

Tonje Pedersen

Likhet for enhver pris?

En kvalitativ studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvfingsfaget.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for lærerutdanning og frilufslivstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Masteroppgavens tema er «sosiokulturell ulikhet i kroppsøvningsfaget». Jeg ønsker derfor å undersøke og fremme den levde erfaringen til elever som kommer fra et sammensatt sosiodemografisk område. Problemstillingen lyder som følger: *Hvordan erfarer elevene ved en skole på Oslos østkant kunnskap- og kulturformidlingen i kroppsøvningsfaget?*

For å best mulig kunne svare på problemstillingen og komme tettest mulig på elevenes levde erfaring har fenomenologi vært rammeverk for både teori og metodologi. Jeg har i hovedsak benyttet meg av Sara Ahmeds feministiske, skeive og kulturelle tilnærminger som bygger på Husserl, Heidegger og Merleau-Ponty. Denne retningen innenfor fenomenologi kalles «queer phenomenology». Jeg benytter meg av kvalitativ metode, det hermeneutiske fenomenologiske intervjuet og nærobservasjon for å samle empiri. Det er seks elever fra samme klasse som har deltatt i studien. Analysen av empirien har vært drevet av epoché og reduksjon og resultatet er fenomenologiske anekdoter som levendegjør intervjuene og observasjonsnotatene.

Å komme fram til generaliserbar kunnskap, har aldri vært formålet med denne masteroppgaven. Formålet har heller vært å søke innsikt om hvordan mennesker som innehar annerledeshet erfarer kroppsøvningsfaget. Funnene viser at selv om elevene objektivt innehar annerledeshet, opplever de ikke seg selv som annerledes, spesielt ikke på en dårlig måte. Elevene og lærerne lar nemlig forskjellighet dukke opp i undervisningen. De fleste elevene ønsket et kroppsøvningsfag der innholdet baserte seg på såkalte tradisjonelle idretter, som fotball, skøyter, ski og basketball. Men det er likevel individuelt hva som er tradisjonelt og alternativt, og for flere av elevene var mye av det som kanskje kan beskrives som tradisjonelt friluftsliv, alternativt. Å bli introdusert for nye aktiviteter, uansett om de tar formen tradisjonell eller utradisjonell, var viktig for å kunne lære og ha det gøy samtidig. Videre viser det seg at så lenge elevene blir møtt med annerkjennelse, autonomi, forutsigbarhet og trygghet, føler de seg «hjemme-i-kroppsøving». Derfor problematiserer heller ikke elevene at det ikke er mange kulturelle innslag og aktiviteter i kroppsøving utover at det hadde vært «kult» å ha mer av det i undervisningen, og ikke bare i andre skolefag.

Nøkkelord:

Mangfold – kultur – fenomenologi – kroppsøving – erfaring – annerledeshet

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
FORORD.....	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	11
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	14
1.4.1 Søkeprosessen.....	14
1.4.2 Hva sier den tidligere forskningen?	15
1.5 VIDERE STRUKTURERING AV OPPGAVEN	23
2. MANGFOLD	24
2.1 INTEGRERING VS. INKLUDERING?	25
2.2 HVA SIER LÆREPLANEN OM KULTUR OG MANGFOLD?	28
2.2.1 Kunnskapsløftet 2006.....	29
2.2.1.1 Læreplanen for kroppøving	30
2.2.2 Kunnskapsløftet 2020.....	32
2.2.2.1 Læreplanen for kroppøving	34
3. TEORI.....	36
3.1 FENOMENOLOGI	36
3.1.1 Kroppens filosof	39
3.2 QUEER PHENOMENOLOGY	40
4. METODE	45
4.1 FENOMENOLOGISK REDUKSJON	45
4.2 FORSKERENS ROLLE OG FORFORSTÅELSE	46
4.3 KVALITATIV FORSKNING	47
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	48
4.3.2 Det hermeneutisk fenomenologiske intervjuet.....	49
4.3.3 Observasjon.....	50
4.3.3.1 Nærobservasjon.....	50
4.4 ANALYSE.....	51
4.4.1 Transkribering av intervju	51
4.4.2 Analyse av data	52
4.4.2.1 Fenomenologisk analyse	52
4.4.3 Fenomenologisk anekdote	53
4.5 ERFARINGER GJENNOM DATAINNSAMLINGER.....	54
4.5.1 Rekrutteringsprosessen	54

4.5.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	56
4.5.3	<i>Observasjon</i>	59
4.6	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	60
4.7	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	62
5.	FUNN OG DRØFTING	65
5.1	PRESENTASJON AV DELTAKERNE.....	65
5.2	Å (IKKE) FØLE SEG ANNERLEDES	68
5.2.1	<i>Hva er annerledeshet?</i>	69
5.3	IDRETTSDISKURS	75
5.3.1	<i>Kontrast til barneskolen</i>	75
5.3.2	<i>Tradisjonelle vs. utradisjonelle aktiviteter</i>	78
5.4	KROPPSØVING SOM LÆRINGSFAG	84
5.4.1	<i>Sosial trygghet (å være seg selv)</i>	86
5.4.2	<i>Å ha det gøy/bevegelsesglede</i>	91
5.5	KROPPSØVING OG KULTURFORMIDLING	96
5.5.1	<i>Tverrfaglighet</i>	96
6.	OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE.....	102
6.1	OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN	102
6.2	STUDIENS BEGRENSNINGER	105
6.3	VEIEN VIDERE	107
	LITTERATURLISTE	108
	FORKORTELSER	116
	VEDLEGG	117

Forord

Langt om lenge og lenger enn langt er endelig denne masteroppgaven ferdig. Et toårig masterprogram utviklet seg sakte, men plutselig til et treårig masterprogram, og min tid på Norges Idrettshøgskole ble utvidet med ett år. Årsakene til utsettelsen er mange, men det er vel ingen hemmelighet at koronapandemien virkelig har jobbet hardt for å stikke kjepper i hjulene for oss alle, og jeg er ikke et unntak. Arbeidet med masteroppgaven har virkelig vært meget lærerikt og utfordrende, og til tider egentlig bare veldig vanskelig. Det jeg derimot sitter igjen med etter levert masteroppgave, til tross for all banning og frustrasjon, er en enorm takknemlighet for all hjelp og forståelse jeg har fått på veien.

Først og fremst vil jeg rette en takk til menneskene som takket ja til å delta i mitt masterprosjekt. Etter å ha fått ja, og så nei, ikke en, men på to andre skoler på grunn av koronapandemien, kan ikke ord beskrive hvor lettet og ikke minst takknemlig jeg var for å finne en skole, en klasse, en lærer og flere elever som virkelig ønsket å delta i mitt masterprosjekt. Ikke bare ønsket dere å delta, men dere gikk inn i det med både engasjement og åpenhet. Jeg setter umåtelig stor pris på deltakelsen og ikke minst at jeg fikk erfare kroppøving slik som dere ser det.

Kristin Vindhol Evensen – du er en levende legende i min bok. Jeg har nok ikke vært den enkleste masterstudenten å veilede, men med din kunnskap, tålmodighet, trygghet og ro, har jeg faktisk klart å skrive en masteroppgave. Jeg bøyer meg i hatten for deg. Tusen takk!

Til slutt må jeg takke familie og venner, og ikke minst, alle jentene på Kolbotn toppfotball. Jeg vet at de alle er fornøyde med å slippe og høre meg mase mer om denne oppgaven. En spesiell takk til min samboer og kjæreste, Knut Halvor, som alltid bygger meg opp og støtter meg uansett hva. Du har klart å gjøre de gode og de vanskelige stundene, generelt og knyttet til masterskriving, fantastisk fine. Avslutningsvis vil jeg si at selv om min mor ikke rakk å få med seg at jeg leverte denne masteroppgaven, så håper jeg virkelig at hun hadde blitt stolt. Jeg går tross alt i hennes fotspor som lektor.

Tonje Pedersen

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, og er skrevet ved Norges Idrettshøgskole i perioden 2020-2022. Tidlig i tankeprosessene rundt masteroppgaven var jeg veldig tydelig på hva jeg ønsket at dette prosjektet skulle omhandle. Bakgrunnen for min overbevisning fant sted under mine praksisperioder ved to ulike skoler på Oslos østkant. Jeg fikk da oppleve på nært hold hvordan ulike bakgrunner og demografiske forskjeller kan være med på å forme elevenes fortid, nåtid og framtid. Denne skråsikkerheten rundt tematikken til oppgaven endret seg raskt til ekstrem usikkerhet og tvil i det sekundet vi faktisk skulle begynne å arbeide ordentlig med masteroppgaven. Årsaken til usikkerheten dreide seg i hovedsak om hvordan jeg skulle få frem det jeg ønsket med oppgaven uten å tillegge elevene noen egenskaper eller generalisere på bakgrunn av menneskelige karakteristikk som religion, kjønn eller etnisitet. I denne masteroppgavens spede begynnelse tok den antageligvis form som en av de mange studiene som fokuserer på “the minoritized other”, hvor etnisitet virker predeterminert som den viktigste delen av «den andres» identitet (Thorjussen 2020, s. 15). Det var likevel aldri intensjonen at etnisitet skulle være hovedfokuset ved oppgaven, det ville nemlig vært svært etisk betenkelig å komme inn i en klasse og uttrykke et ønske om å snakke med en elev fordi hen er melaninrik, mens den mindre melaninrike eleven ved siden av ikke er interessant nok.

Ljunggren (2017, s. 23) mener at sosiale bakgrunner ikke kan være avgrenset til hvilke foreldre man har eller hvor disse foreldrene kommer fra. Videre forklarer han at: «Siden ungdom sjeldent er helt isolert fra sine nærområder ..., har den sosiale bakgrunnen også en betydelig geografisk komponent» (Ljunggren, 2017, s. 23-24). Med tid ble fokuset derfor heller sosialdemografi og reproduksjon av sosial arv. Etter mange samtaler med veileder, samt kverning rundt hva agendaen til denne masteroppgaven faktisk er, kom jeg frem til at jeg ved å benytte meg av levekårsindikatorer for Oslo kommune (2022) som ser på blant annet utdanningsnivå, funksjonsevne og trangboddhet sammenlignet med Oslo som helhet, kunne finne frem til områder som skiller seg fra majoriteten uten å bli forvirret av noe så lite beskrivende for hvem og hva mennesker erfarer, som etnisitet. På den måten har jeg inkludert ungdommer fra flere kategorier av annerledeshet, men som gjennom felles bostedsadresse og skoletilhørighet befinner seg i et lavere sosiodemografisk sjikt i Oslo sammenlignet med andre bydeler. Jeg ønsket å undersøke om kroppsøving er et fag som favner om alle elevene som deltar, også de som har sosiale bakgrunner som skiller seg fra majoriteten. Det ble

dermed tydelig at essensen av det jeg ønsket å gjøre med mitt masterprosjekt var avhengig av hverdagslige beskrivelser og fortellinger fra elevenes levde erfaring med kroppsøvningsfaget.

Veien mot å finne en tematikk som er interessant både for forskningsfeltet, praksisfeltet og for meg personlig, har med andre ord vært lang og kronglete. Til slutt landet jeg endelig på temaet «sosiokulturell ulikhet i kroppsøvningsfaget». I stedet for å være en studie som fokuserer på elevens erfaringer knyttet til marginalisering og eksklusjon, har målet for denne masteroppgaven utviklet seg til å handle om å generere større kunnskap knyttet til elevenes erfaringer med kroppsøvningsfagets innhold, og på den måten hjelpe lærere med å tilrettelegge for et fag som møter og anerkjenner hver elev, uansett bakgrunn. Det betyr likevel ikke at jeg ikke kom inn i dette prosjektet med en form for forutinntatthet og forforståelse, noe tittelen på denne masteroppgaven «likhet for enhver pris?» gjenspeiler.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at i denne oppgaven benytter jeg meg av fenomenologen Sara Ahmeds (2006) teori «queer phenomenology». Hun, og i den forlengelse også den nevnte teorien, bygger på Husserls kritiske syn på dualisme. Det vil si at betegnelsen «kropp» gjennom hele oppgaven, omfavner kropp og sjel som én fullstendig enhet. Videre i denne innledningen vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for prosjektet, begrunnelse og valg av problemstilling og en begrepsavklaring. I tillegg vil jeg belyse tidligere forskning på området og videre oppbygging av oppgaven.

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

De aller fleste mennesker har opplevd å gå inn i et rom de ikke nødvendigvis føler seg velkommen i. Den ekle følelsen av utenforskap og usikkerhet som setter seg som lim på innsiden av magesekken. Opp med telefonen, fikle med håret, le nervøst av en samtale du egentlig ikke er en del av. Kanskje har du feil klær eller for dårlige klær, feil venner eller ingen venner, driver med feil idrett eller ingen idrett i det hele tatt, kanskje du til og med går inn i et rom og blir slått tilbake av at du er den eneste med en hudfarge som skiller seg fra majoriteten. Sara Ahmed forklarer at kropper stikker seg ut når de føler seg malplasserte: «To stick out can mean to become a sore point, or even to experience oneself as being a sore point» (Ahmed, 2012, s. 41). Hvis du blir presentert for muligheten til å bli invitert inn i varmen og vekk fra det kalde og ubarmhjertige utenforskapet, vil de fleste ta muligheten med begge hendene. Likevel, påpeker Ahmed (2021), at å bli invitert og ønsket velkommen inn i

varmen er å bli plassert som den som ikke hører hjemme i situasjonen. Den normale majoriteten tilbyr gjestfrihet og til og med kjærlighet, men bare hvis gjestfriheten returneres i form av integrering eller noe som ligner mer på assimilering (Ahmed, 2012, s. 43).

