilling; «***Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen?***».

Basert på det nevnte formålet har vi utviklet undervisningsopplegg med flerkulturelle tilnærminger for å undersøke elevenes individuelle opplevelser knyttet til kulturelle læringsaktiviteter. Dette vil bli undersøkt gjennom deltakende observasjon og individuelle semi-strukturerte intervjuer.

1.1 Avgrensning og begrepsforklaring

Vi bestemte oss for å ta utgangspunkt i flerkulturell pedagogikk som et av studiens teoretiske rammeverk. Imidlertid fant vi det hensiktsmessig å fokusere på en flerkulturell pedagogisk tilnærming i stedet for å anvende begrepet «flerkulturell pedagogikk» direkte.

Beslutningen ble basert på at flerkulturell pedagogikk omfatter et bredt spekter av teorier, metoder og forskjellige tilnærminger, som kan være misvisende for mange. I samtale med informantene brukte vi begrepet «flerkulturell pedagogisk tilnærming» og forklarte det som en tilnærming som tar hensyn til og verdsetter ulike kulturelle aktiviteter og erfaringer.

1.2 Styringsdokumenter

Demokrati og medborgerskap er et av de tverrfaglige temaene i skolen som skal implementeres i alle fag. I henhold til Opplæringsloven (1998) og Læreplanen for kunnskapsløftet (2020) blir det gitt føringer om at elevene skal få mulighet til å medvirke i undervisningen. Det fremheves at elevmedvirkning som prinsipp skal tillegges betydelig større vekt i dagens opplæring sammenlignet med tidligere. Elevstemmer tilfører positiv verdi der de blir oppmuntret til å være aktive deltakere i egen læringsprosess, der blant annet deltakelse i forhold til sosial og faglig utvikling står sentralt. Kunnskapsdepartementet (2017) spesifiserer at alle elever skal få reell innflytelse i skolehverdagen, og at de skal erfare å bli lyttet til. Gjennom demokratiske prosesser, skal de deriblant få mulighet til å aktivt delta gjennom diverse beslutninger som styrker deres engasjement og eierskap i et inkluderende klasse- og læringsmiljø. Ved å kontinuerlig medvirke og ta bevisste valg som gagnar en selv, vil dette parallelt ruste og danne elevene til å bli ansvarlige medborgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998, §1-1). Forskningsundersøkelser referert til i Meld. St. 22 (2010-2011) indikerer at valgmulighetene innenfor elevmedvirkning fungerer som en katalysator for å øke motivasjonen blant elevene i deres skolearbeid. Selv om slike muligheter for elevmedvirkning viser seg å ha positive virkninger, blir det samtidig understreket at det er nødvendig med klare forventninger og rammer. Dette sikrer at elevene ikke blir overveldet med for mye ansvar eller etterlatt uten tilstrekkelig veiledning eller støtte (Meld.St. 22, 2010-2011).

I kroppsøvningsfaget handler demokrati og medborgerskap om at elevene skal vurdere egen kompetanse, samt komme med innspill i egen læringsferd. Det er tydelig integrert i fagets relevans og sentrale verdier at elevene skal få mulighet til å medvirke, samt reflektere rundt og påvirke egen læring. Under fagets kjerneelement, er det beskrevet at samspill, deltakelse og medvirkning er vesentlig for å fremme læring. Faget skal også oppfordre elevene til kritisk tenkning, samt integrere demokratiske verdier der de håndterer meningsbryting og respekterer ulike synspunkter og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet blir det først presentert forskning om flerkulturalitet i skolen, hvor det gis en oversikt over lærerens forståelse av flerkulturell opplæring, inkluderings- og mangfoldsbegrepet. Deretter vil en tidligere studie om minoritetslevers skoleerfaringer bli gjort rede for. Våre litteratursøk indikerer at studier med flerkulturell pedagogikk i kroppsøvningsfaget er mangelfulle, noe som også blir påpekt av flere nasjonale og internasjonale forfattere (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Lagestad & Mestad, 2018). Avslutningsvis blir det derfor presentert relevant forskning innen kroppsøvingfeltet som berører temaer nært knyttet til flerkulturell pedagogikk som interkulturell kompetanse, elevsentrert undervisning, elevmedvirkning og samarbeidslæring.

2.1 Tidligere forskning om flerkulturalitet i skolen

En internasjonal studie har forsøkt å få innblikk i hvordan lærere oppfatter en flerkulturell opplæring, samt hvordan de integrerer fenomenet i undervisningen (Agirdag et al., 2016). Resultatene viser at lærere med minoritetsbakgrunn i større grad innlemmer flerkulturelle elementer i sin undervisning. På bakgrunn av funnene, argumenterer Agirdag og medforfattere (2016) for at økt rekruttering av lærere med minoritetsbakgrunn vil være fordelaktig. Videre viser studien at lærere som har flere elever med minoritetsbakgrunn i klassen inkluderer mangfoldet i større grad enn de som har færre.

Jortveit (2018) har også gjennomført en lignende studie på nasjonal basis, hvor hun intervjuet 14 norske grunnskolelærere, med en stor andel elever med minoritetsbakgrunn i klassen. Funnene hennes viser at lærere tolker inkluderingsbegrepet ulikt, og at de sliter med å finne balansen mellom pliktopplagte rettigheter og praktisk gjennomføring. Det kommer også frem i studiens hennes at lærere har manglende kompetanse rundt tilrettelegging av en inkluderingspraksis blant minoritetslever, og at de ofte har utfordringer med å differensiere undervisningen slik at alle elever får læringsutbytte i fellesskapet. Dermed hevdes det at manglende kompetanse i å håndtere elever fra minoritets- og majoritetskulturer begrenser inkludering. Jortveit (2018) argumenterer for viktigheten av å behandle sårbare elever som opplever marginalisering på lik linje med resten av elevmangfoldet. Videre presiserer hun at lærerens profesjonelle skjønn innenfor dømmekraft og kompetanse, samt holdninger og verdier er avgjørende for forståelsen av inkluderingspraksisen.

Anne Bonnvie Lund (2018) har på sin side gjennomført forskning blant 16 norske lærere med fokus på å analysere deres oppfattelse av mangfold- og flerkulturalitetsbegrepet ved å anvende intervju som metode. Funnene til Lund (2018) viser at lærere har forskjellige tolkninger av hva mangfold innebærer i arbeidet med minoritets elever. Videre vises det en tendens blant lærere å assosiere mangfoldsbegrepet til «vi», mens flerkulturalitetsbegrepet anses som «de andre» (Lund, 2018, s. 179-180). Skillet mellom «oss» og «dem» gjenspeiles i flere tidligere forskningsstudier (Basha & Kjørven, 2018; Dewilde et al., 2018; Spernes, 2014; Walseth, 2019, s. 32).

Kari Spernes (2014) har også utført en rekke studier om flerkulturelle perspektiver i skolen, der hun blant annet undersøker om elever med innvandrerbakgrunn får anerkjennelse for sin kulturtilhørighet. Ingen av informantene i hennes studie opplevde at læreren hadde kjennskap til eller hadde vist interesse for deres kulturelle bakgrunn. En elev hevdet at skolens organisering ikke legger til rette for å fremme følelsen av tilhørighet i fellesskapet, og at undervisningen kontinuerlig påminner en om ens annerledeshet, spesielt i kroppsøvningsfaget. Informantenes opplevelser og erfaringer tyder på at lærere mangler kompetanse og anerkjennelse knyttet til kulturbakgrunn og kulturtilhørighet (Spernes, 2014).

2.2 Praksisnære studier i kroppsøvingfeltet

Tidligere studier viser hvordan forskning i kroppsøvningsfaget på kulturelt mangfold har utviklet seg over tid (Thorjussen & Sisjord, 2018). Studiene har hovedsakelig fokusert på elevperspektivet, hvor det har vært fokus på hvordan elevene erfarer og opplever faget. Studien til Thorjussen og Sisjord (2018) har imidlertid identifisert og konstatert at forskningen gradvis har endret seg til å undersøke dominerende maktforhold. De påpeker at hegemoniske diskurser, skaper og forsterker utpekingen av «de andre», samtidig som at etniske norske gutter ofte får større innflytelse og maktposisjon i faget. Lignende studier i Sverige har forsket på maktforhold i kroppsøvningsfaget. De utpeker at læreres praksis ubevisst er gjennomsyret av en hvit habitus, og at majoritetskulturens normer og verdier blir betraktet som «det normale og riktige» i faget (Baker, 2019; Dowling & Flintoff, 2018). Andre studier indikerer også at kroppsøvningsfaget blir sett på som en hvithetsdiskurs (Choi & Chepyator-Thomson, 2011; Walseth, 2019).

Siljamäki og Anttila (2021) gjennomførte en studie i Finland som undersøkte kroppøvningsstudenters interkulturelle kompetanse og deres tilnærming til kulturelt mangfold i lærerutdanningen. Dette ble gjort ved å delta på kurs som fokuserte på blant annet likestilling, likeverd og anerkjennelse. Funnene viste at studentene utviklet økt interesse for å utfordre individuelle forforståelser, samtidig som de ble mer bevisste på egne fordommer og atferd. Det var tydelig at både de med, og de uten kulturell erfaringskompetanse utvidet sin forståelse i etterkant av kursene. Forskerne trekker frem deltagerens misnøye med at kroppøvningsutdanningen kun adresserte utfordringer knyttet til mangfoldet i spesifikke deler av faget, som i dans og svømming. Både studentene og forskerne konkluderer med at mangfoldskompetanse bør integreres ytterligere i alle emner i utdanningen ettersom det er underrepresentert (Siljamäki & Anttila, 2021).

I 2023 gjennomførte Aasland og Ørbæk en aksjonsforskning for å fremme lærere og elevers erfaring med anerkjennelse gjennom elevsentrert undervisning i dans. Forskernes mål var å utvikle en inkluderende undervisningspraksis med fokus på styringsdokumentene i kroppøvningsfaget. Det kommer frem at elevene ble anerkjent på forskjellige måter av både medelever og lærere, og at elevene samhandlet og skapte læring i et fellesskap preget av anerkjennelse. Videre vises det at elevene trivdes med dans som læringsaktivitet når de fikk medvirke i undervisningen. Forskerne argumenterer for at medvirkning kan gi elevene en følelse av at læreren verdsetter og har tillitt til deres kunnskap, kompetanse og egenskaper. Studien viser også at lærere ble svært bevisste på egen praksis når de omformet undervisningen fra å være lærerstyrt til elevsentrert, særlig da undervisningsopplegget traff elevenes behov og læring (Aasland & Ørbæk, 2023).

En rekke funn fra tidligere forskning om elevmedvirkning i kroppøvningsfaget argumenterer for at det er muligheter for å praktisere ytterligere medvirkning, utover hva som implementeres i dag (Engebretsen et al., 2020; Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). Flere studier viser også at elevene verdsetter å velge selv, noe som gjør at elevene opplever undervisningen meningsfull (Næss et al., 2014; Aasland & Ørbæk, 2023). Ifølge Sørreime (2020) bør lærere praktisere «reell elevmedvirkning». Han beskriver en slik medvirkning som den mest pålitelige veien til utvikling. Det innebærer at elevene individuelt eller i samarbeid med andre blir oppfordret til å finne løsninger på oppgaver. Hensikten er å gi elevene erfaringer som gjør de rustet til å håndtere diverse utfordringer som fremkommer i livet, samtidig som deres læringsprosess, tenkemåte og motivasjon i arbeidet blir utviklet.

En aksjonsforskning utført av Walseth og medforfattere (2018) anvender en aktivistisk tilnærming (Oliver & Kirk, 2015), som innebærer at undervisningen er preget av utforskende arbeidsmetoder, elevmedvirkning og bruk av kroppslige erfaringer over en tidsperiode. I studien fikk elevene mulighet til aktiv deltakelse i planleggingsfasen, ved å ta valg i en rekke beslutninger av aktiviteter og undervisningsmetoder. De fikk erfare hvordan kontroll og ansvar for egen læring ble utøvd i praksis. Forskerne konkluderte med at studien resulterte i positive funn, der elevene uttrykte at denne formen for medvirkning økte deres motivasjon og eierskap til egen læringsprosess. De rapporterte også en følelse av respekt og ytterligere inkludering og oppsummerte erfaringene som meningsfulle (Walseth et al., 2018).

Lars Bjørke (2023) har også gjennomført aksjonsforskning i kroppsøvningsfaget. Hans hensikt var å undersøke på hvilken måte samarbeidslæring kan fremme en anerkjennende pedagogisk praksis, ved å forankre sine argumenter i fagets relevans og sentrale verdier. Studiens funn refererer til historier som demonstrerer hvordan samarbeidslæring har fremmet et miljø preget av gjensidig anerkjennelse mellom lærer-elev og elev-elev. Det ble etablert en atmosfære der elevene lærte av, med og for hverandre. Han trekker frem at samarbeidslæring hadde mange positive virkninger, inkludert erfaringer med et inkluderende klassemiljø, dannelse av ansvarsbevissthet, utvikling av både motoriske og kognitive ferdigheter, samt styrking av elevens evne til å samhandle (Bjørke, 2023, s. 232).

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres flerkulturell pedagogikk og anerkjennelsesteorien. Teoriene er relevante for vårt forskningsprosjekt, fordi oppmerksomheten rettes mot verdsettelsen av elevmangfold og individuelle erfaringer. Dette utgjør grunnlaget for et inkluderende læringsmiljø der flerkulturell pedagogikk, gjennom anerkjennelse, kan adressere ulikheter, fremme gjensidig respekt og bidra til et klassemiljø som ser på kulturelt mangfold som en berikelse og ressurs (Wrench & Garrett, 2021).

3.1 Flerkulturell pedagogikk

James A. Banks er en anerkjent pedagog og forsker innenfor feltet flerkulturell pedagogikk. Hans ideer har basert seg på å fremme inkluderende og rettferdig undervisning, der fokus på kulturelt mangfold og likeverdig opplæring står sentralt (Jortveit, 2017, s. 20-21). Banks (2008, s. 30) presiserer at begrepet er svært komplekst og ikke entydig, og at flerkulturell pedagogikk ofte blir forenklet av blant annet lærere, skoleledere og politikere. Han ser på begrepet som en del av et større samfunnsperspektiv, der menneskers identitet, verdier og mål stadig er i utvikling, noe som kan føre til pluralitet i samfunnet. Det vil si å akseptere og erkjenne mangfoldet, der mennesker behandler hverandre med respekt og likeverdighet (Banks, 2008, s. 30).

Banks (2008, s. 32) understreker at flerkulturell undervisning ikke bare er relevant for minoritets elever - den er *like relevant for alle elever* (vår understrekning) og bør derfor praktiseres på alle skoler. Dette inkluderer også "hvite skoler", da både elever og lærere utgjør en betydelig del av det mangfoldige skolemiljøet. Han ser på flerkulturell pedagogikk i et helhetlig perspektiv, og hevder at lærere bør betrakte begrepet gjennom fem likestilte dimensjoner; *innhold i undervisningen, kunnskapssyn, likeverdig pedagogikk, reduksjon av fordommer og styrkning av skolekultur og sosiale strukturer* (Banks, 2008, s. 31-35).

3.1.1 Innhold i undervisningen

Denne dimensjonen baserer seg på hva som undervises og hvilke materiell og ressurser læreren benytter i undervisningen. Det innebærer også hvordan lærere presenterer og tilpasser for å inkludere og ivareta elever med ulik kulturell bakgrunn som en integrert del av fellesskapet. Dimensjonen sikrer at undervisningen tar hensyn, er representativ og sensitiv ovenfor elever med varierte erfaringer, perspektiver og kulturelle verdier (Banks, 2008, s. 31;

Jortveit, 2017, s. 50). Banks (2008, s. 48-49) fremhever at dimensjonen videre kan deles inn i fire nivåer som representerer ulik grad av inkludering. Jortveit (2017) presenterer de på følgende måte:

Nivå 1 – forenklet inkluderingsnivå: På det laveste nivået praktiseres prinsippet primært gjennom kulturelle arrangementer og andre markeringer. Minoritets elever og deres familier får mulighet til å bidra med kulturelle innslag som mat, tradisjoner og dans for å eksponeres for resten av skolefelleskapet og fremheve skolens flerkulturelle identitet. En slik praksis tar minimale hensyn til minoritetene, og av den grunn definerer Banks (2008) dette som *forenklet inkluderingsnivå* (Jortveit, 2017, s. 50).

Nivå 2 – additivt nivå: Nivået baserer seg på at kulturelle faktorer blir inkludert og gjenspeilet i undervisningen innenfor en allerede eksisterende og dominerende kultur. Eksempler kan være tilføyning av historie, musikk, og andre kulturelle elementer i undervisningen (Jortveit, 2017, s. 52).

Nivå 3 – transformasjonsnivå: I dette nivået oppstår det paradigmeendring med formål om å oppnå rettferdig og inkluderende fellesskap. Læreren tilpasser og differensierer undervisningen for å imøtekomme og inkludere elevmangfoldet ved å gå bort ifra den tradisjonelle undervisningen. Videre innebærer det å verdsette ulike perspektiver, kulturell tilhørighet, erfaringer og elevstemmer (Jortveit, 2017, s. 52).

Nivå 4 – høyt inkluderingsnivå: Det høyeste nivået bygger videre på transformasjonsnivået med et dypt engasjement i arbeidet mot inkludering og mangfold i undervisningen. Gjennom å fremme kunnskapsutvikling, engasjement og handling, kan et slikt fokus bidra til å fremme et samfunn preget av demokratiske prinsipper og rettferdighet. Videre hevder Banks (2008) at det parallelt fører til økt toleranse og forståelse for ulike synspunkter, samt redusere forekomsten av stereotyper og fordommer (Jortveit, 2017, s. 52).

3.1.2 Kunnskapssyn

Banks (2008, s. 31) andre dimensjon handler om synet på kunnskap. I skolen er lærerens hovedoppgave å formidle kunnskap og kompetanse. Banks (2008) hevder at kunnskap dannes gjennom komplekse elementer, inkludert formidling av begreper, fakta, teorier og generaliseringer (Jortveit, 2017, s. 52). Han fremhever viktigheten av å være bevisst på og

diskutere individuell kunnskap, da det som formidles i skolen påvirker samfunnets normer og verdier.

I skolen blir kunnskap utviklet gjennom undervisning, og lærerens profesjonelle skjønn spiller en avgjørende rolle i denne prosessen (Banks, 2008, s. 32). Elevenes tilegnelse av kunnskap avhenger av hva læreren vektlegger i undervisningen. Dersom læreren har ubevisste fordommer, skjevheter og referanserammer, kan dette føre til at viktig og nødvendig informasjon utelates (Jortveit, 2017, s. 53). En konsekvens av dette kan hindre elevene i å opparbeide seg tilstrekkelig kunnskap, samt utvikle fordommer. Det betyr at lærere har en betydelig innflytelse på undervisningen gjennom sin forståelse og formidling av kunnskap. En tilnærming til kunnskap som tar hensyn til mangfoldet, har potensial til å fremme en mer demokratisk form for utdanning. Slik Banks (2008) fremhever, er det nødvendig å praktisere undervisningsmetoder som tilpasser undervisningen med den hensikt at alle elever blir utfordret til å forstå hverandres perspektiver i et flerkulturelt samfunn (Jortveit, 2017, s. 53-54).

3.1.3 Likeverdig pedagogikk

Neste dimensjon handler om likeverdig pedagogikk, som assosieres med tilpasset undervisningsmetoder til fordel for læringsutbyttet for hver enkelt elev. Det innebærer at skolen skal sikre at alle elever, uavhengig av bakgrunn og identitet, har lik og rettferdig tilgang til læringsutbyttet (Banks, 2008, s. 34-35; Jortveit, 2017, s. 54-55). I praksis betyr det at alle skal få like muligheter til den samme undervisningen og de samme ressursene uten å oppleve diskriminering eller utenforskap. Dersom lærere ønsker at alle elever skal få tilstrekkelig læringsmuligheter, må kunnskap angående sosiale og kulturelle områder for undervisning og læring ligge til grunn. Banks (2008, s. 34) hevder at læreplanen og måten lærere presenterer undervisningen på, kun fokuserer på tradisjoner, verdier og kunnskap som er typiske for majoritetssamfunnet. Et resultat av dette kan føre til konsekvenser for elever med minoritetsbakgrunn, hvor de blir ekskludert og marginalisert.

Banks (2008) understreker også viktigheten av at alle elever skal få mulighet til å dele erfaringer knyttet til deres kultur og bakgrunn. Selv majoritetslevende risikerer å gå glipp av vesentlige erfaringer hvis undervisningen ikke tar hensyn til et flerkulturelt perspektiv. Banks (2008) advarer mot å være «kulturelt blind», som handler om at man kun begrenser seg til ens egen kulturelle forståelse. En konsekvens er at elever går glipp av viktige lærdommer i

samfunnet. Videre hevder han at det er en forutsetning å ha innblikk i en rekke kulturer for å få en helhetlig forståelse av egen og andres kultur. Som et resultat av en slik integrert forståelse, kan både respekt og likeverd fremmes i fellesskapet. Banks (2008) mener at flerkulturell pedagogikk er like viktig å praktisere på «hvite skoler» for å kunne fungere i et flerkulturelt samfunn (Jortveit, 2017, s. 55).

3.1.4 Reduksjon av fordommer

Reduksjon av fordommer er et viktig moment i den fjerde dimensjonen, der Banks (2008) påpeker viktigheten av oppdragelse knyttet til demokratiske prinsipper som blant annet rettferdighet, respekt, forståelse og likestilling. Han mener elementene står sentralt for å realisere inkludering og anerkjennelse (Jortveit, 2017, s. 55). Lærerens kunnskapsformidling og samhandling med elever kan ha en betydelig innvirkning ved å redusere fordommer og fremme anerkjennelse i undervisningen (Banks, 2008, s. 34). Det vil si at lærerens undervisnings-, klasselederskap- og relasjonskompetanse kan utgjøre en betydelig forskjell for å unngå hatefulle ytringer og utestenging. Ifølge Charles Taylor (1994) må alle mennesker behandle hverandre med likeverdighet for å fungere i et demokratisk samfunn. Samtidig presiserer han at kulturelle grupper bør få anerkjennelse for det som anses som spesifikt for gruppenes kulturelle identitet og forskjeller (Lund, 2018; Taylor & Gutmann, 1994). Banks (2008) hevder at det overnevnte øker minoritetslevenes følelse av trygghet, som igjen skaper en trygg og motiverende atmosfære for læring.

3.1.5 Styrking av skolekultur og sosiale strukturer

Den femte dimensjonen av flerkulturell pedagogikk fokuserer på aspekter ved skolekultur og sosiale strukturer (Banks, 2008, s. 35). Han vektlegger behovet for strukturelle endringer i skolesystemet for å sikre at alle elever gis anledning for å lykkes. Han argumenterer for at minoritets elever ofte blir stigmatisert i skolen, der de opplever vanskeligheter med å finne sin plass, og dermed har økt behov for anerkjennelse. Elevene blir ofte behandlet som en ensartet gruppe, der individuelle egenskaper, ferdigheter og kompetanse ikke blir tilstrekkelig verdsatt. Det er derfor viktig at både skoleledelsen og lærere setter forventninger og viser tillit til elevenes evne til læring, uavhengig av deres bakgrunn, forutsetninger og preferanser (Jortveit, 2017, s. 56). Videre understreker Banks (2008) at lærere ikke alltid mestrer å etablere et inkluderende læringsmiljø som elevene har krav på, og argumenterer for behovet for å praktisere likestillingsperspektivet ytterligere.

Skoler som fokuserer på flerkulturelle perspektiver, vil naturligvis påvirke elevenes holdninger og verdier i betydelig grad. Et skolemiljø som verdsetter språk, kultur, bakgrunn og etnisitet, kan det ifølge Banks (2008), fremme læring blant elevene, noe som er avgjørende for å utdanne og ruste dem til å bli aktive samfunnsborgere i fremtiden (Jortveit, 2017, s. 56). Han fremhever også behovet for endringer i holdninger og økt bevissthet om betydningen av å være en flerkulturell skole i et mangfoldig samfunn. Han påpeker videre at for å oppnå strukturelle endringer, er det nødvendig at skoleledere og lærere opparbeider økt kompetanse. Videre understreker han også at læringsmiljøet og relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev er avgjørende faktorer i flerkulturell pedagogikk (Jortveit, 2017, s. 56).

3.2 Anerkjennelsesteorien

Den kjente sosialfilosofen Axel Honneth har utviklet teori om anerkjennelse, ved å bygge videre på ideene til Mead (1863-1931), som var opptatt av menneskets utvikling gjennom sosiale interaksjoner. Honneth (2008) hevder at individets erfaringer og opplevelser med anerkjennelse spiller en avgjørende rolle for menneskets sosiale og personlige identitetsutvikling for å kunne utvikle selvverd, selvtillit og selvrespekt. Honneth (2008) poengterer at mennesker har behov for å bli elsket, akseptert og verdsatt for sitt sanne jeg, og at mangel på anerkjennelse kan medføre skade på menneskers mentale og emosjonelle velvære. Eksempelvis kan tap av tillitt, fornemmelse av verdiløshet og manglende tro på egne evner skade mennesker. Hvis et menneske tilbakeholder anerkjennelse, vil det, fra Honneths (2008) perspektiv, utgjøre en form for krenkelse, idet det begrenser individets mulighet for selvrealisering og dannelsen av en konsistent identitet. Med andre ord vil det si at anerkjennelse fra andre er en avgjørende faktor for menneskers dannelsen.

Jordet (2023, s. 24) støtter seg til Honneth og fremhever at anerkjennelse manifesteres gjennom både ord og handlinger, og at mennesker utvikler seg gjennom interaksjon med andre individer. Honneth (2008) poengterer at gjensidighetsprinsippet er av avgjørende betydning. Det vil si at det er like viktig å gi anerkjennelse som å motta det. Ved å danne et gjensidig forhold preget av anerkjennelse, kan det bidra til at individet oppnår et positivt selvbylde samtidig som det også fremmer tilsvarende utvikling hos andre. Sammen vil disse elementene, ifølge Honneth (2008), legge grunnlaget for et velstående samfunn og et godt liv.

Honneth (2008) poengterer at et menneske blir fullstendig anerkjent gjennom tre livssfærer; kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den sosiale sfæren. Basert på hans argumenter og påstander, presenterer Jordet (2023, s. 25) de tre hovedformene innenfor anerkjennelsesteorien og deres betydning i skolesammenheng på følgende måte:

3.2.1 Kjærlighet i den private sfære

Kjærlighet er intimt knyttet til den private sfæren, der omsorg, relasjoner og følelsesmessige bånd er sentrale begreper. Typiske kjærlighetsrelasjoner er blant annet forhold mellom barn og foreldre, vennskap eller parforhold (Jordet, 2023, s. 26). Honneth (2008) assosierer kjærlighet med begrepet «*omsorg*» og «*emosjonell hengivenhet*». Han hevder at kjærlighet blir erfart gjennom ansikt-til-ansikt interaksjoner mellom individer, hvor det dreier seg om å legge et godt grunnlag for trygghet der man anerkjenner menneskers følelser, behov og egenskaper. Hvis mennesker erfarer kjærlighet, vil det bidra til økt selvfølelse og selvtillit, som igjen styrker troen på ens egen verdi. Ifølge Honneth (2008) er dette avgjørende for å utvikle seg som et menneske, der man våger å stå frem og uttrykke sine tanker, følelser og behov. Han trekker også frem at individers prestasjoner og egenskaper ikke skal være avgjørende for å erfare kjærlighet (Jordet, 2023, s. 26).

Jordet (2023, s. 35) hevder at kjærlighet utgjør grunnlaget for lærerens profesjonelle skjønn. Det å være en omsorgsfull og autentisk voksen som opptre støttende og viser empati ovenfor elevene, blir ofte betraktet som kjærlighet i skolekonteksten. Det handler om at læreren kontinuerlig tar hensyn til barnets beste og anerkjenner elevene ved å både lytte, se, forstå, respektere og akseptere dem (Jordet, 2023, s. 36). Videre dreier kjærlighet seg om å etablere et trygt og sterkt relasjonsbånd, der læreren forsøker å forstå elevenes virkelighet ved å sette seg inn i deres verden. Ved å prioritere relasjonsbygging og kjærlighet, vil elevene oppleve å bli møtt av en omsorgsfull lærer som bryr seg, noe som kan resultere i gjensidig tillit hvor elevene føler seg sett og ivaretatt. Dette åpner opp for at elevene lærer og utvikler seg (Jordet, 2023, s. 37).

3.2.2 Rett i den offentlige sfære

Honneths (2008) andre dimensjon tar utgangspunkt i de grunnleggende behovene som omhandler likeverd, krav på rettigheter og vektlegger fenomenet fullverdige samfunnsborgere. Dimensjonen er inspirert av tanken om at alle mennesker er like mye verdt og at individet betraktes som ukrenkelig. Sfæren handler om at det ikke eksisterer unntak knyttet til det rettslige, altså at prinsippet er absolutt gjeldene. Jordet (2023, s. 27) understreker at den rettslige dimensjonen er basert på FNs menneskerettigheter og prinsippene som ligger til grunn i barnekonvensjonen. Videre presiser han at respekten for likeverd og menneskeverd er universelle verdier, som er nedfelt i forpliktelser både nasjonalt og internasjonalt. Sett bort ifra det juridiske faktumet, kommer sfærens rettighetsperspektiv til uttrykk gjennom mellommenneskelige forbindelser, hvor den normative tilnærmingen reflekterer behovet for å respektere og anerkjenne hverandres rettigheter og verdighet på et moralsk og etisk nivå (Jordet, 2023, s. 27).

På samme måte som i kjærlighetssfæren, hevder Jordet (2023, s. 27) at respekt også må uttrykkes gjennom ord, holdninger og handlinger. Å respektere et individ omhandler imidlertid ikke bare jus, men også det å møte mennesker som den de er, uavhengig av deres bakgrunn, etnisitet og andre forutsetninger. Samtidig er det avgjørende å være oppmerksom på, og aktivt arbeide med, å utfordre egne forforståelser, fordommer og stereotypier. Ifølge Honneth (2008) fører opplevelsen av å bli anerkjent på denne måten til en styrking av selvrespekten, og danner dermed grunnlaget for ytterligere personlig integritet. Parallelt vil en slik selvoppfattelse føre til økt bevissthet om ens egne plikter og rettigheter, samtidig som man erkjenner at andre samfunnsborgere også har disse rettighetene (Jordet, 2023, s. 28).

Jordet (2023, s. 39) hevder at det i en skolekontekst er avgjørende at elevene blir møtt med respekt slik at deres rettigheter blir ivaretatt av moralske, ansvarlige og etisk bevisste lærere som forstår hva elevenes likeverd innebærer. Videre anvender han eksempler som skal gjennomsyre alle beslutninger som angår barnet; blant annet barnets beste og deres rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3, art. 12). Dersom disse etiske forpliktelsene blir overholdt, vil det styrke elevens respekt for seg selv (Honneth, 2008).

Prinsippet om tilpasset opplæring er en annen sentral rettighet elevene har krav på, og som skal integreres i all undervisning (Opplæringloven, 1998, §1-3). Dersom en i lærerarbeidet ikke anvender kravet om tilpasset opplæring, hevder Honneth (2008) at dette kan føre til en uønsket praksis der elevenes rettigheter ikke blir overholdt, og krenkelser kan oppstå som en

konsekvens (Jordet, 2023, s. 39). Med elevenes rettigheter i betraktning, er skolen med andre ord en grunnleggende anerkjennende plattform. Jordet (2023, s. 40) fremhever videre viktigheten av å bevege seg mot en dialogbasert undervisningspraksis for å oppfylle prinsippet om å møte barn med respekt.

3.2.3 Sosial verdsetting i den sosiale sfære

Sosial verdsetting er den tredje anerkjennelsesformen. Denne formen for anerkjennelse handler om individet får anerkjennelse for sine bidrag og goder i fellesskapet. Honneth (2008) argumenterer for at mennesker vil føle seg verdifulle når de får anerkjennelse for å tilføre noe positivt til et fellesskap som skiller dem fra andre, og understreker videre at det å bli verdsatt er et grunnleggende menneskelig behov (Afdal et al., 2014, s. 179-180; Lund, 2018). Sosial verdsetting handler derfor om å gi mennesker muligheten til å benytte sine egenskaper, ferdigheter og kunnskaper i et fellesskap de tilhører. Det innebærer at andre skal få muligheten til å vise frem sine prestasjoner, og at man samtidig verdsetter deres bidrag på samme måte som man ønsker at andre skal verdsette ens egne bidrag (Jordet, 2023, s. 28). Honneth (2008) anvender også begrepet "*affektiv deltakelse*", som refererer til elevens behov og bekreftelse på at deres bidrag og deltakelse blir lagt merke til, etterspurt og satt pris på av andre (Jordet, 2023, s. 41). Når mennesker oppmuntrer og støtter andres prestasjoner og bidrag, kan dette medføre til økt selvfølelse og selvtillit, samtidig som man ytterligere anvender egne ferdigheter og egenskaper i fellesskapet, noe som igjen kan bidra til personlig vekst hos individet (Jordet, 2023, s. 29).

Barn og unge har behov for å anvende sine unike egenskaper og ferdigheter i skolen, samtidig som de erfarer at deres prestasjoner og ferdigheter blir anerkjent. I en slik sammenheng kan anerkjennelse tett relateres til samhandling og fellesskapsånd, der elevene anerkjenner både seg selv og hverandre. Dette blir knyttet til de to andre dimensjonene, kjærlighet og rettferdighet, hvor elevene uttrykker omsorg og respekt for hverandre som jevnbyrdige mennesker i et fellesskap (Jordet, 2023, s. 41-42).

Gjennom vår studie har vi søkt å forstå hvordan prinsippene innenfor flerkulturell pedagogikk og anerkjennelsesteori kan videreføres til å utvikle kroppsøvningspraksisen. Sett fra kjærlighetssfæren, har vi vært opptatt av at det skal foreligge tillit og trygghet i læringsmiljøet, og derfor tok vi en beslutning på at faglærer skal ha ansvar for gjennomføring av samtlige undervisningsleksjoner. I tråd med læreplanen, er prinsippene innenfor den

rettslige sfæren og den solidariske sfæren vært fundamentet for oppbygningen av studiens undervisningsopplegg, der vi særlig har vært opptatt av å legge til rette for at alle elever, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, får muligheten til å utfolde sine individuelle egenskaper og ferdigheter. Målet har vært å skape en undervisning og et læringsmiljø preget av inkludering, elevmedvirkning, samarbeid og respekt. Videre har teoriene til Banks (2008) og Honneths (2008) dannet grunnlaget for studiens diskusjon.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil vi først redegjøre for vitenskapsteoretisk posisjonering og deretter metodiske valg som har blitt anvendt i forbindelse med studien. Videre vil utvalg, gjennomføring og analysestrategi beskrives. Til slutt blir det gjort rede for kvalitetssikring og etiske overveielser som er tatt i studiens betraktning.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Innenfor den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen eksisterer det flere potensielle vitenskapsteoretiske perspektiver, som tar for seg ulike syn på virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Basert på masterprosjektet, har vi stått i et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted. Det betyr at vi som forskere ikke betrakter verden, eller den kunnskapen vi får frem, som objektiv, men noe som er konstruert. En konsekvens av en slik virkelighetsoppfatning vil være at verden eller de fenomenene man som forsker undersøker, kan tolkes og forstås på ulike måter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 41). Som forskere er det derfor viktig å utvise refleksivitet med tanke på hvordan ens forforståelse og studiens teoretiske perspektiver som brukes, får betydning for de funn man får fram (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22).

Vi tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, der vi ønsker å strebe etter elevenes opplevelser av møte med en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvningsundervisningen (Ennis & Chen, 2012, s. 225). Videre har vi bygd på en hermeneutisk tilnærming, som er tett forbundet med fenomenologi. Hovedfokuset i hermeneutikk er primært orientert mot tolkninger og meninger som fremkommer i tekster eller samtaler (Kvale, 2007, s. 21; Nyeng, 2012, s. 45). I vår studie er det dermed elevenes meninger knyttet til det de kommuniserer, som står sentralt. Ved å anvende denne tilnærmingen har vi samlet inn informasjon fra elevenes egne tolkninger og beskrivelser av deres erfaringer (Skilbrei, 2019, s. 48). Det er vesentlig å merke seg at vi som forskere kan tolke elevenes formidling på varierende måter og fra ulike perspektiver. Ifølge Gadamer er disse tolkningene knyttet til våre egne «for-dommer», som gjenspeiler menneskers forståelseshorisont. Det innebærer at vår tolkning og forståelse av det elevene formidler, påvirkes av forforståelsen vi bringer med oss (Føllesdal et al., 2000, s. 102-104; Lippe, 2021).

Valg av tema og problemstilling er basert på vår forforståelse, som er formet gjennom interesser, opplevelser, erfaringer og sosiale interaksjoner gjennom oppveksten. Den ene forfatteren av dette masterprosjektet har kurdisk bakgrunn og har omfattende erfaring med kulturelt mangfold, både innenfor og utenfor skolesammenheng. Den andre forfatteren har etnisk norsk opprinnelse og er oppvokst på landet, med mindre erfaring med flerkulturalitet. I tillegg har vår habitus knyttet til idrett og skoleutdanning hatt en ytterligere påvirkning og dannet grunnlag for forståelseshorisonten vår.

De erfaringene vi bringer med oss fra tidligere kroppsøvningsundervisning er av stor betydning for våre tolkninger. Gjennom studieløpet har vi blitt mer bevisste på hvilke tilnærminger og metoder lærere kan anvende for å inkludere mangfoldet i undervisningen. I denne studien har vår litteraturgjennomgang bidratt til at vi har fått ytterligere forståelse av mangfoldet og hvordan inkludering kan praktiseres i kroppsøvningsfaget. Vi har forstått at det finnes flere potensielle og fruktbare tilnærminger, deriblant flerkulturell pedagogikk som anerkjennende praksis. Vi har erkjent at det ikke er noe fasit på hvordan inkludering skal praktiseres i skolen, men at det er noe som må og skal praktiseres (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Vi har dermed blitt inspirert til å være fleksible og finne løsninger for å inkludere et bredt spekter av elever, samtidig som vi ivaretar deres rettigheter med forståelsen vi bringer med oss.

Forfatteren med norsk bakgrunn har lite erfaring med elevmedvirkning og elevsentrert undervisning, samt har mangelfulle praksiserfaringer med alternative aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Forfatteren med kurdisk bakgrunn har på sin side ytterligere erfaring med disse elementene, og har opplevd å få utbytte for sin elevstemme i undervisningen. Av den grunn kan vår kulturelle bakgrunn og erfaringer påvirke studien ved at vi bringer med oss ulike perspektiver, verdier og erfaringsgrunnlag. På den ene siden kan en konsekvens være at det påvirker hvordan vi tolker og analyserer observasjonene og intervjuene. På en annen side kan dette være fordelaktig, ved at vi bringer med oss ulike synspunkter, innsikter og forståelser av virkeligheten inn i arbeidet, noe som danne grunnlaget for en mer omfattende forståelse av elevenes erfaringer.

Gitt at vi bringer med oss fordommer, har det vært essensielt at vi som forskere har vært bevisste og reflekterte over hvordan disse fordommene kan påvirke vår tolkning og forståelse av det studerte fenomenet. Ved observasjonsstart ble det blant annet automatisk foretatt ulike tolkninger, der sansene våre allerede hadde gjort en seleksjon mellom det vi så, og det vi ikke

så. I etterkant av observasjonene la vi merke til at det lå ubevisste tolkninger bak notatene våre, spesielt de som ble gjort fra avstand, eksempelvis «eleven virker frustrert...». Det har dermed vært uunngåelig å ikke tolke mens vi har observert (Dalland, 2020, s. 108). I studiens sammenheng har vi også vært oppmerksomme på språkbruk og distanserte oss fra egen ideologisk tilnærming. Vi har vært åpne for andre perspektiver og synspunkter som kunne bidra til å berike den kunnskapsbasen vi ønsket å utvikle. Basert på det overnevnte, har det dermed vært essensielt å rette oppmerksomhet mot en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi.

4.2 Valg av metode og forskningsdesign

I vårt masterprosjekt har vi valgt aksjonsforskning for å undersøke hvordan vi kan identifisere, utforske og løse utfordringer i praksisfeltet. Aksjonsforskning omfatter tre elementer; handling, forskning og deltagelse (Heimburg & Ness, 2021, s. 24). Grunntanken i aksjonsforskning handler om å anvende metoden som en tilnærming for å oppnå ytterligere forståelse, og dermed kunne få innsikt i, endre og løse gitte praksistilnæringer (Dalland, 2020, s. 48). Med denne metoden har vi hatt som mål å frembringe løsninger og adressere utfordringene knyttet til ekskluderende og marginaliserende tendenser i kroppøvningsfaget, gjennom den kunnskapen og kompetansen studien forhåpentligvis generer (Holter & Schwartz-Barcott, 1993; Karagiorgi et al., 2018).

For å undersøke elevenes erfaringer med en flerkulturell pedagogisk tilnærming, har vi valgt en kvalitativ tilnærming der vi bruker observasjon og semi-strukturerte intervjuer. Disse metodene har vist seg å ha diverse styrker og andre egenskaper som sammenfaller og supplerer hverandre på en positiv måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). Dalland (2020, s. 96) påpeker at observasjon kan gi verdifulle og nødvendige forutsetninger for intervjugjennomføringen. Intervju i etterkant av observasjon kan på tilsvarende måte supplere observasjonene som er blitt gjort. Vi bruker med andre ord *metodetriangulering*, noe vi oppfatter som en metodisk styrke (s. 96).

4.2.1 Deltagende observasjon

Under observasjonsprosessen utførte vi to handlinger parallelt; vi involverte oss i interaksjon med elevene og faglærer, samtidig som vi observerte. Med andre ord var vi ikke direkte involverte i handlingsprosessene, men stod til disposisjon for spørsmål og øvrige henvendelser fra både elever og faglærer (Fangen, 2010, s. 13; Postholm, 2005). Fangen

(2010, s. 13) definerer en slik kombinasjon for «*deltagende observatørrolle*». For oss betydde dette at vi rullerte på hvem som gikk rundt for å observere, og hvem som observerte fra avstand.

I observasjonen benyttet vi sansene våre til å bemerke interessante observasjoner i henhold til studiens problemstilling. I forkant av undervisningsleksjonene utviklet vi en observasjonsguide (se vedlegg 7), som dannet grunnlaget for våre feltnotater. Vi hadde på forhånd gjort oss noen antakelser om hvilke kategorier interessante observasjoner kunne omfatte som eksempelvis kroppsspråk, verbal kommunikasjon, deltagelse og samhandling. Disse antagelsene var basert på våre tidligere erfaringer, kunnskap og teoretisk rammeverk. Under hver kategori hadde vi spørsmål som kunne veilede oss, for eksempel; «*hvordan uttrykker elevene seg verbalt når aktivitetene blir introdusert?*» og «*er det enkelte som tar mer ansvar enn andre?*». Vi observerte og noterte fortløpende når vi oppdaget relevante fenomener som trolig ville være hensiktsmessig data (Dalland, 2020, s. 104). Selve gjennomføring av observasjonen kommer vi tilbake til senere i kapittel 4.4.