Ahmed (2021, s. 78) stiller spørsmålet: «Hva vil det si at noen deler egenskaper?». Videre forklarer hun at det ofte beskrives som å delta i noe, å ha noe til felles (Ahmed, 2021, s. 78). Hva skjer da når du deltar i noe på en annen måte enn noen andre, enn de fleste til og med? Historisk kan Norge beskrives som et relativt homogent land, både språklig og kulturelt. Det fantes riktignok geografiske forskjeller og særegenheter tidligere også, men de kulturelle variasjonene i Norge var ikke større enn at vi kunne snakke om en felles norsk kultur (Imsen, 2016, s. 228). Er denne felles norske kulturen noe vi fortsatt kan gjenkjenne og avfinne oss med, eller blir det som å ikke se skogen for bare trær? I dag kan Norge nemlig beskrives som et mangfoldig samfunn. Over 220 land er representert, samt én urbefolkning (samene) og fem nasjonale minoriteter (jødene, kvenene, rom, romani og skogsfinner) (Thorjussen, 2020, s. 28; Meld. St. 30, kap 3-2; Reisel et al., s. 849). Norge har, med andre ord, fått en mer sammensatt befolkning, et større mangfold og en diversitet når det gjelder kulturell og religiøs identitet (Meld. St. 30, kap. 3-2). I tillegg til dette framlegger Bufdir (2021) at omtrentlig 11% av barn i Norge er en del av familier som lever i fattigdom. Hansen (2017, s. 257) forklarer videre at det er sterke sammenhenger mellom sosial klassebakgrunn, foreldrenes utdanning- og inntektsnivå, minoritetsbakgrunn og oppvekstmiljø og hvordan livet til den enkelte blir i framtiden. Det vil si at møtet mellom ulike kulturer, væremåter og religioner innebærer nye utfordringer, men også flere muligheter til å skape kulturinntrykk som utfordrer de tradisjonelle oppfatningene av Norge som ett homogent kulturfellesskap (Meld. St. 30, kap. 3-2). Der spiller skolen en sentral rolle.

Den nasjonale kulturarven blir i opplæringsloven fremhevet som viktig for skolen som system, men opplæringsloven utdyper ikke hva denne nasjonale kulturarven er eller hva det innebærer for kunnskapsformidlingen i skolen (Opplæringslova, § 1-1, 1998). I forlengelsen av dette, anklages skolen for å formidle en kunnskap og kultur som virker både fremmed og fjern for enkelte deler av elevmassen, noe som igjen kan skape distanse mellom skole og hjem (Imsen, 2016, s. 218). En debatt omkring sosial rettferdighet og inkludering reises, ifølge Gerdin, Philpot, Larsson, Schencker, Linnér, Moen, Westlie, Smith og Legge (2019, s. 283), på grunn av det voksende etniske, sosioøkonomiske og kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet. Hvordan skolen tar hånd om det voksende mangfoldet og utvikler seg i takt med

samfunnet, er en av framtidsskolens store utfordringer. Opplæringsloven (§1-3) fastslår tydelig at alle barn og unge i Norge har rett til lik utdanning, men «hvor like skal elevene egentlig bli?» (Imsen, 2016, s. 213).

Gjennom tidligere forskning på kroppsøving, har det kommet fram at enkelte elever opplever ekskludering og marginalisering på grunn av seksualitet, kjønn, etnisitet, religion, sosial klasse og /eller evne (Thorjussen, 2020, s. 4). Videre viser det seg at kroppsøvingslærere i større grad vektlegger elevene på deres forskjellige fysiske evner, enn å anerkjenne deres kjønnslige, sosioøkonomiske og etniske forskjeller (Dowling 2011, s. 18; Thorjussen, 2020, s. 34). Dette kan problematiseres med tanke på læreplanens fokus på likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kroppsøving er det kropp mot kropp, skader, feiring, mestring og opplevelser av mislykkethet med medelever som ikke nødvendigvis er i din faste omgangskrets eller ligner spesielt på deg selv. Det betyr likevel ikke at kroppsøving i seg selv promoterer en nøytral og konstruktiv tilnærming til forskjeller (Thorjussen, 2020, s. 35; Midthaugen, 2010, s. 6). Kroppsøving, og den tilhørende læreplanen, blir i likhet med resten av skolen kritisert for å fremme det Dowling og Flintoff (2018, s. 2) beskriver som eurosentrisk kunnskap. Derfor retter jeg dette masterprosjektet inn mot elevenes levde erfaring knyttet til kunnskap- og kulturformidlingen i kroppsøving, gjennom å benytte meg av det hermeneutisk fenomenologiske intervjuet og nærobservasjon for å fremme erfaringene til elever som kommer fra et område med, per definisjon, lav sosiokulturell status.

1.2 Problemstilling

Imsen (2016, s. 218) stiller spørsmål ved hvilken kultur skolen skal formidle. I den anledning er studiens formål å få større forståelse og innsikt i seks elevers erfaring med kroppsøving, og dets innhold. Når jeg nå begir meg ut på forskningsfeltet knyttet til kultur og mangfold, er jeg ingen eventyrer som oppdager uoppdaget land. Likevel forklarer Thorjussen (2020, s. 33) at det er en mangel på studier som undersøker elevenes erfaringer knyttet til hvordan kulturelle aspekter på aktiviteter formidles i vanlige og hverdagslige kroppsøvingstimer. Problemstillingen er dermed som følger:

Hvordan erfarer elevene ved en skole på Oslos østkant kunnskap- og kulturformidlingen i kroppsøving?

Problemstillingen for dette prosjektet kan beskrives som en relativt åpen og bred problemstilling. Dette medfører at det kreves noe avgrensning for å forhindre at jeg gaper

over for mye med tanke på oppgavens omfang og ikke minst hensikt. I den anledning vil jeg i neste delkapittel starte avgrensingen med å forklare hva som legges i begrepene «kunnskap» og «kultur», samt hva som menes med «erfaring».

1.3 Begrepsavklaring

Kunnskap

I skolen er formidlingen av kunnskap fremhevet som en av skolens viktigste oppgaver (Imsen, 2016, s. 348; Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 24). Likevel skal ikke skolen kun formidle kunnskap, men målet er at elevene også skal kunne bruke det de lærer, både i skolefaglige kontekster og på andre områder i livet (NOU 2014: 7, s. 54). Skolekunnskapen inkluderer grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, men også et utvalg av kunnskaper om samfunnet, vår historie, om litteratur og kunst og om naturen vi lever i (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 24). I forlengelse av dette snakker Imsen (2016, s. 348) om skolens fire grunnleggende funksjoner:

- Reproductiv funksjon: bringe videre kunnskap og kompetanse opparbeidet av samfunnet til den oppvoksende generasjonen.
- Produktiv funksjon: forsyne det framtidige samfunnet med kunnskap og kompetanse som er nødvendig for å bestå.
- Identitetsskapende funksjon: bidra til at hver enkelt elev får utvikle seg som helstøpt og integrert menneske.
- Og sist, men ikke minst, en funksjon som skal fremme likhet og likeverd mellom mennesker.

Disse fire grunnleggende funksjonene gjenspeiler på mange måter det som blir beskrevet i de tverrfaglige temaene i den nye overordnede delen av læreplanen. Dette utdraget fra «demokrati og medborgarskap» bygger for eksempel videre på den siste funksjonen knyttet til likhet og likeverd: «Dei (elevene) skal forstå dilemma som ligg i å anerkjenne både retten til fleirtalet og rettane til mindretalet.» (Utdanningsdirektoratet, (u.å.a). På bakgrunn av en slik forståelse av kunnskapsbegrepet, kan man stille spørsmålet: hvilke funksjoner skal veie tyngst i kroppøving, og hvilken betydning og konsekvenser har det for kunnskap- og kulturformidlingen i faget? Slik jeg velger å benytte meg av kunnskapsbegrepet, blir kunnskap forstått som en favnebetegnelse på alt vi lærer i skolen og ellers i livet. Innunder

dette gjør også kultur seg gjeldene.

Kultur

I begrepsavklaringen av «kunnskap» nevner jeg at skolekunnskapen inkluderer et utvalg av kunnskap om samfunnet. Innunder dette finner vi kunnskap om samfunnsstrukturer, om kulturer, religioner og om tradisjoner, seder og skikker (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 26). Det har vært en tendens innenfor forskning å anse kultur som noe «de andre» har (Walseth, 2006, s. 13). Bentzen og Evensen (2021, s. 59) forklarer at dette skillet finner vi for eksempel blant idrettsutøvere med og uten funksjonshemming. Idrettsutøvere med funksjonshemming blir betegnet som «de», og «de» er forskjellige fra «oss», altså de uten funksjonshemming. Fokuset innenfor forskningen har vært på det eksotiske ved det som er annerledes, det fremmede, og ikke, for eksempel, på hva en kultur er og hva ulike kulturer består av (Walseth, 2006, s. 13). Walseth (2006, s. 13) poengterer at det er vanligere å prate om muslimsk kultur enn kristen kultur. Det er likevel ingen tvil om at både muslimsk og kristen kultur, eller mørk og hvit kultur, eksisterer, og i dag eksisterer disse kulturene sammen i et felles landskap. Gjennom å ta del i et samfunn får man kunnskaper om den eller de kulturene man er en del av, uansett om man opplever at kultur er noe man selv har eller ikke.

I noen hjem er utdanning og «skolekunnskap» en selvfølge, og skolen oppleves dermed som en naturlig fortsettelse av hjemmekulturen. Andre opplever derimot at fokuset i hjemmet er vendt mot andre interesser, og kan på den måten erfare kulturbrudd og fremmedgjøring i skolehverdagen (Imsen, 2016, s. 218-219). Skolens oppgave er å forene hensynet til kulturell egenart med en forankring i en felles, norsk kultur. Til dette knyttes det flere dilemmaer. Ikke bare hva er og hva innebærer egentlig en felles, norsk kultur, men også i hvilken grad skolen skal formidle en felles kultur, og i hvilken grad barn med ulik kulturbakgrunn skal ha rett til å møte elementer fra egen kultur i undervisningen (Imsen, 2016, s. 220). Hansen (2017, s. 267) poengterer at når gjennomsnittlig foreldreinntekt øker, øker også elevenes karakternivå. Det viser seg å være store forskjeller på elevenes prestasjonsnivå etter foreldrenes utdanningsnivå. Østkantskolene i Oslo skårer generelt lavt både når det gjelder gjennomsnittlig foreldreinntekt, foreldrenes utdanningsnivå og karakterer, og man kan derfor stille spørsmål ved om skolen bidrar til sosial utjevning i det hele tatt (Hansen, 2017, s. 267; 269)?

I denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan elevene erfarer formidlingen av kulturbegrepet i kroppsovingsfaget. Dette vil komme frem som både kulturelle normer og verdier, men kanskje spesielt som bevegelseskultur. Og som Loland (2013, s. 26) sier: «Bevegelseskultur kan ha mange uttrykk og kan bli tillagt forskjellig mening og verdi.»

Erfaring

Erfaringsbegrepet er et av de minst klare begrepene vi har. Likevel, innenfor skolen og lærerarbeidet snakkes det ofte om å velge, planlegge og/eller organisere læringserfaringer (van Manen, 2016a, s. 45). I den forbindelse stiller van Manen (2016a, s. 45) spørsmål ved om vi vet hvordan det faktisk er når en elev får en erfaring eller tilegner seg kunnskap og forståelse. I denne masteroppgaven baserer erfaringsbegrepet seg på det van Manen (2016a, s. 36) forklarer er «lived experience», eller oversatt til norsk «levd erfaring». Levd erfaring er igjen det samme som opplevelse, altså erfaringen så nære erfaringsøyeblikket som mulig. Så hva er levd erfaring? Van Manen presenterer dette som et viktig spørsmål da fenomenologien starter med levd erfaring og på et tidspunkt også vender tilbake til den. Dilthey (1985, s. 223) forklarer sin tolkning av hva levd erfaring er:

A lived experience does not confront me as something perceived or represented; it is not given to me, but the reality of lived experience is there-for-me because I have a reflexive awareness of it, because I possess it immediately as belonging to me in some sense. Only in thought does it become objective.

Videre bruker van Manen (2016a, s. 35) læreren for å forklare dette ytterligere. Se for deg, deg selv som nyutdannet lærer, stående foran en klasse med 25 16 åringer som alle stirrer på deg og venter på at du skal si noe som gjør det eller deg verdt deres tid. Denne forventingen, hos begge parter, vil kanskje gjøre det vanskelig å ikke kjenne på et ubehag eller en nervøsitet som setter seg på stemmebåndene. Du blir tvunget til å fokusere på det du lever i og erfarer, samtidig som du erfarer det, og resultatet blir utilpasshet. Likevel, ettersom tiden går og du blir vant til situasjonen og de stirrende øynene, vil ikke ubehaget være forgrunnen av enhver undervisning. Situasjonen som var årsak til ubehaget, forblir bakgrunn og normalitet fram til du på ny trer ut foran en ny klasse og gjenkjenner ubehaget fra tidligere (van Manen, 2016a, s. 35). Levd erfaring innebærer livets totalitet, og erfaring kan dermed endre seg gjennom hele livet (van Manen, 2016a, s. 36).