4.2.2 Semistrukturert intervju

Vi valgte ta i bruk individuelle semistrukturerte intervjuer for å kunne få en dypere innsikt i informantenes erfaringer, synspunkter og opplevelser. Hensikten med denne tilnærmingen er å etablere en situasjon der hovedfokuset var på informantene og deres fortellinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Individuelle intervjuer gir muligheten til å innhente informasjon om elevenes erfaringer, og av den grunn ble denne intervjumetoden ansett som mest lønnsom og hensiktsmessig (Ennis & Chen, 2012, s. 219). Kulturelle forskjeller og sensitivitet var også noe vi la til grunn i våre vurderinger når vi valgte å gjennomføre individuelle intervjuer fremfor gruppeintervjuer. Selve gjennomføring kommer vi også tilbake til senere i kapittel 4.4.

4.3 Utvalg og rekruttering

I samarbeid med Universitetet i Agder meldte vi interesse for å få gjennomført undervisningsopplegg, observasjon og intervjuer på en forhåndsønsket lærerutdanningskole. Skolen ble valgt på bakgrunn av sin elevsammensetning, som representerer et mangfold av elever med ulik kulturell bakgrunn. Søknaden inneholdt ønske om en klasse på 10.trinn, noe som ble innvilget da studiens problemstilling og tematikk stimulerte nysgjerrighet hos en kroppøvlingslærer som meldte seg frivillig. Av den grunn ble 10.trinn vår målgruppe, noe vi

betrakter som en styrke. Totalt bestod klassen av 26 elever, 15 gutter og 11 jenter. Av disse var 17 minoritets elever.

Kvalitativ studie karakteriseres vanligvis av et avgrenset antall informanter (Thagaard, 2018, s. 54). Vi valgte ut åtte elever, som fikk forespørsel om de ønsket å delta på individuelle intervjuer. Disse elevene ble valgt på grunnlag av bemerkelsesverdige observasjoner, for eksempel, elever som tok styring og de som ytret kommentarer som; «*godt vi har deg på gruppa*» og «*gøy å bestemme selv*». Vi håpet at disse utvalgte elevene kunne gi oss nytteverdi kunnskap, dyp forståelse og rikdom i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219; Skilbrei, 2019, s. 120-121). Vi ønsket variasjon i utvalget med tanke på kjønn, noe vi lyktes med. Utvalget som ble intervjuet består av fem gutter og tre jenter. Samtidig ønsket vi variasjon med tanke på majoritet- og minoritets elever, og vårt utvalg består derfor av fem minoritets elever med ulik kulturtilhørighet og tre majoritets elever med norsk opprinnelse.

4.3.1 Presentasjon av informanter

Underkapittelet presenterer de åtte utvalgte informantene til intervju. For å ivareta og beskytte personopplysninger, anonymiseres informantene ved å gi dem fiktive navn og ved å unngå å spesifisere nøyaktig hvilket land de kommer fra. Derfor blir det referert til større geografiske områder.

Presentasjon av informanter - Tabell 1

Informant nr:	Navn (fiktive):	Bakgrunn:
1	Daniel	<ul style="list-style-type: none">- Opprinnelig fra Sørøst-Asia- Spiller badminton på fritiden- 15 år
2	Markus	<ul style="list-style-type: none">- Opprinnelig fra Norge- Trener på treningssenter på fritiden- 16 år
3	Franz	<ul style="list-style-type: none">- Opprinnelig fra Sørøst-Asia- Spiller fotball og trener på treningssenter- 15 år

4	Julina	<ul style="list-style-type: none"> - Opprinnelig fra Øst-Afrika - Har spilt håndball i flere år - 15 år
5	Benjamin	<ul style="list-style-type: none"> - Opprinnelig fra Norge - Spiller fotball og trener på treningssenter - 15 år
6	Klara	<ul style="list-style-type: none"> - Opprinnelig fra Norge - Ikke fysisk aktiv på fritiden - 15 år
7	Sirwan	<ul style="list-style-type: none"> - Opprinnelig fra Øst-Afrika - Trener boksing og trener på treningssenter - 15 år
8	Sara	<ul style="list-style-type: none"> - Opprinnelig fra Vest-Asia - Ikke fysisk aktiv på fritiden - 15 år

4.4 Prosedyre og datainnsamling

I dette kapittelet blir gjennomføringen av undervisningsoppleggene beskrevet. Dette vil skje i kronologisk rekkefølge, hvor gjennomføringen av de valgte metodene vil bli grundig gjennomgått. Videre vil intervjuguiden bli beskrevet, og til slutt vil produksjonen av datamateriale bli presentert.

4.4.1 Gjennomføring av undervisningsoppleggene

I forkant av gjennomføringen ble det utarbeidet tre varierte undervisningsopplegg i forbindelse med Banks (2008) dimensjoner innenfor flerkulturell pedagogikk (se vedlegg 5). Bakgrunn for valg av aktiviteter var i samsvar med opplæringsloven (1998, §1-1) angående retningslinjer om innsikt i kulturelt mangfold. I tillegg ble elevmedvirkning og kompetansemålene i læreplanen styrende for utarbeidelsen av øktplanene. Planene inneholder kulturell bevegelsesutforskning. Vi tok en avgjørelse på at faglærer skulle lede undervisningsleksjonene over en tidsperiode på 3 uker, totalt 9 kroppsøvingstimer (3 enkle og 3 doble skoletimer). Hensikten var å skape trygghet i elevgruppen, særlig i en setting utenfor etablerte mønstre, samt øke vår evne til å observere det helhetlige bildet sammenlignet med om vi hadde gjennomført undervisningen selv.

Uke 1: I løpet av den første uken var hovedfokuset rettet mot kulturell dans, hvor elevene ble oppfordret til å utforske ulike kulturelle danseformer i grupper gjennom induktiv tilnærming. Målet var å fremme følelsen av tilhørighet, anerkjennelse og medbestemmelse i kroppsøvningsundervisningen. Elevene fikk i oppgave å velge en kulturell dans de ønsket å lære, for eksempel street-dance, hula (Hawaii) eller afrikansk dans. Deretter skulle hver elevgruppe presentere sin valgte dans for resten av klassen mot slutten av uken.

Uke 2 og 3: I de to påfølgende ukene ønsket vi å gjennomføre en aktivitet med kulturelle røtter. Vi besluttet å velge en sport som stammer fra Nord-Amerika, kalt intercross. Hensikten med denne aktiviteten var at den ikke stiller krav til spesifikke ferdigheter eller visse forutsetninger, og er derfor egnet for hele elevmangfoldet. Valget ble tatt med utgangspunkt i prinsippene innenfor flerkulturell pedagogikk, med å fokusere på å vektlegge inkludering, samarbeid og respekt for mangfoldet. Aktiviteten er svært populær i deler av Europa og USA, og er en mildere versjon av lacrosse (Klubben, 2024). Ettersom at intercrossutstyr ikke var tilgjengelig på den utvalgte skolen, fikk vi i samarbeid med kroppsøvningsseksjonen ved Universitetet i Agder tillatelse til å låne utstyr. Elevene ble tildelt køller som var utstyrt med fiberskaft og myke plastkurver, samt tilhørende gummiballer formet som tennisballer. De fikk utforske ulike former for bevegelsesaktiviteter innenfor intercross, der undervisningsopplegget ble strukturert med en progressiv tilnærming. Elevene ble først introdusert for grunnleggende teknikk, etterfulgt av lekbaserte øvelser, og avslutningsvis hovedvekt på spill.

4.4.2 Gjennomføring av observasjon

Som nevnt tidligere, inntok vi roller som deltagende observatører under selve gjennomføringen av undervisningsopplegget. Dette gjorde det mulig for oss å samle inn verdifulle observasjoner om blant annet kroppsspråk, deltagelse og verbal kommunikasjon. Observasjonsnotatene ble utført digitalt på bakgrunn av effektivisering og beskyttet lagring. Vi noterte alle inntrykk umiddelbart, da disse har en tendens til å forsvinne dersom man ikke skriver ned fortløpende. Vi besluttet å observere og notere separat da kommunikasjon kan svekke individuelle tolkninger av observasjoner (Dalland, 2020, s. 104).

Deltagende observasjon medførte både fordeler og ulemper i vår studie. På den ene siden var det en fordel at vi observerte faktorer som muligens ikke hadde blitt identifisert i intervjusettingen (Fangen, 2010, s. 15). Videre var metoden fordelaktig da vi fikk mulighet til

å observere på nært hold, noe som gjorde det mulig å se om det var en sammenheng mellom observert kroppsspråk og verbal kommunikasjon. For eksempel kastet en elev intercrossutstyret mot veggen og virket aggressiv. En av oss valgte å oppsøke situasjonen for å undersøke ytterligere, og fikk avklart at handlingen var en reaksjon på et sterkt ønske om å lykkes. Flere lignende hendelser muliggjorde bredere tolkningsmuligheter og økte vår bevissthet angående de subtile og mindre åpenbare elementene (Fangen, 2010, s. 13-15). Som deltagende observatører fikk vi med andre ord bedre forståelse av ulike utsagn, handlinger og situasjoner. Relevante og betydningsfulle observasjoner var blant annet kroppsspråk som gestikulering med både armer og bein, og ansiktsuttrykk som smil og øyekontakt. Disse non-verbale tegnene har en kommunikatív funksjon, som ble avgjørende for å tolke og forstå elevenes opplevelser og følelser. Det hjalp oss med å fastslå om det er en sammenheng mellom det som blir observert i undervisningen og det elevene formidler i intervjuet.

På den andre siden hindret observasjonsmetoden et overordnet blick over hele elevgruppen, da både faglærer og elever henvendte seg gjentatte ganger med forespørsler om vi kunne være øvingsmodeller. De ønsket kontinuerlig råd og veiledning med hvordan man utfører teknikk og visse bevegelser, noe som til tider resulterte i et redusert overblikk. Samtidig opplevde vi at gjennom å være imøtekommende på forespørselen bidro vi til at informantene fikk tillit til oss som forskere, samt hadde betydning for hvordan undervisningen utspilte seg. En ytterligere utfordring var at vi opplevde vanskeligheter med å følge observasjonsguiden, ettersom at det var mye som utspilte seg samtidig. I etterkant av undervisningen sammenlignet vi notater, tolket og oppsummerte i et fullstendig observasjonsdokument. Totalt ble det sju sider med feltnotater. Disse notatene viste seg å være avgjørende i det påfølgende arbeidet da vi hadde behov for å se tilbake på dem (Fangen, 2010).

4.4.3 Intervjuguide

Vi utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 6) med et formål om at den skulle fungere som en rettesnor, og hjelpe oss med å huske å komme inn på alle temaene vi ønsket å ta opp med elevene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Intervjuguiden var ikke bundet til en fastsatt struktur eller kronologisk rekkefølge. Dette ble gjort for å kunne tilpasse oss eventuelle endringer som kunne oppstå underveis, både når det gjaldt spørsmål og rekkefølge. Videre ble guiden utviklet slik at det var mulighet å stille oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet, avhengig av dialogens utvikling (Kvale, 2007, s. 51-52; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Eksempler på oppfølgingsspørsmål var «*kan du utdype det litt mer?*» og «*kan du si litt mer*

om hvordan du opplevde det?». Vi vurderte det som nødvendig med en viss struktur i intervjuprosessen for å forsikre at informantene svarte på de viktigste spørsmålene, samtidig som at de fikk en oppfatning om at vi var mottakelige for innspill som informantene anså som relevante. Derfor delte vi spørsmålene inn i følgende overordnede temaer; *sjekkliste før intervjustart, elevens bakgrunn, ordinær kroppsøvingsundervisning, erfaring med en flerkulturell pedagogisk tilnærming i undervisningen og avsluttende spørsmål.*

Hvert intervju startet med en sjekkliste, som var bestående av; hvem vi er, hva vi holder på med, hensikten med interjuvet, hva resultatet skal brukes til, hvordan og hvorfor informantene er utvalgt og at det ikke eksisterer riktige eller feil svar (Dalland, 2020, s. 81). Videre var hensikten å repeterte deres rettigheter og anonymitet. Deretter stilte vi spørsmål om elevens bakgrunn, for å oppnå en trygg og tillitsbasert atmosfære. Hensikten var å danne grunnlaget for en god samtale, før vi deretter stilte spørsmål som kunne bidra til å besvare problemstillingen (Dalland, 2020, s. 78; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

Etter å ha etablert en trygg og åpen atmosfære gjennom å diskutere elevens bakgrunn, var neste tema å undersøke informantens erfaringer og oppfatninger med ordinær kroppsøvingsundervisningen. Vi ønsket å vurdere om dette stod i samsvar med dagens læreplan og tidligere forskning som tyder på lite variasjon, manglende kompetanse og dominans av ballidretter i faget. Temaet var relevant fordi dagens arbeid med kulturelt mangfold i kroppsøving ser ut til å praktiseres lite. Deretter dreide neste tema seg om erfaring med en flerkulturell pedagogisk tilnærming, der spesifiserte spørsmål ble stilt for å lede inn på problemstillingen. Spørsmålene var åpne og formulert slik at de skulle være overkommelige å besvare uavhengig forutsetninger, og ble konstruert slik at hvert spørsmål startet med å be informanten fortelle, istedenfor å søke etter konkrete svar. De fleste spørsmålene startet med «*kan du si litt om..*» og «*hvordan erfarte du..*». Slike spørsmål ga informantene mulighet til å fortelle om sine erfaringer og opplevelser i mye større grad enn ved lukkede spørsmål som «*likte du intercross?*». Til slutt ble det stilt avrundende spørsmål om informantene ønsket å tilføye noe mer de ønsket å dele eller understreke før vi takket for intervjuet.

4.4.4 Prøveintervju

Vi gjennomførte flere prøveintervju i forkant av intervjuprosessen. Skilbrei (2019, s. 131) anbefaler å teste intervjuguiden før selve datainnsamlingen, samt gjennomføre prøveintervju med samme målgruppe som de deltagende i studien. Basert på tidligere forskning, mener vi at

flerkulturelle tilnærminger er lite utprøvd i kroppsøvningsfaget. Det kan derfor være utfordrende å finne ungdomsskoleelever som har erfaring med en slik tilnærming. For å optimalisere intervjuprosessen, besluttet vi å gjennomføre prøveintervju med søsken og søskenbarn, da de er i samme målgruppe som informantene i studien.

Hensikten med prøveintervjuene var å evaluere vår forskerrolle i en reell situasjon. Dette bidro til å identifisere forbedringsmuligheter i spørsmålene, slik at vi kunne justere intervjuguiden før vi startet med selve intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 132). Vi ble gjort oppmerksomme på at vi kommuniserte noe utydelig i prøveintervjuene, som resulterte i at vi forbedret formulering og oppfølgingsspørsmål til de reelle intervjuene (s. 132). Videre ble vi bevisste på at flere av spørsmålene var overlappende og ledende. Derfor bestemte vi oss for å komprimere, erstatte og gruppere spørsmålene for å sikre relevans i forhold til problemstillingen. Eksempelvis erstattet vi «*hvordan ser en vanlig kroppsøvingstime ut i deres klasse?*» med «*hvordan erfarte du perioden kontra den undervisningen dere pleier å ha i kroppsøving?*». En slik alternativ formulering vil sannsynligvis fremme økt refleksjon og ytterligere nyanserte svar i tråd med studiens problemstilling. Resultatene fra prøveintervjuene styrket forutsetningene for de reelle gjennomføringene, da vi som forskere måtte diskutere og reflektere oss frem til en felles forståelse av tolkninger.

4.4.5 Gjennomføring av individuelle intervjuer

I samråd med faglæreren fikk vi tillatelse til å gjennomføre intervjuene umiddelbart etter siste undervisningstime. Avtalen ble tydelig kommunisert til elevene i god tid på forhånd. Intervjuene ble gjennomført i et avtalt grupperom uten forstyrrelser fra medelever eller andre ytre faktorer. Vi konkluderte det som hensiktsmessig å fordele intervjuene på to, fordi vi sparte tid med tilnærmingen.

For at informantene skulle få en forståelse av hvem de ble intervjuet av, ga vi en kort presentasjon av oss selv før selve intervjugjennomføringen startet. Vi var oppmerksomme på at våre ubevisste synspunkter og forståelser kunne påvirke våre handlinger og tolkninger. Derfor forsøkte vi å reflektere og være bevisste over egne forforståelser, slik at det i minst mulig grad påvirket tolkningene (Dalland, 2020, s. 83). Videre repeterte vi studiens hensikt og elevenes rettigheter knyttet til deltakelsen, blant annet frivillighet- og anonymitetsprinsippet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Bruk av diktafon og prinsippet om taushetsplikt ble

også grundig gjort rede for. Videre ble det kun benyttet lydopptak, da Postholm og Jacobsen (2022, s. 133) hevder at notatskriving underveis i et intervju skaper distraksjoner (Dalland, 2020, s. 80).

Hvert intervju tok omtrent 30 minutter å gjennomføre. Vi tok utgangspunkt i intervjuguiden, men stilte også spontane oppfølgingsspørsmål. Behovet for oppfølgingsspørsmål varierte fra informant til informant, og vi tilpasset både antall og rekkefølge individuelt. Mens noen informanter naturlig svarte på spørsmål underveis, trengte andre mer veiledning, antageligvis på grunn av mangel på relasjon mellom oss og informantene, samt personlige preferanser (Dalland, 2020, s. 84). Av den grunn forsøkte vi å tilpasse våre spørsmål ut ifra informantens forutsetninger. Videre la vi til rette for at informantene underveis kunne snakke fritt om nye emner og presentere uforutsett tilleggsinformasjon som kunne være relevant til studien (Skilbrei, 2019, s. 154-155). Dette ble gjort med hensikt om å innhente dypere og mer nyanserte svar (Dalland, 2020, s. 78; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

4.5 Tematisk analyse

For å analysere intervjuene, valgte vi å anvende tematisk analysemodell inspirert av Brown og Clarke (2006). Gjennom deres dynamiske sekstrinnsmodell ligger hovedfokuset på å kartlegge, analysere og identifisere mønstre og temaer ut ifra materialet skapt ved hjelp av feltnotater og intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

Første trinn i modellen var å sette seg inn i innsamlet data hvor vi leste og igjen-leste det empiriske materialet (Braun & Clarke, 2006). Etter intervjuene bestemte vi oss for å transkribere lydopptakene umiddelbart. Vi delte fire intervjuer mellom oss, og omformet det som ble sagt muntlig til skriftlig tekst for å skape en mer strukturert og detaljert oversikt over lydopptakene (Dalland, 2020, s. 88-89; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 188). Vi var enige om transkripsjonsprosedyrene for å sikre en ensartet struktur i transkripsjonen. Til tross for at det ikke er noe fasit på hvor detaljert og nøyaktig transkriberingen skal være, var vi likevel svært oppmerksomme på å inkludere alle ord, uttrykk og tenkepauser, eksempelvis «*ehh*» og «*mhm*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190). Dette ble gjort for å sikre at transkripsjonene gjenspeilet den muntlige samtalen, og for å gi oss en helhetlig forståelse av datainnsamlingen. Vi utarbeidet deretter en forenklet og kortere versjon av transkriberingsnotatene for å gjøre analyseprosessen mer håndterbar og lettfattelig. Betydningsfulle ord og utsagn ble inkludert, men pauser, enkeltord og uttrykk vi anså som ubetydelige ble utelatt. Totalt utgjorde

transkripsjonene 15 sider. De første transkriberingsnotatene på 19 sider ble likevel bevart i tilfelle det var nødvendig å gå tilbake til disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187).

Av hensyn til etiske prinsipper og for å ivareta personvernet, ble verken faglærer eller medelever nevnt i transkriberingen, selv om dette ble navngitt av flere informanter. Navnene ble erstattet med fiktive navn for å ivareta anonymiteten til deltagerne. Deretter forkortet vi informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Med andre ord ble det vi oppfattet som meningen i uttalelsene komprimert og gjengitt med et begrenset antall ord. I denne prosessen var det nødvendig å konsekvent være fordomsfrie og kategorisere ulike temaer basert på informantenes synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Hovedfokuset var å trekke ut meningsfulle innsikter som potensielt kunne bidra til å besvare problemstillingen. Transkriberingen bidro til å tydeliggjøre omfanget av innholdet og utfordringene med å identifisere informantenes hovedbudskap og erfaringer.

Eksempel på forkorting – Tabell 2

Uthevet skrift viser til hva som ble endret, fjernet og forkortet.

Informant	Uttalelser	Forkorting
Klara	Eee... vi har liksom alltid det samme da, hmm, som hjørnefotball for eksempel, eee... , også bytter vi aktivitet for hver time, ee... , da går det bare i en sirkel.	Vi har alltid det samme, hjørnefotball for eksempel, også bytter vi aktivitet for hver time. Det går bare i en sirkel.
Sirwan	Eee... jeg lærte mer enn det jeg pleier når vi dansa og under det derre lacrosse greiene, eee... for jeg lærer vanligvis ikke noe i gym egentlig , det vi pleier å ha kan jeg fra før liksom .	Lærte mer enn det jeg pleier både i dans og intercross, for jeg lærer vanligvis ikke noe i gym, det vi pleier å ha kan jeg fra før.

Trinn to baserte seg på koding, som handler om å identifisere noe fra materialet som vi omfatter som relevant for studiens problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Prosessen gjennomførte vi individuelt for å styrke studiens validitet. Notatene ble systematisk gjennomgått, og relevante tekstutdrag ble videreført og samlet i en tabell for å få oversikt. Vi markerte for eksempel uttalelser som; «*det var gøy å gjøre noe annet enn hva vi vanligvis*

pleier å ha» og «jeg lærte noe av de, og de lærte noe av meg». Etter denne prosessen, bevegde vi oss mot det tredje trinnet av analysemodellen som innebærer å lete etter aktuelle temaer, ved å kartlegge kodene (Braun og Clarke, 2006). Tekstutdragene ble deretter kodet med en eller flere nøkkelbegreper, slik at uttalelsene kunne identifiseres senere i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Ut ifra disse to eksemplene nevnt ovenfor, ble følgende begreper utpekt; «gøy» og «læring». For å skille spesifikke uttalelser og begreper fra hverandre, benyttet vi oss av fargekoder som et visuelt hjelpemiddel. Tilnærmingen var svært lønnsom og effektiv ved at uttalelsene ble enklere å sortere, sammenligne og kategorisere.