Før jeg går videre til neste kapittel vil jeg presentere en sammenkobling mellom de tre begrepene som har blitt presentert i denne begrepsavklaringen – kunnskap, kultur og erfaring. Karl Mannheim (1982) utvidet nemlig kunnskapsbegrepet til å dreie seg om opplevelsen, og satte i den anledning spørsmålsteget ved hvorfor vi tror så sterkt på egne erfaringer. Han mente at svaret på dette var at: «all kunnskapsdannelse skjer ved at en har en sansemessig opplevelse, som i neste omgang blir fortolket og gjort om til kunnskap ved at den kobles til begrep eller andre uttrykksformer som er representert i kulturen vi lever i.» (Tolo, 2014, s. 99). Dermed, poengter Tolo (2014, s. 99), at våre egne opplevelser står sentralt i all kunnskapsutvikling, og denne kunnskapsutviklingen blir igjen preget av den kulturen man er en del av.

1.4 Tidligere forskning

Opplæringslovens (1998) paragraf §1-1 sier at: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding.» Formuleringen i formålsparagrafen i opplæringsloven fremlegger at elevene skal få innsikt i kulturelt mangfold gjennom kunnskap formidlet på skolen, men hvor omfattende er egentlig denne formidlingen av kultur? Og ikke minst, hva sier litteraturen om måten kroppsøvingfaget er organisert på? Viser den at eurosentrisk, vestlige, middelklasseverdier er sentrale og innebygde deler av kroppsøvingfaget? I dette delkapittelet vil jeg presentere metode for litteratursøk og tidligere forskning på området.

1.4.1 Søkeprosessen

Rienecker og Jørgensen (2013, s. 119) forklarer at litteratursøking kan foregå gjennom bruk av flere metoder. Innledningsvis i prosessen med å finne relevant litteratur benyttet jeg bevisst tilfeldig søking for å snevre inn et ganske omfattende forskningsfelt på kultur og mangfold. I etterkant av dette benyttet jeg meg av et systematisk søk. Søkene ble gjennomført i både nasjonale og internasjonale databaser, deriblant Oria, ERIC og SPORTDiscus. Søkeordene som ble benyttet var følgende: «physical education», «diversity», «curriculum», «whiteness», «meaningfulness», «social class» og «inclusion». På grunn av få treff ved bruk av den norske versjonen av søkeordene ble de engelske ordene benyttet konsekvent i alle databasene. Søkeordene ble brukt i flere ulike kombinasjoner, men grunnet oppgavens fokus på kroppsøving ble søkeordet «physical education» alltid inkludert.

De innledende søkeprosessene gav treff på over 3000 artikler. Ved å avgrense søkene gjennom inklusjons- og eksklusjonskriterier fikk jeg færre og mer relevante treff.

Inklusjonskriteriene jeg benyttet meg av var at artiklene skulle være:

- Fagfellevurderte publikasjoner fra de siste 10 årene (etter 2012).
- Fulltekst måtte være tilgjengelig
- Skrevet på engelsk eller skandinavisk
- Fokus på kroppsøving

Videre har jeg også ekskludert artikler på bakgrunn av at: a) mangfold eller meningsfulle opplevelser var ikke i fokus; eller b) omhandlet kun kroppsøvingslærerutdanning.

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har jeg også benyttet meg aktivt av kjedesøking. Kjedesøkingen innebærer, ifølge Rienecker og Jørgensen (2013, s. 119), å finne egnet litteratur ved at den ene teksten fører til den neste, som fører til den neste og så videre. Gjennom å bruke litteraturlistene til de allerede aktuelle studiene, fant jeg flere artikler som svarte til mine kriterier. Systematisk lesing av sammendragene til disse artiklene med fokus på tematikk, metodikk og funn, ledet meg fram til de relevante artiklene som i det følgende ble lest i sin helhet. På bakgrunn av dette har jeg inkludert ni forskningsartikler og en systematisk litteraturstudie, som alle virket relevante med tanke på problemstillingen (Dowling & Flintoff, 2018; Azzarito, Macdonald, Dagkas & Fisette, 2017; Barker, 2019; Flintoff & Dowling, 2019; Walseth, Engebretsen & Elvebakk, 2018; Thorjussen & Sisjord, 2020; Thorjussen & Sisjord, 2018; Gerdin, Philpot, Larsson, Schenker, Linnér, Moen, Westlie, Smith & Legge, 2018; Beni, Fletcher & Ní Chróinín, 2017; Walseth, Engebretsen & Elvebakk, 2018).

1.4.2 Hva sier den tidligere forskningen?

Den tidligere forskningen knyttet til kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget presenteres i tre hovedtemaer, som på mange måter gjenspeiler Goodlads læreplanteori (Imsen, 2016, s. 278). Hovedtemaene er: 1) den ideologiske og formelle læreplanen; 2) den oppfattede og gjennomførte læreplanen; og 3) den opplevde læreplanen. Disse tre temaene fremmer henholdsvis de offisielle dokumentenes (læreplanenes) perspektiv (1), lærerens perspektiv (2) og elevens perspektiv (3). Før jeg går videre er det viktig å poengtere at til tross for at enkelte artikler snakker om hvithet, handler ikke det om, i denne sammenhengen, hvite

personer og rase, men hvithet som et undertrykkende, institusjonelt system av privilegier (Dowling & Flintoff, 2018, s. 3). Ahmed (2006, s. 159) sier i den anledning dette om hvithet: «It is important to remember that whiteness is not reducible to white skin or even to something we can have or be». Det finnes også inkluderte artikler som tar for seg kroppsøvingsteksten fra andre land enn Norge, noe jeg er bevisst på, men som fortsatt bidrar til innsikt på området.

Den ideologiske og formelle læreplanen

Det er flere studier som tar for seg kulturelle aspekter innenfor de offisielle dokumentene i kroppsøvingsfaget, og disse er med på å løfte frem interessante diskusjoner for denne oppgaven (Dowling & Flintoff, 2018; Azzarito et al., 2017; Gerdin et al., 2018). Dowling og Flintoff (2018) forsøker å plassere rase og anti-rasisme på kroppsøvingspolitikken forskningsagenda ved å undersøke konstruksjonen av rase i to nasjonale kontekster (Norge og England). Azzarito et al. (2017), på sin side, argumenterer for at det er et behov for et forskningsfelt innenfor kroppsøving som tenker nytt og utenfor boksen knyttet til sosial rettferdighet, for å kunne adressere ulikhet produsert av globalisering. Til slutt har vi Gerdin et al. (2018), som har som mål å utforske hvordan tverrkulturelle forskere tolker gjennomføringen av sosial rettferdighet i ulike skolekontekster.

Første gang kulturelle aspekter ble fremhevet og representert i læreplanen var, ifølge Thorjussen og Sisjord (2020, s. 53), i 1987. Det omfattet da at skoler ble oppfordret til å benytte seg av muligheten til å undervise i leker fra andre land, hvis elever med innvandrerbakgrunn gikk på skolen. Dagens læreplan bugner heller ikke av betegnelser på kultur, til tross for det økende mangfoldet blant elevene. Dette skiller seg tydelig fra det Gerdin et al. (2018, s. 282) beskriver fra kroppsøvingsfaget på New Zealand, der Māori språk, kultur og verdier er fremtredende i undervisningen. Læreplanen for kroppsøving (både LK06 og Fagfornyelsen) inneholder derimot kun enkelte betegnelser på dans fra ulike kulturer og friluftslivsaktiviteter med røtter i samisk tradisjon. Den magre representasjonen av kultur i læreplanen, kontrastert med den multidimensjonale representasjonen av eurosentrisk, hvit kunnskap, bidrar til oppfatningen om at kultur er noe som tilhører «de andre» (Dowling & Flintoff, 2018, s. 9). Dette kan igjen være med på å opprettholde maktrelasjoner mellom minoritets- og majoritetskulturen (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 54).

I formålet med kroppsøving blir bevegelseskultur som inkluderer lek, dans, idrett, svømming og friluftsliv fremhevet som en viktig del av den felles danninga og identitetskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I den anledning mener Dowling og Flintoff (2018, s. 8) at i sentrale politiske dokumenter knyttet til kroppsøving, blir norskhet konstituert som det normative og nøytrale (Dowling & Flintoff, 2018, s. 7). Azzarito et al. (2017, s. 215) fremhever at det er viktig at elever med en annen sosial og kulturell bakgrunn blir hørt: «The voices of youths of different races, genders, and social classes must be heard and legitimated in PE and HPE as part of health education policies». Forsking viser derimot at kroppsøving imøtekommer kultur og mangfold med nonkonformitet, ufølsomhet ovenfor forskjeller og fargeblindhet (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 50; Dowling & Flintoff, 2018, s. 10).

De nordiske forskerne som observerte og fikk ta del i den kulturrike kroppsøvingsundervisningen på New Zealand stilte spørsmål ved om kulturell anerkjennelse og feiring av kulturelt mangfold bidro til forbedret likhet og likestilling, eller om det førte til ytterligere stigmatisering av enkelte identiteter og kulturgrupper. Frykten til disse forskerne var at dette igjen skulle reprodusere enda mer ulikhet (Gerdin et al., 2018, s. 282). For å kunne opprettholde søkelyset på sosial rettferdighet i de offisielle dokumentene knyttet til kroppsøvingfaget, i en stadig mer globalisert verden, argumenterer Azzarito et al. (2017) derimot for et skifte fra fokus på likestilling til et fokus på forskjellighet. Dette handler om å tillate forskjellighet å dukke opp, etablere erfaring som noe motstridende og subjektivt, og gjenkjenne identitet som mangfoldig (Azzarito et al., 2017, s. 211). Forskerne fra New Zealand er, naturlig nok, ikke enige med de nordiske forskerne, og istemmer nok heller med Azzarito et al. (2017). Praksisen deres med å promotere minoritetskultur i undervisningen fokuserer ikke nødvendigvis kun på likestilling, men er en feiring av forskjellighet (Gerdin et al., 2018, s. 282; Azzarito et al., 2017, s. 212).

Funnene fra Gerdin et al. (2018) viser til både utfordringer og muligheter knyttet til sosial rettferdighet og helse (u)likhet i kroppsøvingfagene på tvers av ulike land. Kontekstene sosiale rettferdighetsundervisningsstrategier praktiseres, aktiveres og begrenses av hierarkiske pedagogiske praksiser, og forfatterne mener derfor at søken etter sosial rettferdighet må fokusere ytterligere på problematisering av disse. Azzarito et al. (2017) mener at som et resultat av global neoliberalisme ser dagens helsediskurser på mangfoldige unge mennesker som «de andre». For å motvirke dette foreslår Azzarito et al. (2017, s. 212) et teoretisk skifte fra et fokus på likhet til et fokus på forskjellighet. Dowling og Flintoffs (2018) forskning går

dypere inn i det Gerdin et al. (2018) kaller hierarkiske pedagogiske praksiser og sier at umerket hvit kroppsøvningspraksis og elever er konstituert som det normative også i moderne politiske tekster. Ikke-hvite elever passer på den måten ikke inn i faget, og den oppdagelsen er et viktig steg på veien mot et antirasistisk kroppsøvningsfag, mener Dowling og Flintoff (2018).

Den oppfattede og gjennomførte læreplanen

Siden alle lærere må forholde seg til den nasjonale læreplanen er det naturlig å anta at det er en sterk korrelasjon mellom det som ble beskrevet under forrige underoverskrift og denne. Artiklene til Barker (2019) og Flintoff og Dowling (2019) bekrefter på mange måter dette. Formålet med Barkers (2019) artikkel er oppnå større innsikt og forståelse for hvordan kroppsøvningslærere gjør mening av jobben sin ved kulturelt mangfoldige videregående skoler. Flintoff og Dowling (2019) ønsker å utvikle en antirasistisk praksis innenfor kroppsøvningsfaget. Som første steg mot denne utviklingen undersøker de hvordan hvithet utfolder seg i kroppsøvningsfaget og innenfor kroppsøvningslærerutdanningen.

Barker (2019, s. 140) stiller spørsmålet: «How can teachers become more culturally sensitive and more attuned to the diverse needs and abilities of the young people with whom they work?!» Til tross for at kroppsøving lenge har blitt sett på som et meritokratisk rom der alle har lik tilgang og mulighet til å lykkes, viser det seg i funnene til både Barker (2019) og Dowling og Flintoff (2019) at kroppsøvningslærere praktiserer en fargeblind pedagogikk. Ifølge kroppsøvningslærerne i undersøkelsen til Dowling og Flintoff (2019, s. 126), handler kroppsøving om hva elevene klarer å gjøre med kroppene sine og den innsatsen de utviser. Av den grunn vektla lærerne at de ikke så kultur og rase, men behandlet heller alle elevene på likt grunnlag. Men hvis det ikke handler om kultur og rase, hva innebærer en felles, norsk kulturarv (Opplæringslova, § 1-1, 1998)? Barker (2019, s. 140) forklarer at lærerne i hans studie fremhevet seg selv som formidlere av kunnskapen og verdiene som læreplanen presenterte, og at denne kunnskapen og disse verdiene både var vanlige og korrekte. Den vanlige og korrekte kunnskapen og verdiene favnet likevel ikke om alle elevene og at dette verdiavviket var årsaken til lavere karakterer, atferdsproblemer og dårlig samarbeid mellom skole og hjem blant ikke-hvite elever. En lærer sier dette: “That’s why there’s a problem when we say this stuff and they don’t think it’s true. Because they don’t live in that way” (Barker, 2019, s. 140). Fargeblindhet kan på mange måter beskrives som en kvasi-liberal

holdning om likhet for alle, men som i mange tilfeller ender opp med at enkelte elever blir oppfattet som problemer (Flintoff & Dowling, 2019, s. 127).

I Barkers (2019, s. 142) studie blir viktigheten av kroppsøving trukket frem, særlig i form av den spesielt viktige rollen den har ovenfor ikke-hvite elever. Poenget er at mange kulturelt mangfoldige elever ikke vil møte idretter og aktiviteter ellers i hverdagen sin. og kroppsøving blir derfor en arena for vise disse elevene hvite måter å gjøre ting på. Derfor blir kulturelle forskjeller dysset ned i et forsøk på å fremheve likhet for alle (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 56). Barker (2019, s. 141) forklarer videre at lærerne oppfattet elevene som umotiverte og egentlig kun interesserte i et lite knippe aktiviteter som de allerede mestret, ofte variasjoner av fotball. En av lærerne sier at mange av elevene hans:

«are not so interested in sports because they have not trained in sports. If they don't know about something, they don't like it. It's the same as if you're eating a new dish, if you don't know it ... not so good. But if you get used to it ... Sometimes it takes years»

(Barker, 2019, s. 142)

Dette sitatet og måltids-metaforen er interessant i den forstand at den overhodet ikke er sammenlignbar med den manglende kontakten kroppsøving har til kulturelt mangfoldige elevers liv. Kroppsøving er et av mange obligatoriske fag på skolen og elevene har ikke mulighet til å simpelthen bestille noe annet (Barker, 2019, s. 142).

Oppsummert dukket det opp fire temaer fra lærerens kommentarer i Barkers (2019) studie. Disse temaene dreide seg om: 1) kulturelt mangfold innebærer antagonistiske forhold mellom hvite, svenske verdier og ikke-hvite, ikke-svenske verdier; 2) ikke-hvite elever er mangelfulle i den grad at de ikke har forutsetningene til å lykkes i kroppsøving og utdanning generelt; 3) på bakgrunn av det forrige punktet er utdanning helt nødvendig virkemiddel for å lære ikke-hvite elever hvordan de kan og bør leve; og 4) til slutt, det eksisterer essensielle forskjeller mellom ikke-hvite gutters og jenters erfaringer med kroppsøvingfaget. Flintoff og Dowling (2019) på sin side, fant ut at lærere baserer seg på en pedagogikk som er underbygget av en fargeblind tilnærming der rase ikke blir sett, mens kulturelle diskurser samtidig posisjonerer enkelte fargede og kjønnede kropper som problemer i kroppsøvingundervisningen. Antirasisme i kroppsøving er begrenset til profesjonell retorikk, og ikke pedagogisk praksis.

Den opplevde læreplanen – inkluderende kroppsøving er meningsfull kroppsøving

Gjennom tidligere, nåværende og framtidige opplevelser tilskriver individer mening. Hvordan sosial klasse, kjønn og kulturell bakgrunn presenteres og anerkjennes i kroppsøving faget flettes på den måten inn med hva som oppleves som meningsfull kroppsøving (Beni et. al, 2017, s. 292). Beni et al. (2017) prøver å identifisere ulike temaer som er sentrale for elevenes oppfatning av kroppsøving som et meningsfullt fag. Thorjussen og Sisjord (2018) undersøker mangfold i en kulturrik og begge-kjønnnet kroppsøvingssklasse gjennom tre elevnarrativer for å få større innsikt i om elevers bakgrunn er relevant for deres erfaring med kroppsøving faget. Også her gjør Thorjussen og Sisjords (2020) artikkel seg gjeldende med sine beskrivelser knyttet til hvordan etnisitet og kultur kommuniseres i kroppsøving, og hvordan denne kommunikasjonen kan påvirke elevenes opplevelse knyttet til inkludering og ekskludering. Til slutt, ønsker Walseth et al. (2018) å ikke bare belyse problemene knyttet til kroppsøving faget, men også hvordan kroppsøving faget kan utvikle seg til å møte behovene til alle elevene. Dette gjør de gjennom en studie som baserer seg på hvordan en aktivistisk forskningstilnærming til kroppsøving kan påvirke elevenes meningsfulle erfaringer med faget.

Walseth et al. (2018, s. 243) har delt utvalget i sin studie inn i tre ulike elevgrupper: 1) «idrettsutøverne»; 2) «midt-på-treerne»; og 3) «de ukomfortable». Den første gruppen elsket kroppsøving fordi de mestret det meste. Midt-på-treerne, som for øvrig var omtrent halvparten av elevene, likte kroppsøving, men mest på grunn av de sosiale aspektene. Den siste gruppen, de ukomfortable, mistrivdes i kroppsøving faget. De ukomfortable mislikte kroppsøving og dens fokus på tradisjonelle ballspill mye på bakgrunn av guttenes dominans og det utrygge miljøet som åpnet for uønsket kritikk. Disse elevene opplevde derimot mening i kroppsøving ved å få vite målene for øktene og vurderingskriteriene, samt at undervisningen tok en annen retningen enn det som hadde blitt normen (Walseth et al., 2018, s. 244, 245). Sara sier:

«.. before I didn't like PE. Because previously we only had ballgames, and I am not so interested in ballgames. But now when we have seen other aspects of the subjects, then I have understood that PE can be fun»

(Walseth et al., 2018, s. 245).

Beskrivelsene knyttet til hvordan de ukomfortable, midt-på-treerne, og idrettsutøverne erfarer kroppsøving faget, vil gå igjen i den videre presentasjonen av tidligere forskning.

I Thorjussen og Sisjord (2020, s. 56) kom det frem at verken lærere eller elever mente at elevenes kulturelle bakgrunner var relevante for kroppsøving. Også Thorjussen og Sisjord (2018, s. 10) viste til data der etnisitet og kulturelle forskjeller sjelden blir anerkjent som viktige for kroppsøving, og indikerer samtidig hvordan hvithet opererer i faget. For eksempel uttalte en elev at det hørte mer hjemme i samfunnsfag eller KRLE. Samtidig viser funnene i Thorjussen og Sisjord (2018, s. 10) at etniske og kulturelle bakgrunner er viktige deler av elevenes kroppsøvingserfaringer. David (norsk, med foreldre fra Sri Lanka), for eksempel, rekker opp hånden i etterkant av en kroppsøvingstime der turn har vært tema. Han forteller om en pakistansk sport som benytter seg av den samme bommen som de har brukt i dagens kroppsøvingstime, men læreren plukker ikke opp tråden og går fort videre til å snakke om noe som er kjent og kjært (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 60). En elev artikulerte også et ønske om å lære om aktiviteter som faller under betegnelsen utradisjonelle, hvert fall for Norge (Thorjussen og Sisjord 2020, s. 58). I forlengelse av dette beskriver elevene et kroppsøvingsfag der helseperspektivet legger føringer for hvilke aktiviteter som blir gjennomført, i tillegg til kombinasjoner av ballspill som volleyball og fotball (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 58). Majoritetskulturen blir på den måten både inspirasjon og pensum for kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget, og utsagn som «I don't feel that I am a part of gym. I feel left out, not really a part of that team feeling» (Beni et al., 2017, s. 298), er plutselig ikke så bisarre likevel.

Lea, en av deltakerne i Thorjussen og Sisjords (2018) studie, har spilt håndball tidligere og liker å svømme, danse med jentene på Tamilskolen, og er stolt over å ha kommet på andre plass totalt på Tamilskolens sportsdag året i forveien. Likevel uttrykker hun at hun ikke er sporty og at hun ikke liker kroppsøving sånn egentlig (Thorjussen og Sisjord, 2018, s. 6). Beni et al. (2017, s. 303) forklarer at for at kroppsøving skal oppfattes som meningsfull for elevene må elevene se relevansen og betydningen i det de lærer, også kjent som personlig relevant læring. Det var gjennomgående i alle studiene Beni et al. (2017) tok for seg, at elevene sjeldent opplevde at de lærte noe nytt, verken idretter/aktiviteter eller teknikker, og hvis de gjorde det, ble det fort byttet ut med de samme gamle aktivitetene (Beni et al., 2017, s. 303). Også i Walseth et al. (2018, s. 246) forskning uttrykte elevene at de var mer motiverte for å mestre aktiviteter de følte de hadde bruk for utenfor skolen.

Lea satt pris på mulighetene til å bygge sosiale relasjoner og følelse av fellesskap som kroppsøving presenterer (Thorjussen og Sisjord, 2018, s. 7). Ifølge Walseth et al. (2018, s.

244-245) var hovedårsaken til at elevene likte kroppsøving at det var moro å jobbe sammen med sine medelever. På den andre siden, for de som ikke likte kroppsøving, var manglende inkludering grunnen. Konkurransen var et tydelig punkt som påvirket de meningsfulle erfaringene. Ikke overraskende liker både «idrettsutøverne» og «midt-på-treerne» lagidretter på grunn av ferdighet, men kanskje spesielt på grunn av det sosiale aspektet. For de ukomfortable elevene var konkurranse hovedgrunnen til manglende meningsfulle erfaringer i kroppsøving (Walseth et al., 2018, s. 245).

Beni et al. (2017) mener selv at de presenterer en innledende retning for hvordan kroppsøvingslæreren kan legge til rette for at unge mennesker får meningsfulle erfaringer. De identifiserer sosial interaksjon, utfordring, moro, motorisk kompetanse og personlig relevant læring som viktige for meningsfulle erfaringer. Studien til Walseth et al. (2018) viser at et tryggere klassemiljø har positiv innvirkning på elevenes følelse av sosial inkludering. I tillegg fant Walseth et al. (2018) ut at det utvide elevenes perspektiv på hva som er mulig i kroppsøving for eksempel ved å introdusere dem for nye og varierte aktiviteter hadde stor innvirkning på mestring, samt at samskapelse av læreplanen bidro til følelsen av personlig relevant læring, noe som igjen påvirket elevenes følelse av meningsfullhet i kroppsøving. Thorjussen og Sisjord (2020) peker derimot på en mulig årsak til manglende meningsfullhet i kroppsøving gjennom sine funn. Kunnskap om elevenes kulturelle bakgrunner er ikke regnet som viktig for kroppsøving, og at kroppsøving videre underviser aktiviteter som reflekterer en majoritetskultur som er tatt for gitt. Thorjussen og Sisjord (2018) har gjennom å intervjuer elever fra en multikulturell klasse funnet ut at den multikulturelle konteksten er en arena for å utvikle sosiale relasjoner på tvers av antatte kulturelle forskjeller. Elevenes fortellinger viser derimot at disse kulturelle forskjellene kan forårsake spenninger under samhandling i aktivitetene og knyttet til nakenhet og garderobekultur.

1.5 Videre strukturering av oppgaven

I kapittel to diskuterer jeg mangfold generelt, og mangfold i skolen og i kroppsøvingsfaget. I kapittel tre vil jeg redegjøre for den teoretiske retningen dette prosjektet bygger på. Jeg anvender Ahmeds feministiske, skeive og kulturelle tilnærming til teorien fenomenologi som bygger på fenomenologer som Heidegger, Husserl og Merleau-Ponty. Kapittel fire er metodologiens kapittel. Her har jeg både beskrevet min forskerrolle og den lange veien mot, og gjennomføring av datainnsamlingen. Jeg skriver også om validitet og reliabilitet, samt om etiske refleksjoner knyttet til gjennomføringen av prosjektet. I det femte kapittelet finner du både empiriske funn og drøfting. Avslutningsvis, i kapittel seks, oppsummerer jeg prosjektet og kommer med forslag til veien videre innenfor forskningsfeltet.

2. Mangfold

«Mangfold» er et av mange ord som er knyttet til mange «tatt-for-gitt-heter». Hvis jeg skulle forklare eller definere hva mangfold er i sin kjerne på stående fot ville jeg antageligvis benyttet meg av begreper som «inkludering», «flerkultur», eller «like muligheter», som igjen er begreper som krever en forklaring eller definisjon. Paradoksalt vet vi alle hva mangfold er og består av, uten å helt klare å sette fingeren på de spesifikke strukturene bak begrepet. I det videre skal jeg sette fingeren på hva mangfold kan være, og parallelt nyansere begrepet. «Mangfold» kan på mange måter beskrives som et positivt ladet ord, og har konnotasjoner til variasjon (Harlap & Riese, 2014, s. 197). Vi blir fortalt at mangfold er bra for oss, og at det gir et beriket multikulturelt samfunn (Ahmed, 2012, s. 51). Begrepet kan ses som en motsetning til enfold som på sin side betegner naivitet og kan assosieres med begrensning (Harlap & Riese, 2014, s. 197). Likevel argumenterer Niwal Puwar (2014) for at mangfold betyr: «.. the inclusion of people who look different» (sitert i Ahmed, 2012, s. 33). I forlengelse av dette forklarer også Harlap og Riese (2014) at personer innenfor mangfoldsdiskursen blir tildelt merkelapper som minoritetsspråklige, flerkulturelle, og innvandrere. Til tross for at mangfold har en ledende rolle i offisielle dokumenter og det blir benyttet bilder av smilende fjes av forskjellige farger på forsider av nettsider, brosjyrer og så videre (Ahmed, 2012, s. 51-52), vil jeg påstå at slike beskrivelser er langt fra en konnotasjon til variasjon, men er heller nærmere begrensning. Å benytte seg av mangfoldbetegnelsen på denne måten kan forstås som en mestringsmekanisme for å håndtere en faktisk motstridende heterogenitet, og på den måten fungerer språket knyttet til mangfold som en strategi for å håndtere de som innehar forskjellighet (Ahmed, 2012, s. 53).