I trinn tre utviklet vi, på bakgrunn av vår koding, potensielle temaer. Vi identifiserte totalt tolv temaer, hvor flere av kodene hadde likt innhold, noe som tydet på at flere uttalelser reflekterte de samme erfaringene. Disse kodene ble videre plassert inn i overordnede temaer som; erfaring med flerkulturell pedagogisk tilnærming, tidligere erfaring i ordinær kroppsøvningsundervisning og anerkjennelse. Kodeeksempler var blant annet; «*gøy med intercross*», «*vi har alltid det samme*», og «*det var første gang jeg har fått vist noe fra kulturen min, så det var kult*».

Deretter bevegde vi oss inn på trinn fire og fem av analyseprosessen, som omhandlet å gjennomgå de tolv temaene som ble identifisert i trinn tre. Trinn fire og fem gikk ut å gi temaene spesifikke navn (Braun & Clarke, 2006). Vi gjennomgikk dataene på nytt, og lette etter temaer som ytterligere kunne overlappes seg imellom. Vi la merke til at flere av temaene berørte samme innhold, derfor bestemte vi oss for å sammenslå enkelte temaer som var relevante for studien. Eksempler på slik sammenslåing var; «*jeg likte at vi kunne velge dans selv, men det tok litt tid før vi ble enige*» og «*det beste var at vi kunne velge selv*». Disse to uttalelsene ble videre kategorisert i et tema – «*elevmedvirkning*». Samtidig vurderte vi noen temaer som irrelevante, og sløyfet disse fra analysen.

Vi benyttet deler av den samme analysemetoden som vi anvendte under intervjuene til å analysere studiens observasjoner (Braun & Clarke, 2006). Siden vi ikke tok i bruk lyd- eller videoopptak under observasjonene, var det derfor ikke nødvendig å utføre transkripsjon av den verbale kommunikasjon som ble observert i undervisningen. Observasjonsanalysen fokuserte imidlertid på å identifisere og gruppere observerte temaer basert på gjentatte hendelser eller mønstre. For eksempel, var det en elev som uttrykte glede etter å ha scoret et mål under intercross ved å juble, samtidig som samme elev ga en positiv tilbakemelding til en

medelev med *"bra pasning"*. Dette ble tolket som et tegn på god samhandling, og ble derfor kategorisert under temaet "samarbeid".

Med utgangspunkt i analyseprosessen for intervjuene og observasjonene, endte vi opp med tre hovedtemaer; *"Gøy og spennende med kulturelle aktiviteter"*, *"Variert og lærerikt"* og *"Minoritetslevene fikk en sentral rolle"*. I kapittel 5.0 vil ytterligere observasjoner og uttalelser presenteres fra datainnsamlingen for å støtte studiens funn.

4.6 Kvalitet i studien

I denne delen vil vi ytterligere redegjøre for hva vi har gjort for å styrke kvaliteten i forskningsarbeidet. Her vil vi trekke frem det vi gjorde underveis i studien for å styrke den metodiske kvaliteten. I diskusjonskapitlet vil vi foreta en metodisk diskusjon om studiens styrker og svakheter. Sentrale begreper når det gjelder metodisk kvalitet er reliabilitet og validitet.

Reliabilitet er knyttet til pålitelighet og troverdighet. Videre handler det om hvorvidt studiens resultater kan gjenskapes i en annen studie, noe som kan være utfordrende i en kvalitativ studie. Det skyldes at samspillet mellom forskerne, forskningsområde og deltakerne kan variere, da alle har sine subjektive erfaringer og oppfatninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I denne studien har reliabilitet innebært å vurdere hvordan forskerne og forskningsprosessen kan påvirke resultatet. For å styrke påliteligheten har vi tatt i bruk metodetriangulering, vært kildekritiske til våre litteratursøk, tydeliggjort vår forforståelse, hatt relevante aktivitetsvalg og fulgt en nøyaktig analysestrategi. Disse elementene er med på å sikre forskningens troverdighet (Skilbrei, 2019, s. 87). Videre har undervisningsleksjonene blitt utarbeidet i tråd med relevant teori og kompetansemålene i LK20, noe vi anser som styrkende for studiens pålitelighet.

Vi erkjente behovet for selvrefleksjon ved intervjugjennomføring, både fordi vi er uerfarne forskere og at våre forforståelser og tidligere erfaringer kunne hatt en betydning for særlig analyseprosessen. Prøveintervjuet viste seg imidlertid å være svært nyttig og en god ressurs, da det bidro til at vi diskuterte og reflekterte for å oppnå en felles forståelse av tolkningene. En slik refleksjon vurderer vi som en styrke til studiens pålitelighet (Dalland, 2020). Under selve intervjugjennomføringen var vi spesielt oppmerksomme på å opprettholde en flytende

samtale, der vi la vekt på å anerkjenne elevenes følelser uten å avbryte dem. Vi viste også nysgjerrighet ved å stille spørsmål som var knyttet til deres fortellinger.

Validitet blir assosiert med gyldighet og troverdighet basert på studiens konklusjon fra innsamlet data. Videre innebærer det om studien gir ønsket svar på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Det er dermed sentralt å se om studiens resultater har gitt innsikt i elevers erfaringer av flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvningsundervisningen. Vi benyttet både observasjon og semi-strukturert intervju når vi produserte empirisk materiale, noe som ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) bidrar til å styrke validiteten. Ved å ta i bruk en slik metodetrianglering kan vi øke studiens validitet ved å styrke gyldigheten av funnene (Dalland, 2020, s. 96). Dette oppnås ved å dra nytte av de komplementære styrkene til de ulike metodene.

En styrke med at vi anvendte deltagende observasjon, var at den ga oss dybdeforståelse, noe som satt oss i en unik posisjon til å forstå elevenes erfaringer i et helhetlig perspektiv. Videre oppdaget vi aspekter som muligens ikke hadde blitt identifisert kun gjennom intervju, noe som økte vår kunnskap (Fangen, 2010, s. 15). Eksempelvis var dette verbale uttalelser som var relevante for problemstillingen. Fra et perspektiv var vi oppmerksomme på at vår tilstedeværelse potensielt kunne påvirke elevens atferd og opplevelser, samt at rollen som deltagende observatører kunne bli nedtonet. I ytterst konsekvens risikerte vi å bli en faktor som kunne forstyrre elevenes opplevelser. Videre kunne det også redusert kvaliteten og verdien av datainnsamlingen. Vi anså det derfor som hensiktsmessig å finne en balansert kombinasjon mellom det å kun delta og kun observere (Fangen, 2010, s. 13). Fra et annet perspektiv vurderer vi det dithen at vi var to observatører, noe som har bidratt til å styrke studiens pålitelighet og validitet. Vi observerte hver for oss og diskuterte notatene sammen i etterkant, og ved ulike observasjoner hadde vi muligheten til å diskutere og løse uoverensstemmelser i fellesskap. Dette bidrar til å minimere risikoen for feil eller subjektive tolkninger. Videre fikk vi mulighet til å få med oss flere detaljer og nyanser i ulike situasjoner, der vi fikk oppdaget flere relevante hendelser og reaksjoner. Dette har igjen bidratt til en mer omfattende forståelse knyttet til studiens tema.

I utgangspunktet presiserer Dalland (2020, s. 60) at eventuelle feilkilder i kommunikasjonsprosessen svekker validiteten. Semi-strukturert intervju med rom for oppfølgingsspørsmål bidro i større grad til ønskelig oppfattelse og færre misoppfatninger, noe som stabiliserte studiens validitet. Informantenes besvarelser og resonnering i intervjuene

åpnet opp for nye innsikter og perspektiver vi ikke hadde forutsett. Funnene og kunnskapen vi fikk fra denne studien, regnes med å gi en forståelsesramme for å imøtekomme et kulturelt mangfold, noe vi antar vil utgjøre et betydelig bidrag i arbeidet som fremtidige kroppsøvingslærere.

4.7 Forskningsetiske aspekter

Gjennom forskningsprosessen var det nødvendig at vi tok stilling til etiske hensyn og overveielser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Etersom at vi har innhentet informasjon og benyttet lydopptak, kan informantene identifiseres. På bakgrunn av dette, har vi tidligere sendt inn elektronisk meldeskjema til Sikt. Etter at dette ble godkjent, sendte vi inn søknad til fakultetets forskningsetiske komité (FEK), som ga en etisk vurdering av forskningsarbeidet (se vedlegg 4). Det ble på forhånd utsendt et informasjonsskriv om studiens formål, etiske retningslinjer og deres rettigheter, samt et frivillig samtykkeskjema for å delta på intervjuet. Skjemaet ble utlevert både til faglærer og foresatte med forespørsel om samtykkeerklæring. Elever over 16 år fikk eget informasjonsskriv da de er samtykkekompetente.

4.7.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 1, 2 og 3) ble det informert om at all datainnsamling blir anonymisert, og kontinuerlig behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket. Vi valgte å benytte skriftlig samtykkeskjema, som en sikkerhetsmargin dersom det skulle oppstått tvil eller uenighet (Dalland, 2020, s. 174). Et hovedelement som fremtrer under informert samtykke, er at målgruppen skal være innforstått med frivillig deltagelse og eventuelle konsekvenser deltagelsen kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Det var viktig å få formidlet frivilligheten og deres krav på rettigheter ved deltagelse i studien. Tross godkjent samtykke av foresatte, var vi avhengig av at de utvalgte elevene selv ønsket å delta (s. 247). Videre avsatte vi tilstrekkelig med tid på å forklare de involverte og foresatte om formålet med prosjektet. Vi tok hensyn til at elevene ikke nødvendigvis var innforstått med betydningen og hensikten med observasjon, samt hvordan datainnsamlingen skal anvendes (Dalland, 2020, s. 120). I samarbeid med faglærer ble det dermed vektlagt tydelig og presis informasjon.

Etter fullført observasjons- og undervisningsperiode ble utvalgte elever forespurt individuelt om de ønsket å delta i intervjufasen, uten noe form for overtalelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). For å unngå spekulasjoner og syensing sørget vi for at elevene var innforstått med at de utvalgte ikke ble valgt basert på ferdighet eller favorisering, men heller på observasjoner som kunne være tjenlig for studien. Det ble også presisert til elevene og foresatte at personopplysninger og lydopptak slettes og makuleres etter endt periode, samt at lydfiler blir anonymisert og oppbevart med kodenavn (Dalland, 2020, s. 172). Dette ble lagret på en ekstern harddisk med beskyttet passord. Vi inkluderte diverse kontaktinformasjon med den hensikt å gi elever og foresatte anledning til å stille spørsmål dersom de ønsket å henvende seg til oss eller andre involverte parter i studien.

4.7.2 Ivaretagelse av informanter

Dalland (2020, s. 167) presiserer at det er viktig å vurdere hvilke utfordringer prosjektet kan medføre. Det innebærer blant annet å reflektere over hvilke konsekvenser og belastninger forskningen kan ha på informantene. Ifølge forfatteren er det avgjørende med tillit ettersom at personlig kunnskap og erfaringer, kun kan videreformidles av vedkommende selv (s. 167). Før oppstart av intervjuet gjorde vi informantene oppmerksomme på prinsippet om taushetsplikt, med det formål om å ivareta og legge til rette for tillitt i håp om fortrolighet og åpenhet (Dalland, 2020, s. 77). Vi forsikret oss om at informantene ble godt ivaretatt ved å sørge for god atmosfære i intervjurommet. Det ble servert drikke og noe å bite i, for å unngå at intervjuprosessen ikke skulle oppleves skremmende. Tiltaket ble inspirert av Postholm og Jacobsen (2018, s. 132). Det ble derfor viktig for oss å ta stilling til omsorgsetikken, som innebærer å handle på en måte som fremmer omsorg, ansvar og respekt for andre mennesker (Afdal et al., 2014, s. 40).

I intervjuguiden var det spørsmål som omhandlet trivsel i kroppsøvningsfaget. Dersom det var tilfellet at enkelte informanter ikke trivdes i faget, kunne noen spørsmål potensielt være utfordrende når det gjelder sårbare elever. Som et forebyggende tiltak var intervjuguiden grundig utarbeidet etter prøveintervju. Vi ønsket å unngå utspørring, men heller ha fokus på å danne en samtale som bygget på oppfølgingsspørsmål ut ifra informantenes fortellinger. Det var også svært viktig å påpeke at deres synspunkter ble redelig behandlet, og at vi kun ønsket å få innsikt i deres erfaringer.

Etiske prinsipper knyttet til respekt og kulturell sensitivitet var svært relevant i studien. Under gjennomføringen av kulturell dans, var det viktig å ikke fokusere på skillet mellom kulturer, for å forebygge stigmatisering og diskriminering. Det var derfor avgjørende å fremme likestilling ved å gi elevene rom for elevmedvirkning og likeverdig deltagelse. Med andre ord ble undervisningsleksjonene tilrettelagt slik at elevene selv hadde muligheten til å ta initiativ til å inkludere sin kulturelle bakgrunn hvis det var ønskelig. Dersom ubehag og utfordrende følelser ble fremprovosert, ble informantene i forkant opplyst om at de kunne ta kontakte profesjonelle aktører som sosiallærer og helsesykepleier på skolen. Dette var en forhåndsavtalt mulighet.

5.0 Funn

Basert på vår tematiske analyse, har vi identifisert tre hovedtemaer som synliggjør hvordan ungdomsskoleelever erfarer en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvningsundervisningen: (i) gøy og spennende med kulturelle aktiviteter, (ii) variert og lærerikt, og (iii) minoritetselevne fikk en sentral rolle.

5.1 Gøy og spennende med kulturelle aktiviteter

Alle elevene ga uttrykk for at de erfarte denne undervisningsperioden som «gøy».

Klara: Det var lættis og gøy å danse forskjellige danser og se hvordan de danser fra forskjellige steder.

Franz: Jeg digger ballidrett, så intercross var gøy og spot on å gjøre.

Flere av informantene beskrev undervisningsleksjonene i dans og intercross som gøye. Ved å gå dypere i analysen når det gjaldt informantenes opplevelser av gøy, ser vi at det utkrystalliserer seg litt ulike ting. Utsagnene tyder på at informantene fant glede og engasjement i aktivitetene, særlig når det gjaldt å utforske og få innsikt i kulturelle dansestiler. Videre ga flere av elevene uttrykk for en begeistring for ballidrett, og at opplevelsen dermed appellerte til informantenes personlige interesser.

Særlig kan det tyde på at elevenes muligheter for å kunne medvirke ble godt tatt imot, og muligheten til å kunne få innflytelse i undervisningen gjenspeiles i flere uttalelser:

Franz: Likte at vi fikk lov til å spille på de store målene.

Daniel: Det var gøy å velge kulturell dans og musikk selv.

I utsagnet kommer det frem at informantene verdsatte å få mulighet til å medvirke i undervisningen, og at dette hadde betydning for deres trivsel og lærelyst.

Selv om de fleste elevene var positive til elevmedvirkning, var det likevel et par informanter som påpekte utfordringer med å selv skulle velge dans:

Sirwan: Jeg likte at vi kunne velge dans selv, men det tok litt tid før vi ble enige.

Julina: Vi ble så gira at det var umulig å velge én dans fordi vi hadde så mange forskjellige ønsker, så vi ble enige om å ha flere.

Vi observerte at noen av gruppene brukte relativt lang tid på å komme i gang. Vi tok dette opp i intervjuene og da kom det frem at utfordringene besto i å skulle velge én spesifikk kulturell dans. Disse gruppene endte opp med å kombinere tre ulike kulturelle dansestiler. Utsagnene ovenfor viser at informantene opplevde det givende med elevmedvirkning tross utfordringer. Beslutningsprosessen endte likevel positivt da utsagnene indikerer at gruppen var villig til å inngå kompromisser, samt skape en positiv og inkluderende opplevelse for alle, slik at alle ønsker og interesser ble ivaretatt.

Selv om enkelte ga uttrykk for at dans ikke var den aktiviteten de likte best, likte de denne formen for danseundervisning:

Benjamin: Dans er ikke mitt førstevalg, ville heller hatt ballspill liksom, men det var gøy å se de andre gruppene danse. De var kreative også var det mye forskjellige danser jeg aldri har sett før.

Markus: Trodde det var kjedelig og at det skulle bli kleint, men det var faktisk morsommere og gøyere enn jeg trodde. Alle slapp seg løs liksom og vi backa hverandre.

Som sitatene viser hadde både Markus og Benjamin forventinger om at dans var kjedelig. Imidlertid ble de positivt overasket og erfarte en mer gledelig opplevelse enn de først forventet. Vi la også merke til at medelever applauderte og hoiet på hverandre da de andre gruppene fremførte sine danser. I dansefremføringen brukte elevene tørkepapir som skulle symbolisere kulturelt sjal, rytmeinstrumenter og hadde variasjon i musikken. Både elevene som danset og de som så på dansepresentasjonene viste engasjement. Noen av de elevene ble også igjen etter undervisningen for å danse.

Våre informanter trakk også frem at de oppfattet intercross og dans som aktiviteter der elevene stilte med et mye jevnere ferdighetsnivå sammenlignet med de mer tradisjonelle aktivitetene de er vant med å møte:

Benjamin: Du merket at det var jevnere nivå med intercross enn når vi spiller fotball. Folk kan fotball fra før av, ikke intercross. Jeg liker når det er jevnt, alle kan være med. Det er derfor det er fint å lære nye sporter, man stiller mer likt.

Franz: Alle var nesten like gode til å danse, noen få som skilte seg ut, men mye mindre enn vanlig så det er bra.

Disse to utsagnene kan tyde på at nye eller ukjente aktiviteter bidrar til et jevnere ferdighetsnivå mellom elevene, noe de ga uttrykk for at de likte og foretrakk med sikte på å fremme inkludering. Fotball ble nevnt som en aktivitet der det er stor variasjon mellom elevenes ferdigheter. Ifølge utsagnet kan det tolkes som at ferdighetsnivået til elevene raskere blir synliggjort.

En rekke elever viste også stor interesse for å gjennomføre kulturelle aktiviteter i fremtidig kroppsøvningsundervisning:

Franz: Jeg likte det, jeg kunne hundre prosent gjort sånt igjen.

Klara: Veldig gøy og interessant, kunne tenkt meg mer av sånne aktiviteter.

Utsagnene bekrefter at elevene kunne gjennomført dans og intercross igjen, samt andre kulturelle aktiviteter. Det tyder på de fant utforskningen av nye aktiviteter stimulerende og engasjerende, og at de viser en vilje til å utvide sine horisonter og en åpenhet for å lære og erfare nye ting. Underveis i undervisningsleksjonene fikk vi høre gjentagende kommentarer som «*det virker kult*» og «*dette er fett*». I tillegg deltok alle elevene i undervisningen, noe som vitner om en inkluderende og trygg atmosfære for å delta.

5.2 Variert og lærerikt

Flere informanter ga uttrykk for at de tilegnet seg ny kunnskap og kompetanse som et resultat av deres deltagelse, noe som står i kontrast til deres opplevelser fra den «ordinære» undervisningen:

Sara: Føler ikke vi har noe annet enn fotball, innebandy og basket i gymmen. Det er ofte veldig ensformig.

Klara: Vi har alltid det samme, hjørnefotball for eksempel, også bytter vi aktivitet for hver time. Det går bare i en sirkel.

Franz: Synes det var på tide å gjøre noe annet, vi gjør jo det samme hele tiden.

Utsagnene indikerer at deres ordinære kroppøvningsundervisning mangler variasjon, og viser seg å være ensformig ved at undervisningen består av et begrenset utvalg av tradisjonelle ballidretter. Elevene oppgir at aktivitetene byttes hyppig, og at de «gjør det samme hele tiden».

I tillegg uttrykte elevene en overgang fra ensformig og at de vanligvis ikke opplever læring, til en undervisningsperiode med variasjon og læringsutbytte:

Sirwan: Veldig gøy [intercross], men jeg slet litt i starten, det tok tid før jeg klarte å ta imot og sende bra pasninger, men det kom seg etter hvert.

Klara: Jeg var ikke noe big fan av intercross i starten, men etter at jeg øvde fikk jeg det mer til, selv om teknikktraining var kjedelig. Da ble det automatisk gøy.

Utsagnene viser at informantene opplevde intercross som utfordrende i begynnelsen. Vi registrerte kommentarer som «*uvant*» og «*vanskelig*» i startfasen, men denne oppfatningen endret seg gradvis. Etter hvert begynte vi å observere stadig flere kommentarer som «*yes, jeg får det til*» og «*se her, jeg klarer det jo*». Begge elevene uttrykker en positiv utvikling, og viser at progresjon førte til økt glede og entusiasme for aktiviteten etter hvert som ferdighetene ble bedre. Utsagnene tyder også på at teknikktraining ble oppfattet som kjedelig, men den totale opplevelsen var likevel positiv på grunn av oppnådd fremgang og mestring. Flere av informantene ga uttrykk for at de kunne bidra med noe, og at de kunne lære av hverandre. Samarbeid og kommunikasjon var også nøkkelfaktorer som bidro til læring i fellesskap:

Julina: Det var fint å ha egen kultur i dansen, følte jeg kunne bidra med noe og at det ble tatt godt imot. Jeg lærte noe av de, og de lærte noe av meg.

Benjamin: Vi jobbet bra sammen i intercross. Når vi hadde dans, hjalp vi hverandre for å bli bedre. Hadde aldri klart å danse sånn alene.

Julina uttrykker glede over å få muligheten til å kunne bidra med egen kulturelle bakgrunn i dansen. Hun opplevde også at hennes bidrag ble godt tatt imot av de andre i klassen. Utsagnene viser at undervisningen bidro til en gjensidig læringsprosess der elevene fikk utbytte av hverandres deltagelse og kompetanse. Videre viser Benjamins utsagn at de hadde et godt samarbeid i intercross og danseleksjonene, og fremhever at det at de hjalp hverandre i danseundervisningen var avgjørende for hans individuelle læring.

Det fremgår også at elevene opplevde å lære mer enn de vanligvis gjør i kroppsøvingstimene:

Sirwan: Lærte mer enn det jeg pleier både i dans og intercross, for jeg lærer vanligvis ikke noe i gym, det vi pleier å ha kan jeg fra før.

Franz: Føler jeg kan de fleste sporter, men lærte mye i intercross. Det var kult med andre regler enn det vi pleier å ha, som den fem-sekunders-regelen for eksempel.

Benjamin: Jeg lærte mye om hvordan de danser i andre land, pleier ikke det i gym akkurat.

Utsagnene viser at i kontrast til hvordan de opplever kroppsøving til vanlig, har intercross og dansaktivitetene bidratt til at elevene nå opplever å ha lært noe. Benjamins utsagn kan forstås som at deltagelse i danseleksjonene har bidratt til å utvide pluralistisk forståelse. Videre hevdes det at en slik form for undervisning vanligvis ikke tilbys, og at de nye læringsopplevelsene er avvikende fra det som er vanlig.

Flere av informantene ga uttrykk for at aktiviteter med kulturell dans og intercross var noe de gjerne kunne hatt mer av:

Markus: Ønsker å fortsatt ha idrettene vi pleier å ha, men også nye aktiviteter innimellom for det er jo gøy å prøve ut og lære andre ting.

Daniel: Kunne tenkt meg mer variert, badminton og padel for eksempel.

Sirwan: Boksing eller karate hadde vært gøy.

Det første utsagnet indikerer at eleven fremdeles foretrekker det tradisjonelle i kroppsøving, men erkjenner samtidig at nye aktiviteter kan bidra til ønskelig utforskning og læring. De to påfølgende utsagnene tyder på et behov for variasjon og implementering av alternative aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen.

5.3 Minoritetslevene fikk en sentral rolle

Da elevene fikk i oppgave om å velge én kulturell dans og musikk som senere skulle presenteres, var det tydelig at minoritetslevene raskt kom i gang med innspill fra sin egen kulturelle bakgrunn og inntok en ledende rolle i gruppen. Minoritetslevene tok ledelsen ved å plassere seg foran de andre medelevene og veiledet de andre med å huske bevegelser og sekvenser i dansene. Disse elevene gikk også rundt og veiledet hver enkelt elev i gruppen. Dette tyder på at elevene som ledet dansen, aktivt ønsket å engasjere seg i medelevenes læringsprosess. Det ble tydelig observert at minoritetslevene ikke bare utmerket seg, men også fungerte som en inspirasjonskilde for majoritetslevene. De viste en ekstraordinær beherskelse av danseteknikker, og majoritetslevene virket å bli positivt påvirket ved å delta mer aktivt og vise større interesse for å utføre korrekt dansebevegelse. Det ble også registrert at minoritetslevene var dominerende ved at de tok større plass og tok synlig initiativ. Et eksempel var da en minoritetslev ropte et kulturelt rop med stor entusiasme, og de resterende i gruppen gjentok det med like stor iver. Hver gruppe endte opp med minst én dans som representerte bakgrunnen til en medelev i gruppa.

Det ble observert at forslagene fra minoritetslevene ble positivt mottatt, og vi hørte flere tilfeller av kommentarer som «bra, det prøver vi» og «godt vi har deg på gruppa».

Elevene viste tydelig respekt for hverandres kulturidentitet ved å uttrykke utelukkende positive kommentarer. Eksempler på uttalelser var «sykt kult at dere danser sånn». Respekt i elevgruppen ble også bekreftet gjennom følgende utsagn:

Sara: Jeg trodde aldri de andre skulle danse min kulturelle dans frivillig, de virket som de faktisk var litt interesserte og hørte på meg. Det ble jeg glad for faktisk.

Daniel: Det var litt skummelt å vise dans fra egen kultur, men ingen lo så da gikk det greit.

Sara hadde forventinger om at de andre medelevene ikke var villige til å danse hennes kulturelle dans. Medelevene ga Sara en følelse av anerkjennelse og aksept. Også Daniels utsagn tydeliggjør at han opplevde å fremføre sin kulturelle dans som skummelt. At han opplevde det litt ubehagelig, kan skyldes en frykt for manglende forståelse eller respekt. Han kunne potensielt ha vært bekymret for å bli latterliggjort, en frykt som kan ha sitt utspring i tidligere negative erfaringer eller usikkerhet rundt det å utlevere dans fra egen kultur. At situasjonen resulterte i at han ikke ble latterliggjort, kan tyde på at han overvant frykten da klassen responderte med respekt fremfor latter, noe som kan ha gitt Daniel en følelse av lettelse og anerkjennelse for sin kulturidentitet.

Også læreren ga anerkjennende tilbakemeldinger til elevene. I en av timene der Julina viste frem sin kulturelle dans, kommenterte læreren:

Lærer: Wow Julina, dette må du ha gjort før. Kjempebra.

Kommentaren tyder på at læreren var positivt overasket over Julinas dansespesifikke egenskaper og ferdigheter, noe som kan tolkes som at læreren ikke har oppdaget egenskapene tidligere. Julina fikk anerkjennelse for sin prestasjon gjennom «*kjempebra*». Som følge av kommentaren, var det tydelig at lærerens anerkjennende tilbakemelding var formålstjenlig da eleven responderte med smil og ytterligere energi. Vi tok opp denne kommentaren da vi intervjuet Julina:

Julina: Det var veldig stas, spesielt når han kommenterte det høyt. Jeg har danset mye i bryllup og sånt, men vi har ikke hatt sånn type dans i gymmen så det var gøy. Hittil har det bare vært dans til ballet og sånt.

Julina ga uttrykk for at hun fikk anerkjennelse av læreren om at hun mestret dans. Hun sier at hun har danset mye på fritiden, «i bryllup og sånt», men de dansene hun opplever at hun mestrer, har de ikke hatt i kroppsøvingsundervisningen. I kroppsøving har de bare danser hun ikke kan. Derfor syntes Julina det var veldig gøy å kunne vise frem sin egen kulturelle dans og attpåtil få skryt av læreren for ferdighetene sine. Hun følte seg sett, og ga uttrykk for at dette ga henne en positiv opplevelse. En annen informant delte en lignende opplevelse:

Daniel: Det er første gang jeg har fått vise noe fra kulturen min, så det var kult.

Her ser vi at Daniel uttrykker at han tidligere ikke blitt anerkjent for sin kulturelle identitet, og at hans bakgrunn ikke har blitt verdsatt tidligere i skolesammenheng. Uttalelsen indikerer også at han erfarte en slik opplevelse positivt, noe som kan tilfredsstillende en følelse av tilhørighet.

6.0 Diskusjon

Hensikten med vår undersøkelse har vært å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer en tilnærming til flerkulturell pedagogikk i kroppsøvningsundervisningen. I dette kapittelet blir overordnede funn diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Funnene resulterte i tre hovedtemaer: (i) undervisningsopplegget var gøy, (ii) en berikende og variert læringsprosess, og (iii) minoritetselevne blomstret og utmerket seg. Avslutningsvis blir studiens styrker og svakheter diskutert.

6.1 Undervisningsopplegget var gøy

Våre funn viser at «gøy» var en gjentagende beskrivelse av undervisningsleksjonene. Forskere innen kroppsøvingfeltet har ofte vært kritiske til ideen om at undervisningen skal være gøy. Ifølge Beni og kolleger (2017) og Quennerstedt (2013), kan opplevelsen av «gøy» resultere i mangel på læring, slik at faget derfor ikke tas på alvor eller blir mindre meningsfulle. Fokuset i kroppsøving skal være på læring i bevegelse (Larsson, 2016), og ikke nødvendigvis slik at undervisningen tilrettelegges for at elevene skal trives der og da for å oppnå formålet med faget – livslang bevegelsesglede. Selv om enkelte forskere kritiserer en slik oppfatning av faget (Beni et al., 2017; Quennerstedt, 2013), mener vi det er svært viktig å ikke underkjenne betydningen av at elevene erfarte undervisningsopplegget som gøy. Spesielt synes vi det er viktig å trekke frem at elevene opplevde dans som gøy, noe som står i kontrast til tidligere studier som får frem at dans som læringsaktivitet i undervisningen har gitt en negativ opplevelse og misnøye blant en rekke elever, særlig gutter (Moen et al., 2015; Walseth et al., 2018). En av faktorene til at elevene opplevde undervisningsperioden som gøy kan være at oppgaven gav elevene relativt frie tøyler, noe som kan harmonere med Jacobsen (2003) sin studie som viser at guttene hadde større aksept når undervisningen involverte dans med et bredt bevegelsesmønster (Jacobsen, 2003).

En alternativ forklaring på hvorfor elevene opplevde undervisningsperioden som gøy, kan blant annet være at intercross er en aktivitet som deler mange likheter med tradisjonelle ballaktiviteter. En kartleggingsstudie av Moen og kolleger (2018), viser nemlig at elever som er aktive innen idrett trives best med faget sammenlignet med de som ikke er idrettsaktive på fritiden. Rapportene viser at 88,6% av elevene liker kroppsøving svært godt eller godt. Den høye prosentandelen kan delvis relateres til det flere forfattere hevder - at kroppsøvningsfaget i

stor grad er preget av en idretts- og prestasjonsfokuseret diskurs (Moen et al., 2018; Redelius et al., 2009; Säfvenbom et al., 2015; Aasland et al., 2019).

På den ene siden illustrerer våre funn at flere elever ga uttrykk for at de likte og var takknemlige for å få mulighet til å aktivt medvirke i egen læringsprosess. Elevene fikk bestemme musikk og valgfri dans selv. Sammenfallende med Aasland og Ørbæk (2023) sin studie viser også våre funn at elevene likte å arbeide med dans når de fikk mulighet til å velge selv. I tråd med prinsippene nedfelt i Kunnskapsløftet (2020), skal elevmedvirkning fremmes og implementeres på tvers av alle fagområder. Videre kan slik medvirkning være et virkemiddel for å fremme inkludering, da deler av aktivitetene var strukturert slik at elevene kunne få uttrykke sin mening og få anerkjennelse for deres unike bidrag til fellesskapet. Ifølge Banks (2008) vil dette representere et *høyt* inkluderingsnivå i undervisningen. Som resultatene tilsier, var det flere elever som opplevde gode tilbakemeldinger om at de bidro med noe positivt. Dette kan assosieres med Honneths (2008) teori om at mennesker føler seg verdifulle når de blir anerkjent for sine bidrag til fellesskapet. Medbestemmelse kan også være en måte å anerkjenne elevene på, ved at læreren viser tillit og har tro på deres evne til å utføre gitte oppgaver.

På den andre siden ser vi at enkelte elever opplevde det utfordrende å velge én bestemt dans blant et bredt spekter av alternativer. Dette behøver ikke nødvendigvis å skyldes vanskeligheter med elevmedvirkning i et gruppearbeid, men heller at oppgaven i seg selv vekket betydelig engasjement og involverte ulike ønsker og preferanser. Tvert imot ser vi på slike situasjoner som positive da det gjenspeiler opplæringens målsettinger, som inkluderer at elevene skal integrere demokratiske prinsipper som kommunikasjon, toleranse for uenighet og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene våre indikerer at elevene viser gjensidig respekt, noe som ifølge Charles Taylor (1994) er avgjørende for å respektere hverandre slik at man fungerer sammen i et fellesskap. Ifølge Honneth (2008), er gjensidig respekt en utslagsgivende faktor for å etablere en følelse av anerkjennelse og tilhørighet. En følge av dette er at elevene opplever at de blir verdsatt, noe som kan føre til økt selvfølelse. Samtidig danner det et trygt grunnlag for å utvikle sterke relasjoner og fremme samarbeid blant elevene (Jordet, 2023, s. 26).

At elevene opplevde undervisningen spennende og gøy, kan ytterligere forstås ved at å få muligheten til å medvirke i undervisningen er noe elevene er lite vant med. Funnene samsvarer med flere forfattere som kritiserer den tradisjonelle og lærerstyrte undervisningsmetoden som vanligvis blir sett på som en standard i kroppsøvningsfaget (Kirk, 2010; Aasland, 2019a). I tillegg kan dette funnet ses i lys av den nasjonale kartleggingsundersøkelsen utført av Moen og kolleger (2018). Undersøkelsen deres avdekker at 93,6% av elevene rapporterer at læreren svært ofte bestemmer undervisningens innhold, og at elevene sjeldent eller aldri får anledning til å medvirke i undervisningen. Flere forfattere understreker derfor behovet for å implementere elevsentrert undervisning i kroppsøvningsfaget (Karlefors & Larsson, 2018; Aasland & Ørbæk, 2023). Det handler ikke bare om å imøtekomme en stadig mer mangfoldig elevgruppe, men også for å sikre at undervisningen samsvarer med prinsippene i læreplanen. Det er tenkelig at dersom lærere ikke tar i bruk elevmedvirkning, kan det føre til at elevene får begrenset innflytelse på egen læringsprosess, og dermed ikke opplever undervisningen som givende og gøy. En konsekvens av dette kan hindre elevene i å ta ansvar for egen læring og utvikling, noe som strider mot retningslinjene i læreplanen og opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Det vil også motsi prinsippene for anerkjennende praksis i kjærlighet-, rettighets- og solidariske sfæren (Honneth, 2008).

En potensiell forklaring på funnet kan være at elevene opplevde danseleksjonene som gøy, ettersom de fikk være med å bestemme valg av dansestil og musikk, noe som mulig resulterte i at undervisningen opplevdes meningsfull. Dette kan relateres til Næss og kollegers (2014) funn, som viser at elevene verdsatte aktiviteter som løping ytterligere når de fikk mulighet til å velge løpestil selv, sammenlignet med når læreren tok avgjørelsen. Funnet kan også relateres til Walseth og medforfatteres (2018) studie, som bekrefter at elevene opplevde større grad av engasjement når de fikk mulighet til å bestemme og medvirke i kroppsøvningsundervisningen. Ifølge Jordet (2020, s. 17) vitner elevenes høye engasjement om en anerkjennende praksis. At elevene fikk muligheten til å velge dans og musikk symboliserer en form for reell elevmedvirkning, da oppgaven utfordret elevene til å samarbeide om å løse en praktisk oppgave (Sørreime, 2020). Det kom også frem at elevene uttrykte ønske om små endringer i intercrossleksjonene. Ifølge Sørreime (2020) representerer imidlertid denne praksisen ikke reell elevmedvirkning. Dette skyldes at elevene ikke blir utfordret til å utvikle egne løsninger på oppgaver gitt av læreren. Uansett om det er reell elevmedvirkning eller ei, kan det i lys av studiens funn, slik vi ser det, trekkes paralleller til Honneths (2008) teori.

Uavhengig av i hvilken grad de fikk muligheten til å medvirke innenfor gitte rammer, vil dette ha en sentral rolle i alle teoriens sfærer, ettersom at funnene indikerer at elevene følte seg sett og hørt.

6.2 En berikende og variert læringsprosess

Samtlige informanter vi intervjuet uttrykte at de opplevde perioden med flerkulturell pedagogisk tilnærming som lærerik, og ga uttrykk for at de tilegnet seg kunnskap og utviklet kompetanse gjennom erfaringer. Basert på resultatene i undersøkelsen, kan det konstateres at dans har vært mer vellykket og direkte koblet til det vi hadde tenkt at elevene skulle lære. Læringselementet dreide seg om få innsikt i kulturelt mangfold og anvende prinsippene i flerkulturell pedagogikk, eksempelvis samarbeid, respekt, anerkjennelse og forståelse (Banks, 2008; Opplæringloven, 1998, §1-1). Vi får imidlertid frem at elevenes erfaringer med intercross baserer seg på opplevelsen av «noe nytt» og «annerledes», og at læringen oppstod i det å lære en ny aktivitet, snarere enn studiens spesifikke læringselement.

Vi får frem at elevene så på det som lærerikt og verdsatte å få mulighet til å holde på med aktivitetene over en lengre tidsperiode. Tross at undervisningen strakte seg over en periode på tre uker, kan våre funn forsås i kontekst av tidligere studier som bekrefter at dedikert øving og fokus på spesifikke områder over en lenger tidsperiode fremmer både læring og utvikling (Aggerholm et al., 2018; Barker et al., 2018; Engebretsen et al., 2020; Hellison, 2011). At elevene uttrykte at de lærte noe, står i kontrast til nasjonale og internasjonale studier som kritiserer at kroppsøvingsfaget er mer assosiert med et aktivitetsfag fremfor et læringsfag (Larsson & Nyberg, 2017; Aasland & Engelsrud, 2017). Ifølge Ellen Berg et al., (2021, s. 54) er det nødvendig å rette oppmerksomhet mot ytterligere læring i kroppsøvingsfaget for å fremme en mer likeverdig opplæring, noe som er i tråd med perspektivene til Banks (2008) og Honneth (2008) angående inkludering, anerkjennelse og menneskers identitetsutvikling. Ved å prioritere læring er det rimelig å anta at lærere vil tilpasse undervisningen, samt adressere individuelle behov på en mer differensiert måte. Slike prioriteringer kan også bidra til at faget egnes bedre for et mangfoldig elevgrunnlag. Ved å legge større vekt på læring, vil det dermed føre til en inkluderingspraksis der elevene opplever at de blir sett, verdsatt og anerkjent for sine enestående bidrag. Fra én synsvinkel, er det positivt at elevene ser på kroppsøving som et fag som involverer fysisk aktivitet, da dette samsvarer med målet om å oppmuntre elevene til en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). På en annen side kan det å se på

kroppsoving som et aktivitetsfag føre til at elevene ikke er innforstått og er bevisste på hva læringsutbyttet innebærer. Larsson (2016) foreslår det som viktig å rette fokus mot kroppsoving som læringsfag for at elevene skal se verdien av fagets potensial og for den faglige og personlige utviklingen. For å øke bevisstheten blant elevene om at kroppsoving er et fag som inneholder læring, la vi til rette for at faglærer skulle introdusere læringsmålene i oppstart av undervisningsleksjonene. Dette er tiltak som setter forventinger til elevene, noe som kan relateres til Honneths (2008) anerkjennelsesteori. Det å presentere læringsmål kan skape et felles forståelsesgrunnlag i relasjonen mellom lærer og elev. En oversikt over læringsmålene kan fremme følelsen av tilhørighet og inkludering, samt legge grunnlaget for forutsigbarhet, slik at elevene får en klar retning i sin læringsprosess.

Vi får også frem at elevene verdsatte det å møte nye og alternative bevegelsesaktiviteter, der de betraktet sine erfaringer som noe nytt og annerledes. Elevenes opplevelser kan ses i sammenheng med Moen og kollegers (2018) studie, som tyder på at moderne og alternative bevegelsesaktiviteter som dans er underrepresentert i kroppsovingsundervisningen og at elevene etterlyser mer variasjon. I vår studie får vi frem at enkelte informanter påpekte at de foretrakk en kombinasjon av tradisjonelle ballidretter, moderne- og flerkulturelle aktiviteter. Selv om det er ulike synspunkter og stort handlingsrom på hva læreren bør og kan inkludere i undervisningen (Aasland & Engelsrud, 2018), anser vi at det er nødvendig at lærere opprettholder en balanse mellom å implementere tradisjonelle ballaktiviteter og eksperimentering av alternative aktiviteter for å oppnå formålet med faget. Vi ser på det som avgjørende at lærere utnytter det pedagogiske handlingsrommet i henhold til læreplanen og kompetansemålene i arbeidet for en inkluderende, lærerik og rettferdig opplæringspraksis (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene uttrykte en overveiende positiv holdning til studiens flerkulturelle aktiviteter, da disse blant annet bidro til et jevnere ferdighetsnivå blant elevgruppen. Et resultat av et slik jevnt nivå kan representere en betydelig tryggere atmosfære og fremme en følelse av å bli inkludert i større grad (Honneth, 2008). Vi får frem at enkelte elever vanligvis opplever et tydelig skille mellom hvem som får anerkjennelse i form av sin symbolske kapital i den «vanlige» kroppsovingsundervisningen, noe vi anser som en ekskluderende praksis. Vi ser på faget som en gylden mulighet til å inkludere alle elever, der enhver bli anerkjent uavhengig egenskaper og ferdigheter. Flere forfattere (Svendby, 2013; Aasland et al., 2019) understøtter den oppfatningen av at et slik tydelig ferdighetsskille fører til ekskluderende og marginaliserende

tendenser, noe som parallelt strider imot opplæringsloven (1998, §9A) angående elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø med nulltoleranse for utenforskap.

Det at elevene uttrykte at de erfarte undervisningsoppleggene som «noe annet» enn hva de er vant med, og at tradisjonelle ballidretter i stor grad dominerer, kan tyde på en ensformig undervisningsmetode som har blitt påpekt som problematisk av flere forfattere (Drefvelin et al., 2021; Svendby, 2013). Elever har i tidligere studier gitt ut uttrykk for at de ikke føler seg inkludert og opplever mangel på tilhørighet når undervisningen kun baserer seg på idrettsmotoriske ferdigheter og aktiviteter (Drefvelin et al., 2021; Svendby, 2013). I betraktning av dimensjonen om likeverdig pedagogikk, representerer dette en smal forståelse av inkludering som ikke gir hver enkelt elev tilstrekkelig læringsutbytte av undervisningen (Banks, 2008; Standal & Rugseth, 2021). Sett fra Honneths (2008) perspektiv vil en ekskluderende praksis svekke elevenes identitetsutvikling når det gjelder anerkjennelse. Det blir åpnet for diskusjon om lærerens kunnskap og kompetanse, slik Banks (2008) trekker frem om kunnskapssyn, kan spille en sentral rolle i denne sammenhengen. Tidligere forskning tyder nemlig på at elevenes erfaringer med ekskludering er assosiert med lærerens kompetansenivå (McGrath et al., 2019; Spernes, 2014; Walseth & Khan, 2023). Jortveit (2018) hevder at lærere strever med å finne balansen mellom forpliktende rettigheter og praktisk gjennomføring. Vi støtter oss til Siljamäki og Anttila (2021) om at mangfoldskompetanse bør integreres ytterligere i skolen. Dette understreker viktigheten av lærerens evne til å utøve profesjonelt skjønn og kompetansehevingstiltak, samt utvikle undervisningsopplegg innenfor et relativt bredt handlingsrom. Videre reiser dette spørsmål om i hvilken grad lærerens fleksibilitet utnyttes i praksis, spesielt med tanke på elevenes rapporterte opplevelse av mangel på variasjon i undervisningen (Moen et al., 2018).