Westrheim (2014) mener at mangfold høres tilforlatelig ut. Mangfold, som begrep, provoserer ikke, men maner derimot til fredelig sameksistens og konsensus (Westrheim, 2014, s. 35). En person Ahmed (2012, s. 71-72) intervjuet stilte seg kritisk til at «diversity talk» ofte ble til «happy talk» istedenfor å faktisk adressere uenighet, disharmoni og strukturell forskjellighet og uttrykte det på denne måten:

«Diversity obscures the issues.... Diversity is like a big shiny red apple, right, and it all looks wonderful, but if you actually cut into that apple there's a rotten core in there and you know that it's actually all rotting away and it's not being addressed. It looks all wonderful, but the inequalities aren't being addressed»

Likevel, der blant annet Westrheim (2014, s. 35) synes det er problematisk med en manglende enighet knyttet til hva «mangfold» er og betyr, forklarer Ahmed (2012, s. 80) at hvis mangfold kan bety hva som helst, da kan personer som arbeider med og mot mer mangfold definere det på måter som gjør det mulig for dem å gjøre det arbeidet de ønsker.

2.1 Integrering vs. inkludering?

Fra og med slutten av 1800-tallet og langt ut på 1900-tallet var assimilering den valgte og fortrukne måten å håndtere ulikhet på. Imsen (2016, s. 229) forklarer at assimilering innebærer at minoritetsgruppa skal bli mest mulig lik nordmenn. Frem til omtrent andre verdenskrig, omhandlet samepolitikken at samene og kvenene skulle bli gode nordmenn på alle vis, og på skolen ble dette gjort gjennom en overrepresentasjon av majoritetskulturen og innlemming i kristen tro og kultur (Baune, 2014, s. 199; Harlap & Riese, 2014, s. 198; Tolo, 2014, s. 100). Dermed kan man, i sammenheng med utdanning, si at samenes historie foregriper dagens mangfoldsdebatt (Harlap & Riese, 2014, s. 197). På grunn av historiske hendelser, slik som fornorskingspolitikken og jødernes behandling under andre verdenskrig, fikk assimilering et dårlig rykte og har derfor sjeldent dukket opp i skolepolitiske sammenhenger i nyere tid.

Fra omtrent 1970 var integrering en trend i tidens skoletenkning (Baune, 2014, s. 149). Det vil si at i takt med at innvandringen til Norge økte betydelig, ble det utviklet integreringsstrategier og politikk for samfunnet som helhet og for skolen som skulle bidra til at alle uansett bakgrunn har like sosiale og rettslige rettigheter, og like muligheter til å hevde seg i samfunnet. Baune (2014, s. 149) forklarer integreringstrenden for skolen på denne måten: «Elever med ulike forutsetninger og interesser skulle gå i samme klasse, der også funksjonshemmede smått om senn ble integrert.» Smått om senn skjedde i 1975 da spesialscoleloven ble en integrert del av grunnskoleloven. En lang tradisjon med segregerende spesialscoleundervisning skulle endelig avløses med integrering (Thuen, 2008, s. 189).

Harald Thuen (2010, s. 282) forklarer at: «M-74 ville fornye enhetsskolen som en skole for alle, der hver og én ut fra sine egne forutsetninger og egen bakgrunn skulle finne sin plass innenfor en felles ramme.» Til tross for slike formuleringer som ser valide ut ved første øyekast, poengterer Standal (2015, s. 124) at når det kommer til elever som er annerledes enn

majoriteten, enten det er funksjonsnivå, hudfarge, legning eller kjønn, har innsatsen for å motvirke ekskludering tradisjonelt tatt formen av integrasjon. Dette innebærer at elevene som opplever ekskludering blir satt i samme skolemiljø og klasser som alle andre (Standal, 2015, s. 124). Der jeg har forstått integrering som et samlebegrep der kulturen og identiteten til mennesker som innehar annerledeshet blir anerkjent og respektert, med alt det innebærer, er det tydelig at en slik forståelse av begrepet ikke nødvendigvis er noe som gjenspeiles i skolen. Ut fra det som har blitt nevnt så langt i dette avsnittet, er det tydelig at integrering i skolen handler om at alle, uansett forutsetninger og bakgrunn, er på samme sted, på samme skole, i samme klasse, og på den måten er «fysisk integrert». Retten til lik utdanning gjør seg, i den anledning, meget aktuell og fremheves i blant annet Opplæringslovens §1-3. Men som jeg poengterer i innledningen til denne masteroppgaven: «hvor like skal elevene egentlig bli?» (Imsen, 2016, s. 213). Selv om fysisk integrasjon er vel og bra, og ikke minst en god start, forklarer Imsen (2016, s. 104) at det er viktig at elevene lærer å omgå hverandre med toleranse og respekt, selv om de er forskjellige med tanke på kjønn, sosial og kulturell bakgrunn og evner. Ainscow og Ceasar (2006, s. 235) forklarer at selv om det var en utvikling som vektla «utdanning for alle» som ledet til oppløsningen av spesialskoler, og at alle elever ble fysisk integrert, ble ikke dette etterfulgt av en like sterk vektlegging av å få skolen som system til å omfavne og verdsette forskjeller.

I løpet av de siste tiårene har det dukket opp et progressivt alternativ til integrering som begrep, nemlig inkludering. Disse to begrepene blir ofte brukt om hverandre, men Standal (2015, s. 124) fastholder at i arbeidet med mangfold og spesielle behov, er forskjellen i betydning spesielt betydningsfull. Standal (2015, s. 125) påpeker at individuelle forskjeller alltid må bli sett i relasjon til det de skiller seg fra, og at skolen, i den anledning, står ovenfor et paradoks hvor de skal inkludere de som faller utenfor og samtidig ikke skape et «oss» og «dem». I stedet for argumenterer både Ainscow og Ceasar (2006, s. 235) og Standal (2015, s. 125) for et inkluderingsbegrep som tar for seg alle de tingene vi mennesker er. Vi er ikke kun fargen i huden vår, vårt funksjonsnivå eller vårt kjønn, men så veldig mye mer. Vi alle trenger å bli inkludert, og derfor trenger vi inkludering som et spesifiserende begrep innenfor integreringen i skolen.

Thorjussen (2020, s. 29) stiller derimot spørsmål ved om skolen har utviklet seg fra assimilering til integrering, og så tilbake til assimilering, og på den måten ikke nærmet seg en mer inkluderende skolepraksis. I stedet for å se på integrering og inkludering som noe vi alle

trenger, blir det ofte sett på som noe minoritetsmedlemmer skal oppnå ved hjelp av majoritetsbefolkningen og ikke som en prosess med gjensidig refleksjon og institusjonell transformasjon og tilpasning (Gullestad, 2006, s. 25). I kroppsøving poengterer Thorjussen (2020, s. 53) at vestlige land ser ut til å slite med å inkludere elever med forskjellige bakgrunner og referanserammer. Et tydelig eksempel på nettopp dette er at kroppsøvingslærere som er en del av den etniske majoriteten, ifølge Barker (2019, s. 8), har en tendens til å se «ikke hvite/ ikke vestlige» elever som avvikende, og samtidig ha lyst til å vise disse elevene veien eller lære dem «hvite» måter å gjøre ting på. Dette er en praksis som igjen skaper en enveis assimileringsspolitikk (van Doodewaard & Knoppers, 2018, s. 197).

Thorjussen (2020, s. 30) og Brubaker (2001, s. 543) forklarer at årsaken til at assimilering kanskje er blitt mer vanlig i skolen og i kroppsøving enn hva en tror, er at assimilering ofte ikke blir kontrastert med mangfold og diversitet, men heller med segregering, ghettofisering og marginalisering. Men hva om til og med den ikke-inkluderende assimileringsspolitikken har slått feil, og segregering allerede preger skolesystemet? I Oslo spesielt ser vi sterke tendenser til nettopp dette. Hansen (2017, s. 264) stiller spørsmål ved om barn og unge med ulik bakgrunn møtes på de samme skolene. Undersøkelsene som har blitt gjort for å kunne svare på et slikt spørsmål viser at jo større økonomiske forskjeller det er mellom foreldrene, desto mindre sjanse er det for at barna deres går på samme skole (Hansen, 2017, s. 264). Hansen (2017, s. 265-266) oppsummerer funnene omkring segregeringen i Oslo på denne måten:

«Samlet sett tyder resultatene på at utviklingen i Oslo innebærer at segregeringen etter sosial bakgrunn er økende i Oslo ... Dette mønsteret kommer til syne uansett om bakgrunn måles med foreldrenes økonomi, klasse eller innvandringskategori (minoritet vs. majoritet).»

Denne segregeringstrenden beskrives som høyst problematisk for de som er opptatt av å forhindre en utvikling i retning økende sosiale skillelinjer i skolen (Hansen, 2017, s. 266).

Hvis målet er en skole der «alle» møtes uansett bakgrunn og referanserammer, oppnås ikke dette gjennom en skole basert på geografisk tilhørighet, spesielt ikke i byer som Oslo der det er en sterk tendens til at ulike sosiale grupper bor adskilt (Hansen, 2017, s. 272). Men hva oppnås gjennom et «fritt» eller karakterbasert skolevalg? Dette innebærer, ifølge Hansen (2017, s. 272), at elevene søker seg til den skolen de anser som mest attraktiv for dem, og

opptaket blir avgjort basert på karakterer. I 2018 dukket Simon Malkenes opp på Dagsnytt18 for å presentere en relativt radikal beskrivelse av konsekvensene av det frie skolevalget i Oslo. Malkenes sier i en artikkel fra NRK at: «konsekvensen (med fritt skolevalg) er at elevene med de svakeste karakterene samles på de samme skolene» (Asvall, Solvang & Nytrøen, 2018). Hansen (2017, s. 274) underbygger dette gjennom denne uttalelsen: «... nivået av segregering er svært høyt på de lavere karakternivåene, men synker tydelig blant de med høyere karakterer.» Undersøkelser viser videre at når den gjennomsnittlige foreldreinntekten øker, øker også elevenes karakternivå, samt at det er et tydelig skille mellom Oslo vest og Oslo øst (Hansen, 2017, s. 267). I lys av dette kan man påstå at dagens frie skolevalg kanskje bidrar til å fremme et fellesskap for morgendagens elitegrupper, men det er derimot ikke like innlysende at den bidrar til å dempe konsekvenser av sosiale skillelinjer i Oslo, eller at den ikke har samme effekt som en skole basert på geografisk tilhørighet ville hatt (Hansen, 2017, s. 274).

2.2 Hva sier læreplanen om kultur og mangfold?

Som jeg påpekte i innledningen til denne masteroppgaven, har Norge blitt et mangfoldig samfunn, som er hjem til utallige nasjonaliteter og kulturer. Likevel var første gang kulturelle aspekter ble representert i læreplanen i 1987 (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 53). En kulturell minoritet som nå, etter utallige år med fornorskningpolitikk, blir fremhevet og prioritert når det kommer til rettigheter som knytter seg til språk, opplæring og kultur, er samene (Imsen, 2016, s. 229). Dette gjenspeiles i formuleringene til LK06: «praktisere nokre aktivitetar med røter i samisk tradisjon» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kvenene er en annen gruppe som kanskje kunne fortjent den samme oppmerksomheten og tilretteleggingen som samene, men til tross for de mange likhetstrekkene sidestilles kvenene likevel med andre innvandrergupper. Til tross for dette, viser Imsen (2016, s. 229) til at i områder med mer enn tre kvener, skal skolen formidle denne folkegruppas kultur og historie. Basert på dette, er det en naturlig antagelse at man, siden man sidestiller kvenene med andre innvandrergupper, fremhever og formidler historien og kulturen til andre minoriteter og innvandrergupper på samme måte? Eller i alle fall at mengden benevnelser på mangfold, kultur eller kulturell kunnskap har økt siden 1987 i takt med at elevmangfoldet har blitt større og større?

Hittil i dette kapittelet har det handlet mye om mangfold, integrering og inkludering generelt, men jeg vil nå gradvis bevege meg fra det generelle om mangfold og mangfold i skolen, til det spesielle om mangfold i kroppsøving og læreplanene knyttet til faget. Det er i den

anledning, naturlig at mangfoldsbegrepet ikke bare rommer en variert og sammensatt menneskegruppe, men også varierte aktiviteter og bevegelser. I denne delen vil jeg derfor presentere en mini-analyse av læreplanene, der jeg redegjør for hvordan mangfold og kultur kommer til syne i henholdsvis LK06 og Fagfornyelsen. Dette inkluderer et søk på «mangfold» og «kultur» innenfor de ulike delene av læreplanene. Søket har gitt resultater på hvor mange ganger ordene «mangfold» og «kultur» gjør seg gjeldende i de ulike delene. På grunn av manglende benevnelse på de aktuelle ordene, har jeg i tillegg «finlest» og tolket betydningen bak ulike formuleringer som kan tolkes til å handle om enten «mangfold» eller «kultur».

2.2.1 Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet fra 2006, eller LK06, var den første læreplanen som omfavnet hele grunnopplæringen, og på den måten kunne grunnskolen og den videregående skolen bli sett i sammenheng (Imsen, 2016, s. 274). Læreplanverket består av tre deler: 1) generell del; 2) prinsipper og rammer for opplæringen; 3) Læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Imsen, 2016, s. 274-275). I dette delkapittelet vil fokuset hovedsakelig ligge på den tredje bestanddelen av kunnskapsløftet, altså på læreplanen for kroppsøvningsfaget. Men før jeg går nærmere inn på de spesifikke delene ved læreplanen for kroppsøving, vil jeg kort si noe om innholdet i de to første bestanddelene av kunnskapsløftet; «generell del» og «prinsipper og rammer for opplæringen».