At elevene opplevde undervisningen som noe nytt, oppfyller prinsippene i flerkulturell pedagogikk og intensjonene i læreplanen om at elevene skal få utforske alternative bevegelsesaktiviteter (Banks, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre illustrerer våre funn at samarbeid var gjennomgående i undervisningsperioden, noe som ifølge Banks (2008) bidrar til å forme en forståelse og respekt for hverandre i fellesskapet. Resultatene indikerer også en gjensidig avhengighet, der elevene erkjente at de lærte av og med hverandre, noe som bidro til at elevene anså egne og andres bidrag som betydningsfulle, i tillegg til at det fremmet gjensidig læring blant elevene (Bjørke, 2023). Samarbeid og respekt for hverandre kan forstås i lys av Honneths (2008) sfærer, der elevene kan oppleve anerkjennelse gjennom kjærlighet,

likeverdighet og sosial verdsetting. Med andre ord gir det mulighet for elevene å bli fullstendig anerkjent, noe som er viktig i menneskers sosiale og kognitive utvikling (Honneth, 2008). Interaksjon med andre mennesker kan også ifølge Banks (2008) redusere tendenser til å forhåndsdomme andre basert på deres bakgrunn, egenskaper og ferdigheter. Dette danner et solid grunnlag for inkludering og trygge relasjoner i fellesskapet.

6.3 Minoritetselevne blomstret og utmerket seg

Våre funn viser at minoritetselevne aktivt brukte sin kulturelle bakgrunn og egenskaper i undervisningen. At minoritetselevne fikk utforske og utnytte egen kulturidentitet for å fremme læring for seg selv og andre, er slik vi oppfatter det, i henhold til læreplanens intensjoner. Her står det blant annet at undervisningen skal tilpasses slik at elevene får utforske og dra nytte av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Honneth (2008) oppfyller dette et menneskelig behov, hvor elevene får anerkjennelse for sine individuelle bidrag. Vi så også at minoritetselevne fikk muligheten til å vise deres kulturelle tilhørighet. Charles Taylor (1994) poengterer betydningen av å anerkjenne kulturelle grupper for deres eksplisitte tradisjoner og forskjeller, og ifølge Honneth (2008) vil mennesker seg verdsatt når de blir anerkjent i sosiale kontekster som tydeliggjør deres unike egenskaper og forskjeller fra andre.

Vi får frem at elevene gjentatte ganger anvendte begrepet «vi», noe som indikerer at de ser på hverandre som en felles enhet på tvers av ulikheter og mangfold. I vår studie ble det naturligvis mer fokus på de elevene som behersket kulturelle danser, noe som i utgangspunktet kan forsterke en følelse av «oss» og «dem». Ifølge Banks (2008) betraktes denne tilnærmingen som det *laveste* nivået av inkludering, fordi det i underbevisstheten kan etablere et læringsmiljø preget av segregering og ekskluderende tendenser. En slik praksis kan bringe med seg utfordringer, noe som fremkommer i studien til Basha og Kjørven (2018). På en skole ble det arrangert en FN-dag der ulike kulturer ble representert, med den hensikt å fremme kulturell forståelse og oppnå inkludering. Basha og Kjørven (2018) argumenterer imidlertid for at arrangementet kunne virke mot sin hensikt, da det blant annet utspilte seg en ytterligere tydeliggjøring av skillet mellom minoritet og majoritet ved at organiseringen ble betraktet som en «utstilling». Sammenlignet med vår studie, viser det seg likheter med det såkalte «skillet». Vi ser imidlertid at elevene med minoritetsbakgrunn fikk anerkjennelse for deres bidrag i undervisningen. Sosial verdsetting resonnerer godt med Banks (2008) og

Honneths (2008) teoretiske rammeverk, hvor anerkjennelse av ulikheter og respekt for mangfoldet fremmer et trygt og inkluderende læringsmiljø. En følge av dette kan være at elevene blir mer villige til å utvikle og utforske egne egenskaper og ferdigheter, noe som igjen kan bidra til deres identitetsutvikling (Honneth, 2008).

Studiens funn illustrerer at flerkulturelle aktiviteter viser seg å være hensiktsmessig i arbeidet med pluralitet og for å hindre marginalisering av minoritets elever. De kom tydelig frem at minoritets elevene tok ledende roller, fikk anerkjennende kommentarer og ble inkluderte. Deres egenskaper og ferdigheter ble verdsatt, noe som ifølge Honneth (2008), vitner om en inkluderende praksis. Minoritets elevene fikk med andre ord mulighet til å utmerke seg i undervisningen. I tråd med Banks (2008) argumentasjon, bør dermed flerkulturell pedagogikk være en tilnærming som anvendes i undervisningen, ettersom at det gir en gylden mulighet til å gi minoritets elevene symbolsk verdi ved å anerkjenne deres kulturelle kapital. Av den grunn argumenterer vi for nødvendigheten av å inkorporere mangfoldet som en integrert del av undervisningen. Det er imidlertid avgjørende å understreke at flerkulturelle aktiviteter ikke bør begrenses til å være enkeltstående og sporadiske tiltak i kroppsøvningsundervisningen. Vi støtter oss til Banks (2008), som mener at flerkulturell pedagogikk bør forankres som en vedvarende praksis gjennom hele opplærings- og utdanningsløpet, fremfor å betrakte en slik praksis inn som noe "ekstra" i undervisningen. I tillegg mener vi at lærere bør være bevisste over egen habitus og etterstrebe en bred kunnskap hvor man ser på mangfoldet som er berikelse og ressurs heller enn et hinder og en byrde.

Studien viser at elever med minoritetsbakgrunn ga uttrykk for at de var nervøse for hvordan medelever ville ta imot deres kulturelle danser i frykt for fordommer. Ifølge Lippe og kolleger (2021) kan fordommer avlæres ved å aktiv utfordres i interaksjon med andre mennesker. Elevenes positive erfaringer med flerkulturell innsikt kan muligens endre deres atferdsmønstre og bidra til å bryte ned stereotypier og holdninger, noe som ifølge Banks (2008) er avgjørende i arbeidet for å fremme et motiverende læringsmiljø og høy inkluderingspraksis i skolen. Frykten for fordommer kan indikere mangel på anerkjennelse. Banks (2008) presiserer at lærerens undervisningspraksis stort sett er basert på tradisjoner, verdier og kunnskap med hensyn til majoritetssamfunnet. En konsekvens av en slik praksis medfører utenforskap og marginalisering av minoritets elever. Dette er forståelig sett i lys av Spernes (2014) forskning som viser at enkelte elever uttrykker misnøye med at læreren sjeldent har vist interesse for deres kulturelle bakgrunn i kroppsøving og andre fag. Dette

støttes av Walseth (2019, s. 30-31) som forklarer nærmere at kroppsøvningsundervisningen ikke gir tilstrekkelig anerkjennelse til elevenes kulturelle bakgrunn, og at deres fysiske og sosiale kapital ofte blir lite verdsatt og dermed får lite uttelling i faget.

Studien til Lund (2018) poengterer på sin side at dersom lærerne besitter mangelfull kulturkompetanse, kan dette resultere i et «fargeblindt perspektiv», hvor læreren ikke tar hensyn til eller anerkjenner de kulturelle ulikhetene i sin praksis. For det første vil det med referanse til Honneth (2008) resultere i at elevene ikke opplever en følelse av tilhørighet, noe som kan underminere elevenes utvikling og læringsprosess der læreren egentlig skal være en bidragsyter. For det andre strider det imot styringsdokumentene om trivsel, tilpasset- og likeverdig opplæring (Opplæringloven, 1998, §1-1, §1-3, §9A). Vi anser det som avgjørende å anerkjenne elevene, identifisere deres individuelle styrker og danne gode relasjoner – for relasjoner fremmer trygghet, og trygghet fremmer rom for læring (Honneth, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2016). Med andre ord mener vi at det å gi anerkjennelse til elevene må være grunnleggende for lærerens pedagogiske praksis, slik at elevene får mulighet til å utmerke og utvikle seg.

6.4 Studiens styrker og svakheter

Følgende kapittel vil ta for seg en selvreflekterende tilnærming knyttet til studiens styrker og svakheter. Resultatene viser til en elevgruppe, med 26 elevers erfaringer med en flerkulturell pedagogisk tilnærming i undervisningen. Disse resultatene kan ikke generaliseres til en bredere elevpopulasjon. Likevel kan resultatene gi en verdifull overføringsverdi til lærere, slik at de kan dra nytte av studien for fremtidig praksis og forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

I vår rolle som forskere har vi kontinuerlig forsøkt å reflektere og være transparente over alle handlinger og beslutninger tilknyttet studien. Gjennom studiens oppbygning har vi opprettholdt en sammenhengende linje fra start til slutt. For å konkretisere, har vi vært konsistente, der vi aktivt har arbeidet for å ha en gjennomgående rød tråd mellom problemstilling, tidligere forskning, teori, beskrivelse av metoder og analyseprosess, samt funn og diskusjon. Det at vi har vært transparente og konsistente har økt studiens pålitelighet og troverdighet.

Primært og fremfor alt ser vi på det som en styrke at vi har avsatt tid til en grundig gjennomgang av teori. Vi har gjennomgått litteraturen for å best mulig kunne identifisere tilnærminger som er i tråd med studiens problemstilling. Etter å ha vurdert ulike teorier, konkluderte vi blant annet med at Banks (2008) perspektiver på flerkulturell pedagogikk tett kunne relateres med Honneths (2008) anerkjennelsesteori. På grunn av begrensningene i forskningen på området, møtte vi utfordringer med å finne spesifikke studier knyttet til flerkulturell pedagogikk, noe som kan anses som en svakhet. Imidlertid er det en styrke at vi har anvendt læreplanen og jevnlig har vært kildekritiske. Videre er det en fordel at vi både utforsket nasjonale og internasjonale studier i kroppsøvingfeltet, samt andre tilnærminger som kan knyttes opp mot tematikken. Totalt sett bidro vårt litteratursøk til å gi oss et helhetlig bilde og danne grunnlaget for videre masterarbeid.

Det har vært en fordel å anvende metodetriangulering, da det har muliggjort innsamling av data som ellers ikke ville vært tilgjengelig gjennom kun én av metodene. Kombinasjonen av semi-strukturerte intervjuer og deltagende observasjon har vist seg å være svært verdifull for å innhente empirisk materiale og kartlegge ulike aspekter ved flerkulturell pedagogisk tilnærming. Videre har det skapt forutsetninger omkring bevisstheten rundt validering av våre tolkninger, som parallelt styrker studiens troverdighet. En annen styrke var at vi benyttet prøveintervju i forkant av de faktiske intervjuene, særlig da det bidro til å gjøre oss mer rustet før selve intervjugjennomføringen. En svakhet lå imidlertid i mangel på tidligere erfaring med intervjusettinger, noe som kunne resultere i ulike tilnærminger, formuleringer og kommunikasjonsstiler som potensielt kunne påvirket datainnsamlingen. Som forholdsvis uerfarne forskere kunne dette ha implikasjoner for både reliabilitet og validitet. Etter prøveintervju økte imidlertid vår trygghet på rollen som intervjuere, spesielt med tanke på struktur og oppfølgingsspørsmål.

Vi vurderte hvilken målgruppe som kunne gitt oss mest innsikt i forhold til problemstillingen. Det styrket vår tilnærming at vi valgte å inkludere tiendeklassinger med et bredt kulturelt mangfold, da disse hadde evne til å reflektere og bidra med nyttig formidling av erfaringer. Imidlertid er det viktig å påpeke at selv om elevene hadde evnen til å gi reflekterte svar, spilte relasjonene også en viktig rolle for å oppnå maksimalt utbytte av intervjuene. Det faktum at faglærer gjennomførte undervisningsoppleggene vurderte vi som det beste alternativet for studien med tanke på å undersøke noe elevene muligens ikke var vant med fra før. En konsekvens av dette førte til at vi ble betraktet som relativt "ukjente" for elevene og fikk

dermed naturligvis ikke etablert en trygg relasjon før intervjuprosessen startet. Vi forsøkte likevel å skape en trygg og inkluderende atmosfære i intervjurommet ved å åpne hvert intervju med en samtale som ikke omhandlet forskningsprosjektet. Servering av drikke og noe å bite i, løsnet også på stemningen.

Da vi tidligere ikke har noe spesiell erfaring med større forskningsprosjekter, betraktet vi det som betydningsfullt å være to personer som samarbeidet om masterprosjektet. Videre var Braun og Clarkes (2006) tematiske analysemodell til stor hjelp. Vi ser på det som en styrke at vi anvendte modellen som en rettesnor, hvor den detaljert beskriver hvordan man stegvis kan tre frem i analysen av det innsamlede datamaterialet. Vi bekrefter også at det var en stor fordel å gjennomføre deler av analysen individuelt, da vår ulike bakgrunn og kompetanse viste seg at vi klarte og identifiserte diverse aspekter, som muligens kunne gått tapt dersom vi hadde gjennomført analysen sammen.

Ut ifra resultatene, fremkommer det tydelig at valg av kulturell dans som læringsaktivitet representerer en styrke når det gjelder erfaringer med flerkulturalitet. Intercross derimot, har ført til selvkritikk av aktivitetsvalget, der vi erkjenner at det mulig ikke var den mest hensiktsmessige med tanke på det kulturelle aspektet som stod i fokus. Med andre ord ønsker vi å være transparente på at en alternativ aktivitet potensielt kunne ha vært mer gunstig for å oppnå de ønskede målene, og anser dermed dette som en svakhet i studiens sammenheng. Sett i ettertid og hvis vi skulle gjennomført videre forskning, ville vi erstattet intercross med en flerkulturell læringsaktivitet. En annen svakhet er at denne tre-ukers-perioden med en slik tilnærming kan resultere i en «happening», hvor praksisen ikke blir en integrert del av undervisningen, men derimot et engangstilfelle. Av den grunn er det av betydning at en slik enkeltstående forekomst utvikles til et paradigmeskifte i den ordinære kroppsøvingspraksisen.

7.0 Konklusjon

Studiens formål har vært å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen, og om tilnærmingen kan bidra til å øke inkluderingspraksisen i møte med et bredt elevmangfold. For å besvare problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i en praksisnær studie hvor vi utarbeidet undervisningsopplegg med kulturell dans og intercross som læringsaktiviteter over en periode på tre uker, totalt ni undervisningsleksjoner. Studien har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Gjennom deltagende observasjon av hele elevgruppen og individuelle semi-strukturerte intervjuer med åtte tiendeklassinger, fikk vi innsikt i hvordan elevene erfarer en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen. Studiens teoretiske forankring har bygget på Honneths (2008) anerkjennelsesteori og Banks (2008) perspektiver på flerkulturell pedagogikk.

Studiens overordnede funn indikerer at undervisningsopplegget kan knyttes til en anerkjennende pedagogisk praksis som egner seg godt i møte med mangfoldet. De åtte informantene rapporterte ulike opplevelser knyttet til undervisningen, men alle erkjente at perioden brakte med seg nye læringsopplevelser. Samtlige elever erfarte perioden som «gøy», der elevmedvirkning ble trukket frem som en viktig faktor. De beskrev også undervisningen som lærerik og variert, der de satte pris på å få medvirke og gjennomføre aktivitetene over tid. Kulturell dans ble spesielt verdsatt som bidrag til å gi elevene kulturell innsikt, men intercross ble derimot oppfattet som en ny og annerledes aktivitet som de lærte å mestre. I perioden viste elevene gjensidig respekt, forståelse og anerkjennelse overfor hverandre. Det tredje funnet indikerer at minoritets elevene ble synliggjort, hvor de blomstret og utmerket seg, og at deres bidrag ble verdsatt. Skillet mellom "oss" (majoriteten) og "dem" (minoriteten) var til stede under danseleksjonene, noe som potensielt kunne ha ført til negative konsekvenser ved at minoritets elevene følte seg "utstilt". Imidlertid viste det seg å være positivt ved at deres bidrag ble anerkjent og verdsatt.

Vi argumenterer for behovet for ytterligere forskning innenfor området, da det er elevers erfaringer som er avgjørende å belyse for å styrke kroppsøving som et inkluderende fag (Berg et al., 2021, s. 10; Fitzgerald, 2005). Ved fremtidig forskning innen samme felt, ville det vært interessant å undersøke hvordan andre læringsaktiviteter får betydning for elevers erfaringer med flerkulturell pedagogisk tilnærming. Det ville også vært av interesse å undersøke hvordan

faglæreren i denne studien opplevde undervisningsperioden, eller generelt undersøkt hvordan lærere erfarer praktisering og håndtering av kulturelt mangfold i kroppsøvingsfaget.

Avslutningsvis ønsker vi å understreke behovet for endringer i kroppsøvingsfaget, slik at alle elever møter inkluderende praksiser i undervisningen i kroppsøving. En flerkulturell pedagogisk tilnærming har vist seg å være et verdifullt alternativ i denne sammenhengen. Vi vil ta med oss denne innsikten og kunnskapen som fremtidige kroppsøvingslærere, da dette har gitt oss motivasjon til videre praksis. Vi erkjenner imidlertid at dette bør integreres som en naturlig del av praksisen. Selv om studien har vist positive resultater hvor vi anbefaler dette for videre undervisning, understreker vi viktigheten av kontinuerlig engasjement og implementering av flerkulturelle tilnærminger for å unngå at det blir en “happening” uten varig virkning. Vi håper at studien kan inspirere andre forskere og oppmuntre til videre forskning på effektive metoder og tilnærminger knyttet til håndtering av kulturelt mangfold. Det er også viktig å understreke betydningen av å gjennomføre slik forskning både ved skoler med en overvekt av «hvite elever» og ved flerkulturelle skoler, slik Banks (2008) påpeker som nødvendig for å fungere i et mangfoldig samfunn.

8.0 Bibliografi

- Afdal, G., Røthing, Å. & Schjetne, E. (2014). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser : artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. Cappelen Damm akademisk.
- Aggerholm, K., Standal, Barker & Larsson. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *23*(2), 198-208.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Agirdag, O., Merry, M. S. & Houtte, M. V. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, *48*(6), 556-582.
<https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Antonsen, Y., Thunberg, O. A. & Andreassen, S.-E. (2022). Aksjonslæring som grunnlag for utvikling av lærerstudenters U-kompetanse i FoU-oppgaven. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, *16*(1), 1-21. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3279>
- Baker, D. (2019). In defence of white privilege: physical education teachers' understandings of their work in culturally diverse schools. *Sport, Education and Society*, *24*(2), 134-146. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1344123>
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. utg.). Pearson.
- Barker, Aggerholm, K., Standal & Larsson. (2018). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *23*(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371685>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Basha, S. & Kjørven, O. K. (2018). Mangfold i praksis: En studie av en flerkulturell festival i skolen. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole : Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, *69*(3), 291-312.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Benn, T., Dagkas, S. & Jawad, H. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, *16*(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.531959>
- Berg, E., Trenings- og rådgivningssenteret, Sunnaas sykehus & Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelser. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.
- Bjørke, L. (2023). Samarbeidslæring. I K. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (1. utg., s. 230-249). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Choi, W. & Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in Teaching Physical Education: A Review of U.S. Based Literature. *The ICHPER-SD Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, *6*(2), 14.
<https://www.proquest.com/docview/917532569?pq-origsite=primo&parentSessionId=oWl1yzmrIBd8iPKS9cZoXlxQjjqTiQTGkp4eA8tN%2Fr%3D&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.

- Dakas, S., Benn, T. & Jawad, H. (2011). Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223-239. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540427>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474-486. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- Dowling, F. & Flintoff, A. (2018). A whitewashed curriculum? The construction of race in contemporary PE curriculum policy. *Sport, Education and Society*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1122584>
- Drefvelin, T., Asiato, L. & Barna, R. (2021). *Fritid for alle - uten fordommer : Fortellinger om fritid fra barn og unge med funksjonsnedsettelser* Redd barna.
- Engebreetsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? , 104(1), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Ennis, C. D. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. I K. M. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 217-236). Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Føllesdal, D., Jåsund, K. K., Uglevik, I. L. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Germundsson, O. E. (2000). *Du er verdifull! : flerkulturell pedagogikk i praksis*. Tano Aschehoug.
- Heimburg, D. V. & Ness, O. (2021). *Aksjonsforskning : samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* (3. utg.). Human Kinetics.
- Holter, I. M. & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: what is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020298.x>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Jacobsen, E. B. (2003). "Dans i skolen" : ønsket eller uønsket? *Kroppsøving*, 53(6), 6-11.
- Jordet, A. N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 23-47). Cappelen Damm akademisk.
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråkelige elever i skolen*. Portal akademisk.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259-270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Karagiorgi, Y., Afantiti-Lamprianou, L., Alezandrou-Leonidou, V., Karamanou, M. & Symeou, L. (2018). 'Out of the Box' leadership: action research towards school improvement. *Educational Action Research*, 26(2), 239-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1310052>
- Karlefors, I. & Larsson, H. (2018). Searching for the 'How': Teaching methods in Swedish physical education. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 25-44.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

- Klubben. (2024). *Intercrosse*. <https://www.klubben.no/tips/aktivitetstips-til-skoler/intercrosse>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). (KRO01-05). Læreplan i kroppsøving. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(3), 18-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1159>
- Larsson, H. (2016). *idrott och hälsa : i går, i dag, i morgon*. Liber.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lippe, M. v. d. (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Univeristetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021>
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 87-102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Martell, C. C. (2018). Teaching Race in U.S. History. *Journal of Education*. (Boston, Mass.), 198(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/0022057418800938>
- McGrath, O., Crawford, S. & O'Sullivan, D. (2019). 'It's a challenge': Post primary physical education teachers' experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/DOI:10.5507/euj.2018.011>
- Meld.St. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport nr. 2 – 2015). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR23SgwYd8Mo8ChNw-PlbwAxqLpyBRQavA4qkmHmbfA2iliNLhJfuLpBhu8_aem_AR1YBCJfwMQxaWoj1tL06pWbc59yxQe1-ygcpGy_VW0Oslp71i-ybXUgpjQc1as9AH4WE5iE87txtupMsr2SIHvh
- Moen, K. M., Aasland, E. & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i norsk kroppsøving: En kunnskaps gjennomgang. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 53-79). Cappelen Damm Akademisk.

- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, H. S., Säfvenbom, R. & Standal, Ø. F. (2014). Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? . *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(2), 301-315.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2013.796489>
- Oliver, K. L. & Kirk, D. (2015). *Girls, Gender and Physical Education. An Activist Approach*. Routledge.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Phillips, S. R., Marttinen, R., Mercier, K. & Gibbone, A. (2021). Middle School Students' Perceptions of Physical Education: A Qualitative Look. *A qualitative look. Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 30-38. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2019-0085>
- Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 146-159. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-02-07>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Quennerstedt, M. (2013). PE on YouTube - investigating participation in physical education practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 42-59.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.631000>
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question, *Sport, Education and Society*. 14(2), 245-260. . <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap : flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Siljamäki, M. E. & Anttila, E. H. (2021). Developing Future Physical Education Teachers' Intercultural Competence: The Potential of Intertwinement of Transformative, Embodied, and Critical Approaches. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 765513-765513. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.765513>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? - Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I E. Schjetne, Å. Røthing & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser : artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 177-199). Cappelen Damm akademisk.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- St.Meld. Nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/n/pdf/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøkning av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Svendby, E. B. (2013). 'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn'. *En narrativ studie om barn og unges erfaring med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sørreime, Ø. (2020, 4. februar). *Reell elevmedvirkning*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/elevmedvirkning-kartlegging-smilefjes/reell-elevmedvirkning/228851>
- Taylor, C. & Gutmann, A. (1994). *Multiculturalism : examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorjussen, I. M. & Sisjord, M. K. (2018). Students' physical education experiences in a multi-ethnic class. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694-706. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18.mars 2016). *Relasjon mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvinglærer* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Walseth, K. (2019). Kroppsøving og kulturelt mangfold. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvinglærer* (1. utg., s. 30-49). Cappelen Damm akademisk.
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Walseth, K. & Khan, H. (2023). Minoritetsstudenters møte med friluftsliv i kroppsøvinglærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5435>
- Wrench, A. & Garrett, R. (2021). Navigating culturally responsive pedagogy through an Indigenous games unit. *Sport, Education and Society*, 26(6), 567-578. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1764520>
- Aasland, E. (2019a). *Konstitueringen av "kroppsøving" : en diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [2019 nr. 10]. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet-storbyuniversitetet.
- Aasland, E. (2019b, 21 november). *Kroppsøving som læringsfag i skolen*. Univeristetet i Agder. <https://old.uia.no/om-uia/fakultet/fakultet-for-helse-og-idrettsvitenskap/nytt-fra-fakultetet/kroppsoeving-som-laeringsfag-i-skolen>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018, 25.04). *Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy»*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-kan-vare-smertefullt-a-lare--ikke-bare-goy/>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2021). Structural Discrimination in Physical Education. The "Encounter" Between the (White) Norwegian Teaching Content in Physical Education Lessons and Female Students of Color's Movements and Expressions. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>

- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingsfag. *noen fagdidaktiske betraktninger. Bedre skole*, 36-40.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society* 25(5), 479-492.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Aasland, E. & Ørbæk, T. (2023). Elevsentrert undervisning i dans. I *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (s. 165-185). Cappelen Damm akademisk.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema til faglærer

Vil du bidra i et forskningsprosjekt?

I dette skrivet får du informasjon og tilbud om deltagelse i følgende forskningsprosjekt:

“Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvningsundervisningen?”

Hensikten med studien: Hovedmålet er å undersøke hvordan kroppsøvningsfaget bedre kan møte utfordringer knyttet til mangfold og inkludering. Vi ønsker å utvikle et undervisningsopplegg basert på **en flerkulturell pedagogisk tilnærming**, samt få et innblikk i elevenes erfaringer rundt en alternativ pedagogisk tilnærming og opplegg. Flerkulturell pedagogikk har som formål å fremme inkludering, respekt og forståelse for alle elever. Med dette som utgangspunkt, ønsker vi å utforske om en slik type pedagogikk vil være en hensiktsmessig tilnærming i dagens kroppsøvningsundervisning knyttet til prinsippet om inkluderende praksis. I formålsparagrafen §1-1 står det at *“Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapeleg tenkjemåte”*. Masteroppgaven ønsker å belyse om kulturell pedagogikk er en tilnærming som i større grad bør benyttes for å ivareta disse rettighetene.

For å belyse problemstillingen, utarbeider vi et undervisningsopplegg med vekt på flerkulturell tilnærming. Datainnsamlingen baserer seg på observasjon over en kort tidsperiode. Dette på bakgrunn av at vi ønsker å observere elevenes respons på en alternativ pedagogikk i faget, og om dette kan tenkes å fremme mangfold, tilhørighet og inkludering. I forkant av observasjonen, vil elevene og foresatte få et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Elevene blir informert om studiens hensikt og hvordan observasjon og intervju vil foregå, i tillegg til informasjon om at det er obligatorisk oppmøte på lik linje med kroppsøvningsundervisningen. Det er kun deltakelse på intervju som er frivillig.

I etterkant av observasjonene ønsker vi å gjennomføre intervju med noen utvalgte elever. Intervjuet vil omtrent vare i 45 minutter per elev, og vil gjennomføres på et avtalt sted og til avtalt tid. Filene blir imidlertid lagret med kodenavn. Vi ønsker å benytte oss av lydopptak.

Hensikten med dette er å unngå å miste verdifull data. Intervjuet blir dokumentert skriftlig, men informantene vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva innebærer deltakelse for deg? Vi setter stor pris på om du som faglærer ønsker å bidra i gjennomføring av dette forskningsprosjektet. Dersom du takker ja, vil du få et utarbeidet undervisningsopplegg du skal gjennomføre med elevene over en tidsperiode på tre uker (tre doble og tre enkle undervisningstimer). I denne fasen vil vi fungere som observatører.

Frivillig deltagelse: 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 en betydning eller noen negative konsekvenser for deg i læreryrket hvis du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg. For at frivilligheten skal ivaretas, har du mulighet til å avslutte samarbeidet før eller underveis i prosjektet. På neste side er det et samtykkeskjema som må signeres og leveres til oss studenter etter avtale. Har du spørsmål kan du kontakte prosjektansvarlig Erik Aasland eller Maryann Jortveit (kontaktinformasjon nedenfor).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Hva skjer med personopplysningene dine?

All datainnsamling blir anonymisert, og vil kontinuerlig bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket. Identifiserbar informasjon og innsamlet datamaterialet er kun tilgjengelig for veileder og forskere av masterprosjektet. Vi presiserer at du som lærer og din skole vil være anonymisert. Masterprosjektet forventes avsluttet våren 2024, parallelt med dette vil alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

- **Tone Wik Kåsa** - Lærerstudent
Student ved Universitet i Agder
Mobil: 94 13 32 75
Mail: tonewk@uia.no
- **Kanja Poya** – Lærerstudent
Student ved Universitetet i Agder
Mobil: 41 34 18 58
Mail: kanjaup@uia.no
- **Erik Aasland** – Prosjektansvarlig og veileder
Førsteamanuensis ved Universitetet i Agder
Mobil: 38 14 15 69
Mail: Erik.aasland@uia.no
- **Maryann Jortveit** – Prosjektansvarlig og veileder
Førsteamanuensis institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder
Mobil: 38 14 13 11
Mail: Maryann.jortveit@uia.no
- **Trond Hauso** - Personvernombud ved Universitetet i Agder
Mobil: 93 60 16 25
Mail: Personvernombud@uia.no
- **Sikt** - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør
Tlf: 73 98 40 40
Mail: postmottak@sikt.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Maryann Jortveit

Studenter

Tone Wik Kåsa

Kanjau Poya

Skriftlig samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvningsundervisning?*».

Jeg samtykker til:

- Ja, jeg samtykker til å gjennomføre undervisningsopplegg
- Ja, jeg samtykker til å bli observert

(Signert av kroppsøvingslærer, dato)

«Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen?»

TIL FORESATTE VED _____ SKOLE, I KLASSE _____

Vi er to masterstudenter ved Universitetet i Agder ved avdeling for lærerutdanning, og fordypet oss innenfor kroppsøvings- og spesialpedagogikkfeltet. Vi skal våren 2024 levere et masterarbeid. Vi har fått godkjenning til å gjennomføre dette prosjektet på _____ skole, og trenger deres frivillige samtykke som foresatte til å gjennomføre intervju dersom eleven er under 16 år. Elever over 16 år får et eget skriv og kan samtykke selv. Til informasjon er det mulig å trekke samtykket dersom det er ønskelig. Vi ønsker å presisere at undervisningen er obligatorisk og er en del av kroppsøvingsfaget på skolen.

I dette masterprosjektet er hensikten å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer en **flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen**. I formålsparagrafen §1-1 står det at «*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte*». Vår intensjon er å utvikle og gjennomføre et undervisningsopplegg som har som mål å skape inkluderende praksiser, der alle føler seg inkludert, akseptert og forstått. All datainnsamling blir anonymisert, og vil kontinuerlig bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket. Identifiserbar informasjon og innsamlet datamaterialet er kun tilgjengelig for veileder og forskere av masterprosjektet.

Gjennomføring

Undervisningsopplegget gjennomføres av elevenes faglærer over en tidsperiode på 3 uker (totalt 9 kroppsøvingstimer). Vi skal fungere som observatører og noterer hva som foregår i undervisningen. Notatene vil ikke inneholde noen personopplysninger, og du kan dermed ikke bli identifisert. Dersom du blir en del av utvalget, vil intervjuene gjennomføres individuelt (45 min per elev). Intervjuene tas opp på lydopptaker, og vil finne sted på et grupperom ved deres klasserom. Det er vi forskere som rekrutterer deltagere til studien. Det er viktig å presisere at all informasjon vil anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Vi er tilgjengelige og åpne for spørsmål:

Kontaktinformasjon:

- **Tone Wik Kåsa** - Lærerstudent
Student ved Universitet i Agder
Mobil: 94 13 32 75
Mail: tonewk@uia.no
- **Kanjau Poya** – Lærerstudent
Student ved Universitetet i Agder
Mobil: 41 34 18 58
Mail: kanjaup@uia.no
- **Erik Aasland** – Prosjektansvarlig og veileder
Førsteamanuensis institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving ved Universitetet i Agder
Mobil: 38 14 15 69
Mail: Erik.aasland@uia.no
- **Maryann Jortveit** – Prosjektansvarlig og veileder
Førsteamanuensis institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder
Mobil: 38 14 13 11
Mail: Maryann.jortveit@uia.no
- **Trond Hauso** - Personvernombud ved Universitetet i Agder
Mobil: 93 60 16 25
Mail: Personvernombud@uia.no
- **Sikt** - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør
Tlf: 73 98 40 40
Mail: postmottak@sikt.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Maryann Jortveit

Studenter

Tone Wik Kåsa

Kanjau Poya

Skriftlig samtykkeerklæring

Dette samtykket innebærer at jeg som foresatt godkjenner følgende:

- Intervju

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masterprosjektet «*Hvordan erfarer ungdomskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisning?*», og samtykker at _____ (elevens navn) kan delta i et intervju. Jeg er kjent med at samtykket er frivillig og at jeg når som helst kan trekke samtykket.

Dato

Navn

«*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen?*»

TIL DEG SOM ELEV VED _____ SKOLE, I KLASSE _____

Vi er to masterstudenter ved Universitetet i Agder ved avdeling for lærerutdanning, og fordypet oss innenfor kroppsøvings- og spesialpedagogikkfeltet. Vi skal våren 2024 levere et masterarbeid. Vi har fått godkjenning til å gjennomføre dette prosjektet på _____ skole, og trenger ditt frivillige samtykke til å gjennomføre intervju dersom du er over 16 år. Til informasjon er det mulig å trekke samtykket dersom det er ønskelig. Vi ønsker å presisere at undervisningen er obligatorisk og er en del av kroppsøvingsfaget på skolen.

I dette masterprosjektet er hensikten å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer en **flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisningen**. I formålsparagrafen §1-1 står det at «*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte*». Vår intensjon er å utvikle og gjennomføre et undervisningsopplegg som har som mål å skape inkluderende praksiser, der alle føler seg inkludert, akseptert og forstått. All datainnsamling blir anonymisert, og vil kontinuerlig bli behandlet konfidensielt i samsvar med personvernregelverket. Identifiserbar informasjon og innsamlet datamaterialet er kun tilgjengelig for veileder og forskere av masterprosjektet.

Gjennomføring

Undervisningsopplegget gjennomføres av elevenes faglærer over en tidsperiode på 3 uker (totalt 9 kroppsøvingstimer). Vi skal fungere som observatører og noterer hva som foregår i undervisningen. Notatene vil ikke inneholde noen personopplysninger, og du kan dermed ikke bli identifisert. Dersom du blir en del av utvalget, vil intervjuene gjennomføres individuelt (45 min per elev). Intervjuene tas opp på lydopptaker, og vil finne sted på et grupperom ved deres klasserom. Det er vi forskere som rekrutterer deltagere til studien. Det er viktig å presisere at all informasjon vil anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Vi er tilgjengelige og åpne for spørsmål:

Kontaktinformasjon:

- **Tone Wik Kåsa** - Lærerstudent
Student ved Universitet i Agder
Mobil: 94 13 32 75
Mail: tonewk@uia.no
- **Kanjau Poya** – Lærerstudent
Student ved Universitetet i Agder
Mobil: 41 34 18 58
Mail: kanjaup@uia.no
- **Erik Aasland** – Prosjektansvarlig og veileder
Førsteamanuensis ved Universitetet i Agder
Mobil: 38 14 15 69
Mail: Erik.aasland@uia.no
- **Maryann Jortveit** – Prosjektansvarlig og veileder
Førsteamanuensis institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder
Mobil: 38 14 13 11
Mail: Maryann.jortveit@uia.no
- **Trond Hauso** - Personvernombud ved Universitetet i Agder
Mobil: 93 60 16 25
Mail: Personvernombud@uia.no
- **Sikt** - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør
Tlf: 73 98 40 40
Mail: postmottak@sikt.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Maryann Jortveit

Studenter

Tone Wik Kåsa

Kanjau Poya

Skriftlig samtykkeerklæring

Dette samtykket innebærer at jeg som elev godkjenner følgende:

- Intervju

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masterprosjektet «*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogisk tilnærming i kroppsøvingsundervisning?*», og samtykker at _____ (navn) kan delta i intervju. Jeg er kjent med at samtykket er frivillig og at jeg når som helst kan trekke samtykket.

Dato

Navn

Vedlegg 4 – Godkjenning fra Sikt og FEK



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
534429

Vurderingstype
Standard

Dato
31.10.2023

Tittel

Hvordan erfarer ungdomsskoleelever en flerkulturell pedagogikk i kroppsøvningsundervisning?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Student

Kanjau Poya

Prosjektperiode

01.10.2023 - 30.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



Kanjau Poya

Tidspunkt for godkjenning: : 27/12/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Hvordan erfarer ungdomsskole elever en flerkulturell pedagogikk i kroppsøvingsundervisningen? - RITM0250397

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00

Vedlegg 5 - Didaktisk planleggings skjema / Undervisningsopplegg

Danseleksjonene

Klasse: 10. trinn	Tid: 3 kroppøvingstimer	Hvor: x skole
Kompetansemål for elever i skolen etter 10 trinn: <ul style="list-style-type: none"> • Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter • Øve på og gjennomføre dansaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner 		
Tema: Dans		
Mål med perioden: Elevene skal få medvirke og få innsikt i minst én kulturell dans		
Utstyr: Chromebook, høyttaler og evt utstyr til dans		
Kommentar: <ul style="list-style-type: none"> - Elevene må benytte hallen som øvingsarena - Gruppene må være gjennomtenkt på forhånd. Det skal tas hensyn til individuelle forutsetninger og trivsel - Øktplanen tar for seg tre hele kroppøvingstimer fordelt på to dager (1 enkel og 2 doble kroppøvingstimer) - Øktplanen har tatt høyde for avsatt tid til dusj og skiftning (15 min) 		

Uke 1, økt 1 – Enkelttime, 40 minutter

Tid	HVA Innhold	HVORDAN Metode og organisering	HVORFOR Mål og hensikt
5 min	<u>Introduksjon</u>	Samle elevene i en sirkel <ul style="list-style-type: none"> - Elevene samles i en sirkel for å gjennomgå målet og planen for perioden. Introduser læringsmålene. Informasjon <ul style="list-style-type: none"> - Tidsbegrensing: være effektive - Elevene må begrunne valg av dans 	Forutsigbart - elevene får innblikk i hva som skal læres og får kontroll over egen læring Viktig å være tydelig slik at elevene forstår oppgaven og hva som forventes. Forebygger utenforskap og nedlatende kommentarer som kan virke

		<ul style="list-style-type: none"> - Varighet: minst 2, maks 4 minutter - Gjentakende bevegelser er tillatt, men viktig med variasjon - Elevene må vise respekt ovenfor hverandre og den valgte kulturelle dansen - Faglærer fungerer som veileder underveis 	<p>støtende. En forutsetning for å lykkes her er et trygt og godt klassemiljø</p> <p>Elevmedvirkning. Hensikten er å skape meningsfull deltagelse og motivasjon blant elevgruppen, slik at de får eierskap til aktiviteten</p> <p>Elevene skal få mulighet til innflytelse i egen læringsprosess</p> <p>Oppfordre elevene til å utforske, kritisk tenkning og samarbeidslæring</p>
30 min	<u>Hoveddel</u>	<p>Kulturell dans</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene skal lære seg en valgfri kulturell dans med tilhørende musikk <p>Eksempler til danser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faglærer kommer med eksempler til kulturelle danser - Bollywood - Hula (hawaii) - Afrikans dans - Street-dance: Hip-hop, breaking og krumping (USA) - Samba (Brasil) – grunnleggende sambatrinn - Elevene blir delt inn i 4-5 personer per gruppe. - Deretter får de ca 5-10 minutter på å diskutere hvilken dans de velger - Avgjørelsen skal viderefremmes til 	<p>Dans som en alternativ bevegelsesaktivitet, og en slik organisering kan fremme både tilhørighet, anerkjennelse og medbestemmelse</p> <p>Ivaretar retten til elevmedvirkning. Hensikten er at elevene skal få en indre motivasjon til å delta på bakgrunn av deres interesser</p> <p>Får utfordret kreativitet, samarbeid, forståelse, respekt og kommunikasjon. Elevene kan bruke hverandre som ressurser</p> <p>Ved å bruke internett kan elevene få inspirasjon. Det er kun mulig å benytte Chromebook. Bruk av mobiltelefon kan skape distraksjon og utfordringer knyttet til bilde/video og sosiale medier</p>

		<p>faglærer med begrunnelse</p> <ul style="list-style-type: none"> - De får resten av timen på å bearbeide og lære seg dansen til egenvalgt musikk - De kan bruke internett som ressurs. Elevene skal bistå slik at de skaper fremgang for seg selv og andre medelever 	
5 min	<u>Avslutning</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Læreren kommer med konstruktive tilbakemeldinger og elevene får mulighet til å uttrykke egne meninger og opplevelser knyttet til dette 	<p>En felles avslutning og evaluering for at eventuelle utfordringer blir avdekket og at forbedringer blir avklart. Læreriakt for faglærer og elever. Hensikten er at elevene føler seg anerkjent og ivaretatt ved at deres mening blir lyttet til</p>
<p>Evaluering av timen: Observasjon og tilbakemeldinger</p>			

Uke 1, Økt 2 – Dobbel kroppøvingstime, 65 minutter

Tid	HVA Innhold	HVORDAN Metode og organisering	HVORFOR Mål og hensikt
5 min	<u>Introduksjon</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene samles i en sirkel for å gjennomgå målet og planen for timen. Repeterer målet for perioden. Introduser læringsmålene. - Læreren poengterer viktigheten av å jobbe effektivt ettersom at dansen skal gjennomføres i siste del av timen - Elevene må begrunne valg av dans - Varighet: minst 2, maks 4 minutter - Gjentakende bevegelser er tillatt, men viktig med variasjon - Elevene må vise respekt ovenfor hverandre og den valgte kulturelle dansen - Faglærer fungerer som veileder underveis 	<p>Forutsigbart - elevene får innblikk i hva som skal læres og får kontroll over egen læring</p> <p>Viktig å være tydelig slik at elevene forstår oppgaven og hva som forventes. Forebygger utenforskap og nedlatende kommentarer som kan virke støtende. En forutsetning for å lykkes her er et trygt og godt klassemiljø</p>
65 min	<u>Hoveddel</u>	<p>Øve</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene fortsetter å øve på selvvalgt koreografi 	<p>Dans som en alternativ bevegelsesaktivitet, og en slik organisering kan fremme både tilhørighet, anerkjennelse og medbestemmelse.</p> <p>Får utfordret kreativitet, samarbeid, forståelse, respekt og kommunikasjon. Elevene kan bruke hverandre som ressurser</p>