Innledningsvis blir det påpekt at «Generell del» av Kunnskapsløftet «angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kort fortalt handler det om: «å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennelse og opplevelse, til innleving, utfolding og deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette gjøres best, ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b), gjennom å presentere ulike mennesketyper som representerer ulike verdier og kunnskaper skolen ønsker at elevene skal lære og sitte igjen med etter endt grunnopplæring. Det skapende mennesket, det arbeidende mennesket og det samarbeidende mennesket er eksempler på disse mennesketyper. Ved endt utdanning er ønsket at elevene skal være et «integrert menneske». Dette er et menneske som klarer å balansere det som blir beskrevet som «doble formål», men som, til tider også istedenfor kan bli sett på som selvmotstridende lærdommer. Eksempler på slik lærdom, som også er knyttet til mangfold og kultur, er:

«å framelske særpreget hos den einkilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre – og å formidle dei felles kunnskarar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks.»

, eller

«å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjonar for å bevare eigenart og særdrag- og ope møte andre kulturar for å kunne gledast av mangfaldet i menneskeleg ytringsformer og lære av kontrastar».

(Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Målet er at elevene skal kunne realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode, noe som selvfølgelig ikke blir lettere med selvmotstridende lærdommer og fagplaner som fremhever resultat foran prosess (Utdanningsdirektoratet, 2015b: Baune, 2014, s. 207).

Andre bestanddel av kunnskapsløftet, «Prinsipper og rammer for opplæringen», går ofte under navnet «læringsplakaten», og er 11 punkter vedtatt av Stortinget. Her legges det vekt på blant annet at skolen skal fremme sosial og kulturell kompetanse, tilpasset opplæring, gode læringsstrategier, elevmedvirkning og motivasjon for læring (Imsen, 2016, s. 275). Hvis vi ser for oss et tradisjonelt øktplan-oppsett, kan generell del av Kunnskapsløftet, på mange måter, bli beskrevet som «hvorfor», læringsplakaten kan ses som en litt diffus og lite spesifikk «hvordan», mens læreplanene for fag tar for seg «hva». I det videre vil jeg se nærmere på «hva-et» og dermed ta et dypdykk inn i læreplanen for kroppsøvingfaget og dens søkelys på mangfold og kultur.

2.2.1.1 Læreplanen for kroppsøving

Læreplanen for kroppsøving i Kunnskapsløftet har to versjoner. En som ble gjort gjeldende i 2006 med resten av Læreplanverket, og en revidert versjon som ble gradvis innført fra 2012. I denne sammenheng snakker jeg om den reviderte versjonen fra 2012. I læreplanen finner vi et formål for faget, som på samme måte som i «generell del» av Kunnskapsløftet, angir de overordnede målene for kroppsøvingfaget, med tanke på både verdier og innhold. Videre er faget strukturert rundt «hovedområder», som det er formulert kompetansemål til. Disse hovedområdene er «aktivitet i ulike rørslemiljø», «idrettsaktivitet», «friluftsliv» og «trening

og livsstil». Til sammen er det 70 ulike kompetansemål fordelt på disse hovedområdene og dette er vurderingsgrunnlaget fra 4. trinn og helt til VG3 (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I formålet med faget finner jeg ingen direkte benevnelser på mangfold. Likevel, hvis jeg ser nærmere og tolker ting på en viss måte blir bevegelsesmangfold nevnt i to formuleringer. Et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer, og tradisjonelle og alternative rørsleaktiviteter blir trukket frem som viktig for kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mye av det samme går igjen når jeg ser på hovedområdene. Heller ikke her er det noen direkte bruk av «mangfold» som begrep, men bevegelsesmangfold er igjen viktig hvis jeg ser på betydning og ikke kun på ordene i seg selv. Alternative bevegelsesaktiviteter og aktivitet i ulike rørslemiljø er ordlyd som kan tolkes mot et ønske om bevegelsesmangfold i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Til tross for at det ikke er noe direkte bruk av «mangfold» som begrep i verken formål eller hovedområder, tenker jeg at det er positivt at bevegelsesmangfold likevel blir fremhevet gjennom betydning, om ikke gjennom ordlyd. I den anledning vil jeg se nærmere på to formuleringer:

«Gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter»

«Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktiviteter i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Begge disse formuleringene omfavner og fremmer det vi kaller bevegelsesmangfold. Det disse formuleringene derimot også har til felles, er at de kan oppfattes som relativt problematiske hvis enkelte idretter eller aktiviteter tar form som det normale og «tradisjonelle», mens «alternative rørsleaktiviteter» blir sett på som noe unormalt og som «de andre» holder på med. Når selv læreplanen trekker frem at noe er tradisjonelt og noe er alternativt, anerkjenner den at det er en «hvithet» eller «eurosentrisme» i aktiviteter og i kroppsøving. Jeg vil se ordet tradisjonelt og tenke fotball, håndball, volleyball, svømming, ski og skøyter. Men slik hadde det kanskje ikke vært hvis elevene skulle definere hva som er tradisjonelt og alternativt?

Kultur, på sin side, blir nevnt to ganger i formålet, og det er «rørslekulturar» som blir fremhevet. I hovedområdene er det en benevnelse av kultur; den tradisjonelle og typiske bruken i kroppsøvningsfaget, nemlig gjennom dans: «deltakelse i og fremføring av danser, både egenproduserte danser og danser fra ulike kulturer, blant annet fra ungdomskulturene, er en del av det.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Som jeg var inne på tidligere er det 70 kompetansemål i denne læreplanen, fra grunnskolen til og med den videregående skolen. Mangfold blir ikke nevnt direkte i noen av dem, og indirekte (gjennom bevegelsesmangfold) i fire av dem. Kultur stiller noe sterkere med sine fem direkte benevnelser, samt en indirekte beskrivelse av samiske tradisjoner, som jo er et kulturelt innslag i det man kan beskrive som en ellers smal representasjon av mangfold og kultur. Prosentmessig vil det si at kompetansemålene inneholder 0% direkte og 2,8% indirekte betegnelser på mangfold, mens prosentandelen til kultur er så vidt høyere med 3,5% direkte og 0,7% indirekte betegnelser på kultur.

2.2.2 Kunnskapsløftet 2020

Også i denne delen vil jeg først gå kort gjennom den nye overordnede delen av det nye læreplanverket, kjent som «fagfornyelsen» eller LK20, før jeg fokuserer mer og nærmere på læreplanen for kroppsøving. Det nye læreplanverket er organisert noe annerledes enn det forrige. Denne gangen består det av kun to deler: 1) overordnet del og 2) læreplaner for fag (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Videre innehar overordnet del en innledning, en gjengivelse av formålsparagrafen, samt tre utdypende kapitler som: «... utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Jeg vil ta for meg hver av disse tre kapitlene og kort gi en beskrivelse av det de handler om.

1. Opplæringens verdigrunnlag

I det første kapittelet blir grunnmuren for skolens virksomhet presentert gjennom seks delkapittel. I delkapittel én blir menneskeverdet fremhevet. I dette inkluderes menneskerettigheter, likeverd og likestilling, mangfold, tilhørighet, tilgivelse og nestekjærlighet. Neste kapittel setter søkelys på identitet og kulturelt mangfold, noe også denne masteroppgaven gjør. Her nevnes de fem folkegruppene samer, kvener, skogfinner,

rom og romanifolket eksplisitt, og det fastsettes at opplæringen skal gi kunnskaper om disse folkegruppene. I tillegg til dette, handler mye av dette delkapitlet om Norges felles kulturarv og felles referanserammer, samtidig som den enkeltes identitet og kulturelle bakgrunn skal fremheves og vedlikeholdes. De fire siste kapitlene er kritisk tenkning og etisk bevissthet; skaperglede, engasjement og utforskertrang; respekt for naturen og miljøbevissthet; og demokrati og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, u.å.a).

2. Prinsipper for læring, utvikling og danning

Utdanningsdirektoratet (u.å.a) fastsetter at skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Disse oppdragene henger sammen og beskriver et dobbelt oppdrag. Prinsippene for læring, utvikling og danning skal, ifølge beskrivelsene innledningsvis i dette kapitlet, hjelpe skolen å løse dette doble oppdraget. Det blir gjort gjennom å fokusere på temaene delkapitlene presenterer: sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære, og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

3. Prinsipper for skolens praksis

Siste kapittel i den overordnede delen omhandler i bunn og grunn hvordan skolen skal få til de tingene som blir fremhevet i de to første kapitlene. Første delkapittel omhandler et inkluderende læringsmiljø, der elevmedvirkning, tilhørighet og mangfold blir fremhevet som nødvendig for å få til dette. Videre finner vi delkapitlene undervisning og tilpasset opplæring, samarbeid mellom hjem og skole, opplæring i lærebedrift og arbeidsliv og profesjonsfellesskap og skoleutvikling (u.å.a).

Det er tydelig at enkelte deler av det som var generell del har blitt med videre i overordnet del i det nye læreplanverket. Dette i seg selv er ikke rart da det står mye positivt også i den gamle delen, selv om det definitivt var på tide med en oppdatering, og å få inn litt «friskt blod». Alt i alt, er dette en idealistisk læreplan som ønsker en skole som står i tjeneste for elevene, selv om det, også i denne læreplanen, finnes selvmotsigende beskrivelser som kan være vanskelige å forstå eller skape undervisning rundt. Mangfold og kultur blir, i likhet med i generell del av LK06, benyttet og fremhevet i overordnet del av fagfornyelsen. Videre skal jeg se på hvordan dette utspiller seg i læreplanen for kroppsøving.

2.2.2.1 Læreplanen for kroppsøving

Læreplanen for kroppsøving i det vi kaller fagfornyelsen er noe annerledes enn læreplanen vi finner i LK06, men mer i ordlyd enn utforming. Det som i LK06 er kjent som «formål» er i fagfornyelsen erstattet med «fagrelevans og sentrale verdier», og «hovedområder» er blitt til «kjerneelementer». Kjerneelementene er som følger: 1) Bevegelse og kroppslig læring; 2) Deltaking og samspel i bevegelsesaktiviteter; og 3) Uteaktiviteter og naturferdsel. Til sammenligning med LK06s hovedområder, som blant annet inkluderer punkter på «trening og livsstil» og «idrettsaktiviteter», oppfatter jeg de nye kjerneelementene som mer inklusive for ulike typer aktiviteter der kroppen ikke kun blir oppfattet som et bio-mekanisk, trenbart objekt (Moen & Rugseth, 2018, s. 161). Likevel, det som kanskje er den største forskjellen mellom LK06 og fagfornyelsen, er at det har kommet et eget kapittel som trekker frem «tverrfaglige temaer», knyttet til den overordnede delen av det nye Læreplanverket. Et av disse temaene som kan kobles opp til både mangfold og kultur er «demokrati og medborgerskap».

I fagrelevans og sentrale verdier blir «mangfold» nevnt direkte én gang, samt tre indirekte beskrivelser av et inkluderende samfunn og bevegelsesmangfold. Kjerneelementene på sin side mangler direkte betegnelser på «mangfold», men også her blir både bevegelsesmangfold, likeverd, respekt og det å kunne anerkjenne forskjeller, trukket frem som viktig flere ganger. I motsetning til «mangfold» nevnes «kultur» faktisk direkte én gang i kjerneelementene, men ikke i det hele tatt i fagrelevans og sentrale verdier. Kultur gjør sitt inntog i kjerneelementene på denne måten: «I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturar innanfor friluftsliv, inkludert aktiviteter til samisk kultur.» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Til sammen finnes det 60 kompetansemål i fagfornyelsen, fra barneskole til og med videregående skole, hvorav null av disse inneholder mangfold og tre inneholder ulike betegnelser på kultur. Prosentmessig vil det si at kultur blir nevnt i 1,8% av kompetansemålene, men mangfold stiller med sterke 0%. Likevel er det veldig lett, hvis man ser etter det, å finne enorme mengder med indirekte beskrivelser på mangfold. «Varierte bevegelsesmiljø», «varierte aktiviteter» og «ulike bevegelsesaktiviteter» er ordlyden som er benyttet for å beskrive et ønske og håp om bevegelsesmangfold (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er ikke bare bevegelsesmangfold som blir trukket frem, slik som vi også ser i LK06. Likeverd, respekt og elevmangfold synes også å være viktigere gjennom hele læreplanen. Et eksempel på et kompetansemål der akkurat dette blir trukket frem er:

«anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil si at til tross for at mangfold ikke blir nevnt med ord annet enn én gang i fagrelevans og sentrale verdier, blir mangfold likevel tydelig fremhevet i både kompetansemålene og i de øvrige delene av læreplanen for kroppsøving.

Med tanke på det som ble presentert i forrige avsnitt er det også viktig å poengtere at læreplanen blir tolket av individer som igjen presenterer denne tolkningen til elevene. Det vil si at hvordan den enkelte skole og/eller lærer tolker de ulike beskrivelsene i læreplanen har konsekvenser for hvordan kroppsøvingfaget er og hva det inneholder. La oss benytte oss av et spesifikt kompetansemål for å se næyere på dette: «utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Varierte aktiviteter til ulike årstider kan være så mangt, men hvis læreren, med sin historie og erfaring, kun benytter seg av aktiviteter som skøyter, ski og svømming, bærer det preg av en hvithet eller eurosentrisme som muligens ikke evner å favne rundt hele elevgruppen. Når ordet kultur også får en veldig snever betydning i læreplanen, kan man stille spørsmål ved om lærerne våre og lærerne til lærerne våre trenger å fokusere mer på mangfold og kultur. Helt siden kultur fikk sin plass i læreplanen for kroppsøving har den plassen tradisjonelt tatt formen dans: «øve på og gjennomføre danseaktiviteter frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Krydret med noe om samiske tradisjoner eller samisk kultur har tydeligvis kultur nådd sitt makspotensiale. Med alle beskrivelsene som hyller mangfold og kultur i utallige skolepolitiske dokumenter (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015b; Utdanningsdirektoratet, u.å.a; Meld. St 30, (2002-2003); Meld. St. 20, (2012-2013), skulle en tro at beskrivelsene av nettopp mangfold og kultur i læreplanen for kroppsøving kunne være litt mer omfangsrike og differensierte.