		<p>Gjennomføring av dansen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene får tid til å øve på dansen. - Tydelige klasseregler må avklares før gjennomføring. - Faglærer bestemmer rekkefølge for gjennomføring og kan ta utgangspunkt i elevenes ønsker. - Deretter skal elevene gjennomføre dansen for resten av klassen - Viktig at læreren repeterer viktigheten av å vise respekt og forståelse 	<p>Hensikten med å øve er at elevene skal få repetert og føle seg tryggere på koreografi før gjennomføring, samt utviklet ferdigheter</p> <p>Klasseregler er avgjørende og forebygger eventuelle uønskede situasjoner underveis og i etterkant av gjennomføringen</p>
5 min	<u>Avslutning</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgang av dans som tema og organiseringen. Læreren kommer med konstruktive tilbakemeldinger og elevene får mulighet til å uttrykke egne meninger og opplevelser knyttet til dette 	<p>En felles avslutning og evaluering for at eventuelle utfordringer blir avdekket og at forbedringer blir avklart. Lærerikt for faglærer og elever. Hensikten er at elevene føler seg anerkjent og ivaretatt ved at deres mening blir lyttet til</p>
<p>Evaluerings av timen: Observasjon og tilbakemelding</p>			

Intercrossleksjonene

Klasse: 10. trinn	Tid: 6 kroppøvingstimer	Hvor: x skole
Kompetansemål for elever i skolen etter 10 trinn: <ul style="list-style-type: none"> • Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter • Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter 		
Økt 1 - Tema: Intercross		
Mål med perioden: Elevene skal få innsikt i og utforske intercross som alternativ bevegelsesaktivitet		
Utstyr: Vester, innebandymål, intercross sett, kjege, hjelm, tavle og tusj		
Kommentar: <ul style="list-style-type: none"> - Øktplan for enkelttime → totalt 40 minutter - Faglærer deler inn i heterogene lag - Elever som ikke ønsker å delta/har skader skal få mulighet til å gjennomføre andre oppgaver som: dommer, poengtaker og tidtaker - Øktplanen tar for seg to uker med intercross, fordelt på 4 dager (2 enkle og 2 doble kroppøvingstimer) - Øktplanen har tatt høyde for avsatt tid til dusj og skiftning (15 min) 		

Uke 2, Økt 1 – Enkel kroppøvingstime, 40 minutter

Tid	HVA Innhold	HVORDAN Metode og organisering	HVORFOR Mål og hensikt
10 min	<u>Introduksjon</u>	Samle elevene i en sirkel <ul style="list-style-type: none"> - Elevene samles i en sirkel for å gjennomgå målet og planen for perioden. Introduser læringsmålene. Introdukere aktiviteten og fakta/opprinnelse <ul style="list-style-type: none"> - Strammer fra lacrosse, men er en «mildere» versjon - Lacrosse er en idrett med røtter tilbake til urfolkskulturen, spesielt de folkeslagene i Nord-Amerika 	Forutsigbart - elevene får innblikk i hva som skal læres og får kontroll over egen læring Gir elevene en kulturell kontekst og øker forståelsen av idrettens betydning Kan bidra til å øke elevenes interesse og motivasjon for å delta på aktiviteten

		<ul style="list-style-type: none"> - Før i tiden var hensikten å forberede seg til krig - Lacrosse har et eget verdensmesterskap idag - Ball og kølle har ulik design og skiller seg fra den opprinnelige lacrossesporten - Intercross har ingen beskyttelse sammenlignet med lacrosse - Ikke tillatt med kroppskontakt i intercross - Spilles som regel innendørs, men kan også spilles utendørs - Læreren demonstrerer og viser utstyret - Lærer kan bruke tavle og tusj for å demonstrere <p>Spilleregler</p> <ul style="list-style-type: none"> - 40 x 20 meter bane - Totalt 8 spillere på banen (4 per lag) - 2 keepere - 2 mål - Skaftet har som funksjon å fange/sende ballen - Kan maksimalt ha ballen i fem sekunder under spill - Alle kan blokkere ballen når som helst - Ikke lov å være to eller flere som blokkerer motstander samtidig 	<p>Introdusere alternativ bevegelsesaktivitet for elevene som forhåpentligvis kan vekke interesse og nysgjerrighet</p> <p>Viktig å være tydelig slik at elevene forstår aktiviteten, hva som forventes og spilleregler</p>
--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Forsvarsspillerne må ha begge hendene på skaftet - Mister man ballen utenfor banen får motstanderen ballen 	
25 min	<u>Hoveddel</u>	<p>Pasningsøvelse to og to</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer kan bruke håndballteknikk som eksempel på kast og mottak. - Læreren viser elevene hvordan det skal gjennomføres med tilpasset kraftinnsats - Elevene plasserer seg ovenfor hverandre på to linjer - To medelever går sammen og øver på sentre og fange ballen. Går det ikke opp kan elevene være tre - Øke avstanden underveis <p>Pasningsøvelse firkanten</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3-4 elever på hvert hjørne - En elev starter med å sentre ballen til personen som står til høyre for eleven som har ballen - Når eleven har sentret en pasning, skal eleven løpe til samme hjørnet som pasningen ble sendt til og stelle seg bakerst i køen - Den som mottar ballen, skal fortsette å sentre til 	<p>Bli vant med utstyret, samt øve på grunnteknikk</p> <p>Øve på avstand og tilpasset kraftinnsats</p> <p>Øker progresjonen</p> <p>Flere å forholde seg til, samtidig som man får inn aktivisering og bevegelse i et økende tempo</p> <p>Fokus på pasninger og mottak</p>

		<p>eleven som står i det neste hjørnet</p> <ul style="list-style-type: none"> - På denne måten skal ballen sentres rundt og rundt i en firkant 	
5 min	<u>Avslutning</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgang av dagen - Elevene kan komme med innspill og kommentarer om opplevelser og erfaringer 	<p>En felles avslutning og evaluering for at eventuelle utfordringer blir avdekket og at forbedringer blir avklart. Læreriakt for faglærer og elever</p> <p>Hensikten er at elevene føler seg anerkjent og ivarettatt ved at deres stemme og mening blir lyttet til</p>
Evaluering av timen: Observasjon og tilbakemeldinger			

Uke 2, Økt 2 – Dobbel kroppsøvingstime, 65 minutter

Tid	HVA Innhold	HVORDAN Metode og organisering	HVORFOR Mål og hensikt
5 min	<u>Introduksjon</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene samles i en sirkel for å gjennomgå målet og planen for dagen. Introduser læringsmålene. - Læreren spør om spørsmål om gjennomgangen fra forrige time. Elevene får mulighet til å svare 	<p>Forutsigbart - elevene får innblikk i hva som skal læres og får kontroll over egen læring</p> <p>Mulighet til å få innblikk i elevenes interesser</p>
65 min	<u>Hoveddel</u>	<p>Pasningsøvelse to og to</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer kan bruke håndballteknikk som 	<p>Bli vant med utstyret</p> <p>Øve på grunnteknikk</p>

		<p>eksempel på kast og mottak.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Læreren viser elevene hvordan det skal gjennomføres med tilpasset kraftinnsats - Elevene plasserer seg ovenfor hverandre på to linjer - To medelever går sammen og øver på å sentre og fange ballen. Går det ikke opp kan elevene være tre - Øke avstanden underveis <p>Pasningsøvelse tre og tre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene blir delt inn i lag på 6 personer per lag. 3 og 3 elever står ovenfor hverandre på en rekke. - Laget sentre pasning til hverandre med avstand fra to markerte linjer. - Etter at den fremste i køen har sentret over til medspiller, skal eleven løpe bakerst i køen på motsatt side. - Når elevene har fått øvd blir det gjennomført en stafett, der elevene skal sentre pasninger innad i laget 20 ganger. - Laget som først blir ferdig setter seg ned på rumpa → runden avsluttes når første lag er ferdig - Vinnerlaget for hver runde må øke 	<p>Øve på avstand og tilpasset kraftinnsats</p> <p>Øve slik at de føler seg tryggere i posisjonen de står i</p> <p>Øker aktiviseringen, variasjon og progresjon</p> <p>Øver på samarbeid, kommunikasjon, avstandsmåling og tilpasset kraftinnsats</p> <p>Konkurransetilnærmet øvelse som er lik spillsituasjon da elevene blir utfordret under «stress»</p> <p>Hensikten med at elevene må ta et skritt bakover ved seier er for å øke vanskelighetsgraden, og flere får mulighet til å kjempe om poeng</p>
--	--	--	---

		<p>avstanden med 1 meter per rekke (2m til sammen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stafetten kan gjennomføres flere runder <p>Ti trekk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deler elevene inn i 4 lag, omtrent 5 elever per lag - To og to lag spiler mot hverandre innenfor et avgrenset område - Elevene skal sentre 10 pasninger innad i laget for å få ett poeng - Mister laget ballen går ballen til motstander laget - Ved lite aktivisering og for å skape mer inkludering kan disse tiltakene implementeres: - Alle må være innom ballen for at laget skal få poeng - Ballen kan ikke sentres tilbake fra den du fikk det fra <p>Skiskytterstafett</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beholder samme lag med mindre de er ujevne - Elevene plasseres på en linje - Sette opp mål med 6 meter avstand fra elevene - Elevene må stå innenfor et begrenset område når de skal 	<p>Fin øvelse som relateres til spillsituasjon. Elevene utfordres til samarbeid, kommunikasjon, taktikk og inkludering</p> <p>Økende aktivisering og progresjon</p> <p>En øvelse som skaper spenning, og elevene blir utfordret gjennom tidspress og høy aktivisering</p> <p>Utfordrer tilpasset kraftinnsats og presisjon</p> <p>Hensikten med at runden avsluttes etter at et lag har fullført stafetten er for å ikke rette søkelys mot de «tapende» lagene og at det ikke er et lag som står igjen til slutt</p>
--	--	---	--

		<p>sentre (bruke rokkeringer)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene får tre forsøk på å score - Antall bom = tilsvarende «strafferunde». Treffer man på alle forsøkene, slipper man strafferunder - Strafferunden går ut på at de skal løpe over banen, ta i veggen og tilbake - Etter endt strafferunde må eleven ta high five med lagspiller for å veksle - Når første lag fullfører stafetten, setter seg ned på rumpa, og runden avsluttes 	
5 min	<u>Avslutning</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Læreren oppsummerer dagen - Elevene får mulighet til å komme med innspill og kommentarer tilknyttet opplevelser og erfaringer 	<p>En felles avslutning og evaluering for at eventuelle utfordringer blir avdekket og at forbedringer blir avklart. Lærerikt for faglærer og elever</p> <p>Hensikten er at elevene føler seg anerkjent og ivaretatt ved at deres stemme og mening blir lyttet til</p>
<p>Evaluering av timen: Observasjon og tilbakemeldinger</p>			

Uke 3, Økt 4 – Enkel kroppøvingstime, 40 minutter

Tid	HVA Innhold	HVORDAN Metode og organisering	HVORFOR Mål og hensikt
5 min	<u>Introduksjon</u>	Samle elevene i en sirkel <ul style="list-style-type: none"> - Elevene samles i en sirkel for å gjennomgå målet og planen for dagen. Introduser læringsmålene. 	Forutsigbart - elevene får innblikk i hva som skal læres og får kontroll over egen læring
30 min	<u>Hoveddel</u>	Pasningsøvelse to og to <ul style="list-style-type: none"> - Elevene plasserer seg ovenfor hverandre på to linjer - To medelever går sammen og øver på sentre og fange ballen. Går det ikke opp kan elevene være tre - Øke avstanden underveis Øve på finter <ul style="list-style-type: none"> - Øve på taktikk/finter med læringspartner - Eksempler: overslagsfinte, venstre-høyre, høyre-venstre 	Bli vant med utstyret Øve på grunnteknikk Øve på avstand og tilpasset kraftinnsats Hensikten er å lære seg og erfare grunnleggende taktikk og teknikk som er relatert til spillsituasjon som kommer senere i perioden
5 min	<u>Avslutning</u>	Samle elevene i en sirkel <ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgang av dagen - Elevene kan komme med innspill og kommentarer om opplevelser og erfaringer 	En felles avslutning og evaluering for at eventuelle utfordringer blir avdekket og at forbedringer blir avklart. Læreriakt for faglærer og elever. Hensikten er at elevene føler seg anerkjent og ivare tatt ved at deres stemme og mening blir lyttet til
Evaluering av timen: Observasjon og tilbakemeldinger			

Uke 3, Økt 4 – Dobbel kroppøvingstime, 65 minutter

Tid	HVA Innhold	HVORDAN Metode og organisering	HVORFOR Mål og hensikt
5 min	<u>Introduksjon</u>	<p>Samle elevene i en sirkel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene samles i en sirkel for å gjennomgå målet og planen for dagen. Introduser læringsmålene. - Læreren spør om spørsmål om gjennomgangen fra forrige time. Elevene får mulighet til å svare 	<p>Forutsigbart - elevene får innblikk i hva som skal læres og får kontroll over egen læring</p> <p>Mulighet til å få innblikk i elevenes interesser</p>
65 min	<u>Hoveddel</u>	<p>Oppvarming</p> <ul style="list-style-type: none"> - Før elevene blir delt inn i lag, får de 5 minutter til å varme opp individuelt <p>Spill på halv bane</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deler elevene inn i heterogene lag (6 lag) 4 elever pr lag - Deler hallen inn i to - Elevene spiller 4 mot 4 i 3 min - Regel: alle må innom ballen for at et mål skal bli godkjent - Tribunen er tilrettelagt slik at de to lagene som ikke spiller, skal øve på pasninger på tribunen - Ruller mellom lagene 	<p>Gi elevene mulighet til å ta ansvar og være selvstendige</p> <p>I og med at spilldelen i intercross er nytt for elevene, ser vi det som hensiktsmessig at de starter med å spille på en avgrenset banehalvdel for å skape trygge rammer og mestring</p> <p>Større sjanse for at alle blir inkludert, og at det vil være motiverende å mestre å spille på liten bane før de begynner å spille i en realistisk kampsituasjon</p>

		Spill på hel bane <ul style="list-style-type: none"> - Elevene blir delt inn i nye lag (6 elever pr lag inkludert keeper) - Spiller på hel bane 5 min x 4 omganger - 2 min pause mellom kampene - Tribunen er tilrettelagt slik at de to lagene som ikke spiller kamp, skal øve på pasninger på tribunen 	<p>Progresjon fra forrige øvelse</p> <p>Viktig at elevene får erfare hvordan en reel kampsituasjon er med større bane</p> <p>Får utfordret samarbeid, kommunikasjon, taktikk, teknikk og koordinasjon i større grad</p>
5 min	<u>Avslutning</u>	Samle elevene i en sirkel <ul style="list-style-type: none"> - Elevene får mulighet til å komme med innspill og kommentarer knyttet til opplevelser og erfaringer de har hatt i løpet av de to siste ukene - Faglærer runder av perioden 	<p>Lærerikt for faglærer og elever</p> <p>Hensikten er at elevene føler seg anerkjent og ivaretatt ved at deres stemme og mening blir lyttet til</p>
Evaluerings av timen: Observasjon og tilbakemeldinger			

Intervjuguide

Sjekkliste før intervjustart:

- Hvem vi er
- Hva vi holder på med
- Hensikten med intervjuet
- Hva resultatet skal brukes til
- Hvordan og hvorfor eleven er utvalgt til intervju

→ Repetere deres rettigheter, personvern, anonymisering, at det ikke er noen riktige eller feil svar. Informere om at vi er opptatt av deres erfaringer og meninger.

Elevens bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv (Hva du pleier å gjøre på fritiden, idrett/fysisk aktivitet, etc.)?
 - Evt oppfølgingsspørsmål:
 - Hvor er du opprinnelig fra?

Ordinær kroppsøvingsundervisning:

- Kan du utdype hva dere vanligvis pleier å ha i undervisningen?
- Kan du si litt om din trivsel i faget?
- Kan du si litt om noen aktiviteter/undervisning du spesielt har gode erfaringer med?
- Er det noe i kroppsøvfingsfaget du liker spesielt godt/ikke trives med? Hva er eventuelle grunner til dette?
- Kan du si litt om dine ønsker om hvordan type undervisning du foretrekker fremover i kroppsøvingsundervisningen?
 - Evt oppfølgingsspørsmål:
 - Er det noen aktiviteter dere ikke har hatt som du kunne tenkt deg mer av?

Erfaring med en flerkulturell pedagogisk tilnærming i undervisningen:

- Kan du si litt om hvordan du erfarte perioden med kulturell dans og intercros?
 - Evt oppfølgingsspørsmål:

- Hva likte du best ved opplegget? Hva likte du minst ved opplegget?
 - Kan du si litt mer om hvordan du opplevde det du nettopp sa?
 - Kan du si litt om hvordan du opplevde å få medvirke i undervisningen?
- Hvordan opplevde du samarbeidet mellom deg og de andre elevene?
- Evt oppfølgingsspørsmål:
- Hva var bra, hva var dårlig? Hvorfor tror du det?
 - Hvordan løste dere oppgaven sammen?
 - Hvordan opplevde du fordelingen i gruppen?
 - Var det noen som tok mer ansvar enn andre?
- Hvordan erfarte du perioden kontra den undervisningen dere pleier å ha i kroppsøving?
- Evt oppfølgingsspørsmål:
- Hva var mest annerledes fra «vanlig» kroppsøvingsundervisning?
- Hvordan var det å presentere dansen foran de andre i klassen?
- Evt oppfølgingsspørsmål:
- Var det noen spesielle tanker du hadde om dette, eventuelt hvilke?
- Kan du si litt om dine erfaringer med læring ved å ta del i denne perioden?
- Hvordan opplevde du «nivåforskjell» i denne perioden?
- Evt oppfølgingsspørsmål:
- Kan du si litt om hvordan du ønsker at undervisningen skal være tilrettelagt med tanke på nivåforskjeller?

Avsluttende spørsmål:

- Er det noe du ønsker å dele eller tilføye?

Oppsummere, og evt stille spørsmål for å validere informantenes svar.

Tusen takk for at du stilte opp!

Observasjonsguide

HVA SKAL OBSERVERES	HVA BLE OBSERVERT
<p>Kroppsspråk</p> <p>Hvordan uttrykker elevene seg gjennom kroppsspråk når aktivitetene blir introdusert?</p> <p>Uttrykker elevene et positivt/negativt kroppsspråk?</p> <p>Er det enkelte aktiviteter/deler av aktiviteten som fremmer mer glede og engasjement enn andre?</p> <p>Uttrykker elevene en form for mestring og engasjement?</p>	
<p>Verbal kommunikasjon</p> <p>Hvordan uttrykker elevene seg verbalt når aktivitetene blir introdusert?</p> <p>Oppmuntrende/nedlatende kommentarer? (Ord/uttrykk som indikerer dette?)</p> <p>Hva spør elevene om, hva svarer de og hvordan er samtalene med andre medlever?</p> <p>Er det en støttende og inkluderende språkbruk som oppmuntrer alle, uavhengig av kulturell bakgrunn?</p>	

<p>Deltakelse</p> <p>Deltar alle i undervisningen?</p> <p>Hvordan deltar de?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noen som melder seg ut? - Er det noen som utmerker deg? 	
<p>Valgte danser</p> <p>Hvilke dansestiler velger de ulike gruppene?</p> <p>Hvordan opptrer elevene i forhold til ansvaret de fikk med å velge dans?</p>	
<p>Samhandling</p> <p>Hvordan fungerer samarbeidet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det enkelte som tar mer ansvar enn andre? <p>Virker elevene åpne for å lære av hverandre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respekterer de hverandre? 	
<p>Andre relevante observasjoner</p>	

Vedlegg 8 - Redegjørelse for arbeidsfordeling

I løpet av dette semesteret har vi deltatt aktivt og samarbeidet jevnt og kontinuerlig som forfattere. Begge har bidratt både i forberedelsesfasen og underveis i masterarbeidet. Gjennom to år har vi lært hverandre å kjenne, og av den grunn har vi mestret å utnytte våre styrker i dette masterarbeidet.

Tone Wik Kåsa har blant annet utmerket seg med sin evne til språkvask, sitt omfattende ordforråd og struktureringsevne. Kanjau Poya har vist styrke i å finne teoretisk rammeverk, kildehenvisning og trekke sammenhenger. Begge besitter gode drøftingsegenskaper, og samlet sett mener vi at disse egenskapene gir gode forutsetninger for å skrive sammen. Vi har delt ansvaret likt og jobbet sammen med hvert kapittel, uten å fordele konkrete oppgaver. Bakgrunnen for valget er at vi fra tidligere har erfart at effektiviteten og kvaliteten blir bedre dersom vi arbeider sammen. Videre er det på grunn av at vi stort sett tilbringer mye av hverdagen sammen, og står hverandre nært.

Vedlegg 9 - Oversikt over tekst som er hentet fra prosjektbeskrivelsen

Vi har brukt deler av vår prosjektbeskrivelse i emnekode IDR510 og PED533.

Vi har benyttet direkte tekst og inspirasjon fra prosjektbeskrivelse PED533 på følgende sider i masterdokumentet:

Introduksjon: s. 2-3

Tidligere forskning: s. 5-6

Teoretisk rammeverk: s. 9 og 13-18

Metode: s. 18

Diskusjon: s. 51-53

Vi har benyttet direkte tekst og inspirasjon fra prosjektbeskrivelse IDR510 på følgende sider i masterdokumentet:

Innledning: s. 1-3

Tidligere forskning: s. 5-6

Teoretisk rammeverk: s. 9, 13, 14 og 16

Metode: s. 18-22, 24-28 og 32-35