3. Teori

Denne masteroppgaven har en fenomenologisk tilnærming, og dette er dermed grunnlaget for videre analyse og diskusjon av oppgavens empiri. Jeg vil hovedsakelig anvende fenomenologen Sara Ahmeds feministiske, skeive og kulturelle tilnærminger som bygger på Heidegger, Husserl og Merleau-Pontys tilnærminger til fenomenologi. I dette kapittelet vil jeg først ta for meg det generelle om fenomenologi, og greie ut om dens begynnelse og ulike retninger. Deretter vil jeg gjøre et dypdykk inn i det spesielle og det som i hovedsak vil prege denne oppgaven i det videre, såkalt skeiv fenomenologi.

3.1 Fenomenologi

Det er et merkelig fenomen å sitte på en stol ved et bord og skrive på en datamaskin om teorien fenomenologi, som jeg skal benytte meg av for å forstå den levde erfaringen til seks ungdommer knyttet til kroppsøving i masterprosjektet. Disse objektene, stolen, bordet og datamaskinen, er objekter som ikke nødvendigvis var noe jeg la merke til tidligere. Datamaskinen har blitt satt sammen av mennesker, eller maskiner satt sammen av mennesker, før den har blitt pakket sammen og sendt av sted til en eller annen butikk, før den har blitt sendt av gårde med fly, båt og/ eller bil, for så å til slutt ende opp på mitt bord klar for å utføre oppgaven «masteroppgave». Bordet er kanskje laget av en eller flere personer på et annet kontinent, før delene ble sendt mot Norge, der skruene og tredelene ble satt sammen til et bord som jeg kan bruke til oppgavene spising, skriving eller tegning. Og hvem vet hva historien til stolene jeg kjøpte på finn etter at jeg flyttet inn i min første leilighet er, og hvilke rumper som har sittet der jeg sitter nå. Disse objektene bare var og er der, som en del av min virkelighet utenfor min umiddelbare bevissthet. Stolen, bordet, og datamaskinen var veien til målet. «Ting» som jeg gjør «ting» med (Ahmed, 2006, s. 29). Nå derimot, etter å ha lest om og jobbet med fenomenologi over en periode, er det nesten umulig å ikke legge merke til hvordan vannflaska som står oppå bordet beveger seg hver gang jeg trykker ned på tastaturet. Kanskje skruene på bordet må strammes? Jeg opplever at stolen presser tilbake mot meg, at jeg aldri før har kjent eller tenkt over hvordan stolen og jeg interagerer. Det som var i bakgrunnen, er nå definitivt i forgrunnen, og det distraherer meg. Jeg er orientert mot stolen, bordet, datamaskinen og til og med vannflaska som står oppå bordet, og det hindrer meg i å gjøre det jeg skal gjøre.

I tråd med Standals (2015, s. 16) undring omkring hvordan man skal kunne definere en filosofi som fenomenologi, undrer også jeg. Likeledes stiller Merleau-Ponty (2012, s. vii) seg undrende til hvorfor det fortsatt er aktuelt å stille spørsmålet «Hva er fenomenologi?». Årsaken til dette, forklarer Luft og Overgaard (2012, s. 1), er at i motsetning til andre filosofier og teorier baserer ikke fenomenologi seg på én spesifikk tanke eller tankegang, men kan heller beskrives som en bevegelse der visse metodologiske forpliktelser, så vel som nært beslektede ideer om fenomenologisk forskning, deles. Når Heidegger, i den forlengelse, påpeker at fenomenologi «aldri gjør ting lettere, men kun mer vanskelig» (Heidegger, 2000, s. 12, gjengitt i van Manen, 2007, s. 13), skjønner jeg at å skrive dette kapittelet, og ikke minst, denne masteroppgaven, kan bli mer tidkrevende enn forventet. Duesund (2003, s. 19) forklarer at begrepet fenomen er utgangspunktet for fenomenologien. Også van Manen (2016b, s. 27) trekker fram at den etymologiske betydningen av det greske ordet fenomenologi kan deles i to deler, logos og phenomenon. Logos betyr «å la noe bli sett», mens phenomenon betyr «det som viser seg i seg selv» (min oversettelse). Hvilket leder oss videre til Heideggers definisjon av fenomenologi:

Hence phenomenology means: to let what shows itself be seen from itself, just as it shows itself from itself. That is the formal meaning of the type of research that calls itself “phenomenology.” But this expresses nothing other than the maxim formulated above: “To the things themselves!” (Heidegger, 2010, p. 32, sitert i van Manen, 2016b, s. 28)

"Zu den Sachen selbst" (Ricoeur, 1967, s. 102) eller «To the things themselves» er et ofte sitert utsagn fra tekstene til det som beskrives som fenomenologiens far og grunnleggeren av den fenomenologiske retningen (van Manen, 2016b, s. 50; Evensen, 2018, s. 18). Edmund Husserls (1859-1938) fenomenologi kan på mange måter beskrives som en reaksjon eller kritikk av et annet velkjent filosofisk uttrykk og retning, nemlig «Cogito ergo sum» eller «I think therefore I am» og dualismen (van Manen, 2016b, s. 77). Misfornøyd med datidens rådende dualistiske vitenskapsparadigme og René Descartes idé om kropp og sjel som to ulike substanser, forsøkte Husserl å utvikle en metode for å forstå hele mennesket, kropp og sinn, og menneskenes forhold til omverdenen (van Manen, 2016b, s. 78). Fenomenologi er en måte å få tilgang til verden slik vi erfarer den prerefleksivt, altså erfaringsøyeblikket før vi reflekterer over det. Videre forklarer han at prerefleksive erfaringer er de hverdagslige, levde erfaringene, som vi lever i og gjennom det meste av vår eksistens (van Manen, 2016b, s. 28).

Gjennom å studere meningsstrukturer av den levde erfaringen får vi en større forståelse for hva det betyr å være en del av verden som mann, kvinne og barn hvis det samtidig blir tatt hensyn til de sosiokulturelle og historiske tradisjonene som har gitt mening til hvordan vi er i verden (van Manen, 2016a, s. 12). Hvis man ønsker å undersøke og studere verden slik den er «levd gjennom», må vi, ifølge Merleau-Ponty (2012, s. vii), gi en «direkte beskrivelse av vår erfaring slik som den er».

Husserl mente at for å kunne gi en «direkte beskrivelse av vår erfaring slik som den er», er fenomenologisk reduksjon helt nødvendig. Ifølge Husserl var tvillingmetodene epoché og reduksjon nøkkelkonsepter for å oppnå tilgang til meningsstrukturene i et fenomen (van Manen, 2016b, s. 215-216). Dette innebærer at fenomenologer må kvitte seg med forforståelser og antagelser ved å sette dem i parentes. På mange måter kan man si at fenomenologen setter parentes rundt seg selv, inntar et metafysisk nøytralt utgangspunkt og blir tilnærmet usynlig for å unngå at det er noe som står i veien for eller forstyrrer undersøkelsen og dypdykket inn i det bestemte fenomenet (Standal, 2015, s. 17; Evensen, 2018, s.18). Van Manen (2016b, s. 219-20) forklarer at Husserl «tar steget ut av verden for å forstå betydningen ovenfra» (min oversettelse), men selv om fenomenologisk reduksjon fortsatt regnes som den prinsipielle metoden for fenomenologi, har flere fenomenologer kritisert eller avvist Husserls strenge metode for reduksjon. Dette gjelder blant annet for Heidegger og Merleau-Ponty.

Heidegger er stadig tett knyttet til Husserls originale formuleringer rundt den fenomenologiske reduksjonen, men der Husserl tar steget ut av verden for å forstå betydningen ovenfra, forblir Heidegger i vesenenes verden for å forstå deres væremåte innenfra (van Manen, 2016b, s. 220). Evensen (2018, s. 18) forklarer at istedenfor å følge Husserls deskriptive tilnærming, fremholder Heidegger en hermeneutisk fenomenologi. Dette innebærer på en side en kritisk selvbevissthet som gjør det mulig å praktisere en radikal åpenhet for fenomenet, mens det på en annen side er det nødvendig å innrømme overfor seg selv at det å plassere egen subjektivitet i parentes, og dermed legge vekk eller glemme sine forforståelser og antagelser, er vanskelig, om ikke umulig (van Manen, 2016b, s. 224). Heideggers løsning på dette blir presentert av Evensen (2018, s. 18) på denne måten: “His solution was that philosophers should stay true to reduction and epoché by making their subjectivity visible. By doing so, what belonged to the philosopher and what belonged to the phenomenon should turn visible to the reader.”

3.1.1 Kroppens filosof

Merleau-Ponty er som nevnt, en annen prominent filosof som bygget på Husserls fenomenologiske verker. Også Merleau-Ponty, sammen med Heidegger, trodde at Husserls fenomenologiske reduksjon var for idealistisk (Standal, 2015, s. 18). Å gjennomføre en komplett reduksjon der målet er å pakke alle forforståelser, antakelser og erfaringer fint sammen og legge dem i et skap med lås er, ifølge Merleau-Ponty (2002, s. xiv), komplett umulig, fordi det ville krevd at «we were absolute mind». Merleau-Ponty fremholder derimot at vi ikke er absolutte sinn, men vi er i verden, og ikke minst, vår kunnskap knyttet til verden er kroppslig, heller enn intellektuell (Merleau-Ponty, 2002, s. xiv; van Manen, 2016b, s. 128).

Duesund (1995, s. 30) poengterer i den anledning at Merleau-Ponty er den første filosofen som på alle vis setter kroppen i sentrum for arbeidet med å forstå menneskers eksistensielle grunnvilkår. Filosof Gunnar Karlsen forklarer i en artikkel fra Klassekampen at: «I fenomenologien rent generelt, er mennesket definert som væren i verden. Hos Merleau-Ponty blir kroppen en sentral komponent for å forstå denne væren.» (Lillebø, 2008). Ved å forklare om kroppens sentralitet i verden, underbygger og fremhever Merleau-Ponty (2002, s. 235) selv dette videre: «Our own body is in the world as the heart is in the organism: it keeps the visible spectacle constantly alive, it breathes life into it and sustains it inwardly, and with it forms a system». Denne typen fenomenologi er årsaken til at franskmannen Maurice Merleau-Ponty blir omtalt som kroppens filosof.

I en kroppsøvingssammenheng forklarer Aasland, Walseth og Engelsrud (2016, s. 4) at kroppsøving er rotet i praksiser og verdier som stammer fra idrett og treningsfysiologiske og militære diskurser. Disse diskursene vil naturligvis ha konsekvenser for hvordan faget blir praktisert, og dermed også for hvordan man møter kroppen i kroppsøvingsfaget. En idrettsdiskurs vil antagelig legge mer vekt på innlæring av idrettsteknikker enn på kroppslig læring og alt det innebærer. Uten å ta hensyn til elevenes erfaringer, opplevelser og egenverdi av aktivitetene, blir kroppen fort noe mekanisk og trenbart, og ikke det Merleau-Ponty beskriver som «the lived body» (Moen & Rugseth, 2018, s. 161; Duesund, 1995, s. 31). Den levde kroppens forhold til omverdenen er likevel verken mekanisk, intellektuelt eller biologisk, men eksistensielt (Duesund, 1995, s. 31). Det vil si at kroppen slett ikke kan reduseres til et fysisk objekt, fordi kroppen kun kan bli sett på som et objekt som andre objekter hvis den er død eller komatøs (Standal, 2015, s. 93). I den anledning påpeker Engelsrud (2006, s. 9) at vi både har og er en kropp. Dette blir underbygget av det faktum at

Merleau-Ponty (2002, s. 103) argumenterte for at kroppen må forstås som både objekt og subjekt. Moen og Rugseth (2018, s. 158) forklarer det på denne måten: «Som levende kropper i verden er vi synlige og blir sett, men er også selv den som ser, med vårt unike subjektive blikk, formet av våre erfaringer, vår historie og våre omgivelser».

Hvis utdanning, og der innunder kroppsøvningsfaget, skal være av hele personen, må den være opptatt av alle evner og kapasiteter som elevene innehar (Stoltz, 2013, s. 955). Dette vil igjen innebære å benytte seg av Merleau-Pontys (2002) filosofi, og dermed forstå alle former for bevegelse som fullverdige, men kvalitativt annerledes. Ahmed (2006, s. 27) følger Merleau-Pontys refleksjoner og forklarer videre: «If consciousness is about how we perceive the world “around” us, then consciousness is also embodied, sensitive and situated». Dette kan igjen skape forståelse rundt hvorfor vi mennesker ser, er og opplever verden annerledes basert på kroppen, følelsen, kulturen og situasjonen vi er i.

3.2 Queer phenomenology

La oss så sette scenen. Vi befinner oss på 1920-tallet i Harlem, USA, godt plassert i dypet av en æra av homofobi og uttalt rasisme. Vi ser verden som Countee Cullens (Ahmed, 2006, s. 168) ser den. Action!

TABLEAU

Locked arm in arm they cross the way,
The black boy and the white,
The golden splendor of the day,
The sable pride of night.
From lowered blinds the dark folk stare,
And here the fair folk talk,
Indignant that these two should dare
In unison to walk.
Oblivious to look and work
They pass, and see no wonder
That lightning brilliant as a sword
Should blaze the path for thunder.

Ahmed (2006, s. 66) ber oss om å se for oss kalkerpapir eller matpapir. Hvis jeg skal tegne to menn «locked arm in arm», forsvinner linjene på kalkerpapiret når det er justert til linjene på papiret under som jeg tegner etter – det er kun ett sett av linjer. Hvis linjene mine ikke følger linjene på det originale bildet, vil den generelle effekten være at hele bildet virker «queer». Og dette diktet presenterer definitivt et bilde av noe som ikke er på linje, noe som skaper et såkalt «queer moment». Men hva betyr egentlig queer i dette tilfellet, og i denne masteroppgaven? Først og fremst, direkte oversatt til norsk betyr queer, ifølge engelsk-norsk ordbok, skeiv. Videre vil jeg benytte meg av det norske ordet. Hvis vi så ser på etymologien til ordet skeiv, kommer det fra det indo-europeiske ordet «twist» eller på norsk, «vri» (Ahmed, 2006, s. 67). Skeiv er, ifølge Ahmed (2006), et spatialt uttrykk som igjen blir oversatt til et seksuelt uttrykk for en seksualitet som er bøyd og krokete. Det er et uttrykk for en vridd seksualitet som ikke følger en «rett linje» (Ahmed, 2006, s. 67). Dette blir understreket ved at guttene i diktet går en vei som andre ikke følger, og skaper nye linjer som ikke er justert til resten av samfunnet (Ahmed, 2006, s. 169). Sitatet «locked arm in arm they crossed the way» uttrykker implisitt at på bakgrunn av sin mørke guttekropp og sin hvite guttekropp, og den nærheten de har til hverandre, følger de ikke strekene på det originale bildet, men selv med sin skeivhet strekker de seg ut likevel og skaper nye linjer, som gjør at rommet kan oppleves som oblikt (Ahmed, 2006, s. 66, 135, 168, 169).

Selv om ikke-normative seksualiteter er en måte å være skeiv på eller ikke på linje, omfavner skeivhet mer enn kun dette. Blant annet forklarer Ahmed (2006, s. 133) at hvite kropper er den somatiske normen som gjør at ikke-hvite kropper føler seg malplasserte og desorienterte, som fremmede, innenfor enkelte rom. Denne malplasserte følelsen og desorienteringen hos den ikke-hvite kroppen kan igjen skape en desorientering i andre kun gjennom å strekke seg ut i rommet med den kroppen og fargen man har (Ahmed, 2006, s. 160). Halvparten av furoren vi ser i diktet TABLEAU finner sin årsak i nettopp dette. Men heller ikke denne forståelsen av å være skeiv passer helt for denne masteroppgaven. Det handler dog om annerledeshet, men homofili og fargen på huden vår er ikke nødvendigvis den utslagsgivende faktoren for denne annerledesheten. I denne masteroppgaven handler det å være annerledes om alt som skiller seg ut fra bakgrunnen. Normalitet skaper en rett linje som forlenges for hver kropp som innretter seg og passer inn under paraplyen «normal og vanlig». De tar på den måten et langt skritt inn i skyggen av paraplyen og skjuler seg i sin normalitet. Når kropper ankommer, som ikke forlenger linjen som allerede strekker seg ut i rommet, skapes en ny skeiv linje og lyskasteren stiller seg inn på disse kroppene og gjør de hypersynlige (Ahmed,

2006, s. 135). Kropper som skaper den nye linjen kan være kropper med funksjonshemming, kropper som ikke kan kjøpe det nyeste og kuleste treningstøyet eller den nyeste telefonen på markedet, kropper som ikke liker kroppsøving, kropper som ikke mestrer, kropper som ikke har venner, kropper som har sykdommer, kropper med andre vaner og kulturer, eller rett og slett kropper som skiller seg fra, eller ikke passer inn i majoriteten.

Uttrykket «som to erter i en belg» handler om likhet mellom to deler (Ahmed, 2006, s. 124). Alle som har rensket erter vet derimot at ertene ikke bare er like, og ved å se dem som like deler overser man noen viktige forskjeller og egenart. Ahmed (2021, s. 79) argumenterer for at det ikke er ertene, men belgen som skaper likhet i form av nærhet gjennom delt oppholdssted. Det vil si at likheten ikke befinner seg i ertene. Men i motsetning til hva man kanskje kunne tenke seg, ligger ikke likheten i belgen heller. Likheten er derimot en konsekvens av sammenhengen mellom de to, av hvordan de berøres av og omslutter hverandre (Ahmed, 2021, s. 80). Ahmed (2006, s. 124; 2021, s. 79) mener at mennesker og ting er formet av nærheten de har til andre mennesker og ting, men at vi samtidig som vi arver blod og gener, også arver nærheter i den forstand at det er betingelsen for vår ankomst til verden. Disse betingelsene, fortiden som ligger «bak» vår ankomst, begrenser så vel som muliggjør menneskelig handling (Ahmed, 2021, s. 79). Ahmed (2021, s. 75) tydeliggjør dette videre ved å si:

««Å gjøre ting» avhenger ikke så mye av iboende evne, eller til og med av disposisjoner eller vaner, men av måtene verden er tilgjengelig på som et rom for handling, et rom der ting «har en bestemt plass» eller er «på plass»».

Med andre ord arver vi at noen objekter er «gitt» oss eller er innenfor rekkevidde. Ting som er til stede og tilsynelatende innenfor rekkevidde i sosiokulturelle miljøer vil faktisk være innen rekkevidde for noen kropper, og muliggjør på den måten handling og bevegelse med komfort og letthet. For andre kropper vil de samme tingene kunne begrense handling og bevegelse, og på den måten understreke manglende evne og annerledeshet som igjen vil gjøre bruken ubehagelig (Evensen, 2018, s. 37).

I Sartres bok *Nausea* finner vi et utdrag som beskriver ubehagelig bruk av ting, og som samtidig gir en fortelling om hva skeiv fenomenologi er i praksis:

«Something has happened to me: I can't doubt it any more. It came as an illness does, not like an ordinary certainty, not like anything obvious. It installed itself cunningly, little by little; I felt a little strange, a little awkward, and that was all.... There is something new, for example, about my hands, a certain way of picking up my pipe or my fork. Or else it is the fork which has a certain way of getting itself picked up, I don't know. Just now, when I was on the point of coming into my room, I stopped short because I felt in my hand a cold object which attracted my attention by means of a sort of personality. I opened my hand and looked: I was simply holding the doorknob» (Sartre, 2000, s. 13).

Skeivheten som blir beskrevet i dette utdraget antyder at skeivhet oppstår et sted mellom kroppen og tingene, samtidig som tingene blir gjort levende, dansende og med personlighet (Ahmed, 2006, s. 163). Og når ting blir levende etterlater de seg et tydelig inntrykk. Fortellerens beskrivelser og skeiv fenomenologi er kroppslig representasjon av en kropp som ikke er hjemme. I Nausea kommer ikke objekter eller ting til live ved å bli utstyrt med egenskaper de ikke har, dørhåndtak, for eksempel, kan jo være kalde, men de kommer til livet gjennom en kroppslig kontakt som gjør inntrykk på kroppen. Kontakten i seg selv skaper en desorientering og kroppen mister retningen sin, fordi du vanligvis bruker ting, setter de på plass, og de er nyttige, ingenting mer eller mindre (Sartre, 2000, s. 22; Ahmed, 2006, s. 164). Ahmed (2006, s. 164) mener dette er hvordan fenomenologi varter opp med en skeiv vinkling- ved å gjøre objekter og ting levende, med personlighet, i deres tap av plass, i et mislykket forsøk på å holde ting på deres plass.

Objekter og ting omhandler ikke bare dørhåndtaket eller gaffelen, slik som fortelleren i Nausea beskriver, men også mennesker kan skape denne desorienteringen i andre mennesker. Når kropper som virker malplasserte ankommer, skjer denne nevnte desorientering, og: «people blink and then look again.» (Ahmed, 2006, s. 135). Kropper som er ansett som «normale», de folk ikke blinker og ser på igjen, forsvinner idet de «stiller seg på linje», kun basert på en familiaritet, ved å ligne (Ahmed, 2021, s. 89). Konsekvensen av dette er at hvis det å være menneske handler om likhet, om det å passe inn, om familiaritet, da er det å ikke bebo disse kvalitetene, å bebo det negative (Ahmed, 2021, s. 91).

I boken *On being included* (2012) forklarer Ahmed at institusjoner er folksomme, og at de har orienteringsanordninger som styrer flyten av menneskelig trafikk på bestemte måter. Hvis

institusjoner og i den forlengelse skolene, orienterer seg rundt familiaritet og likhet skapes det fort et «vi» og «de andre». De fleste av oss har opplevd følelsen av å bokstavelig talt gå mot strømmen av mennesker. Ikke en eneste person trenger å skubbe borti deg eller hindre deg på din vei for at du føler på det kollektive momentet av at du er «i veien» (Ahmed, 2012, s. 186). Menneskene som går som en flokk med sauer strekker seg ut i et rom som allerede har antatt deres form, mens «de andre» må arbeide for å få innpass (Ahmed, 2006, s. 86, 87). På den måten blir kroppen mot strømmen redusert til et objekt som følge av andres kroppslige utvidelser og det setter dermed en effektiv stopper for handling og bevegelse med letthet og komfort (Ahmed, 2021, s. 92). Derfor er skeiv fenomenologi viktig, både generelt og for dette masterprosjektet spesielt. Ahmed (2006, s. 179) forklarer dette eksplisitt gjennom å si: «A queer phenomenology would involve an orientation toward queer, a way of inhabiting the world by giving “support” to those whose lives and loves make them appear oblique, strange, and out of place».

Alt i alt, etter en innledende orientering eller desorientering rundt bordet, stolen, datamaskinen, og ikke minst vannflasken, har jeg klart å fokusere på fenomenologi lenge nok til å få fullført dette kapittelet. Ahmed (2006, s. 166) forklarer at å flytte det som er i bakgrunnen til forgrunnen av vår oppfatning kan ha en skeiv effekt, og på den måten skape, slik som fortelleren i *Nausea* sa, en såkalt «kvalme i hendene» (Sartre, 2000, s. 22). Denne kvalmen knyttet til at objektene rundt meg kom til live, gjorde at objektene i seg selv mistet sin funksjon (Ahmed, 2006, s. 35). Jeg klarte likevel å legge fra meg denne kvalmen, som oftest, og kun bli besøkt av den i enkelte tilfeller. Ahmed (2006, s. 33, 34) mener at ved å sette det familiære og sosiale ved objekter i parentes, vil filosofens bord og sinn være mer ryddig, og dermed tillate ham å gjøre arbeidet sitt. Nå påstår ikke jeg at jeg er noen filosof, men ved hjelp av at bordet, stolen, datamaskinen, og ja, til og med vannflasken, ble henvist til bakgrunnen, har arbeidet mitt med dette kapittelet klart å opprettholde en bestemt retning (Ahmed, 2006, s. 31).

4. Metode

Metode er den vitenskapelige måten å si «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I denne masteroppgaven benytter jeg meg av en kvalitativ tilnærming med observasjon og intervju. I det videre vil jeg gå litt nærmere inn på hvordan jeg benytter meg av fenomenologisk reduksjon, samt min rolle som forsker og hva min forforståelse har å si for dette prosjektet. Deretter løfter jeg frem den kvalitative forskningen og innsamlingsteknikken, hvor også mine egne erfaringer knyttet til rekruttering og datainnsamling er inkludert. Avslutningsvis redegjør jeg for studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt etiske overveielser.

4.1 Fenomenologisk reduksjon

Sentralt for den fenomenologiske metoden er fenomenologisk reduksjon. *Kapittel 3 Teori* går mer i dybden på dette, men jeg vil fortsatt gi en kort redegjørelse for hva fenomenologisk reduksjon er og hva det innebærer for denne masteroppgaven. Van Manen (2016b, s. 215) forklarer at reduksjonen består av to metodologiske trekk, epoché og reduksjon, som er motsatte, men som fremdeles komplementerer hverandre. Epoché, også kjent som bracketing, suspenderer eller fjerner det som hindrer tilgang til fenomenet, mens reduksjon innebærer en retur til fenomenet som undersøkes. Dette medfører at forskeren må sette til side egne forforståelser og antakelser (epoché) og holde seg tett til fenomenet (reduksjon).

Husserl ønsker at fenomenologer skal benytte seg av epoché i dens mest ekstreme betydning og dermed ta «steget ut av verden for å forstå betydningen ovenfra» (min oversettelse) (van Manen, 2016b, s. 219-220). Enkelte filosofer, blant annet Heidegger, mener derimot at å fjerne alle forforståelser og antagelser er umulig, og at fenomenologer må forbli i vesenenes verden for å kunne forstå deres væremåte innenfra (van Manen, 2016b, s. 220). At jeg, som forsker, møter forskningsfeltet med et åpent sinn, ikke med et tomt hode (Postholm, 2010, s. 128). Jeg, og dette masterprosjektet, istemmer nok mer med Heidegger. Det betyr at istedenfor å fjerne meg selv helt, gjør jeg heller meg og min subjektivitet synlig (Evensen, 2018, s. 18). Gjennom den gjennomsyrede bruken av «jeg» i teksten kan jeg synliggjøre hva som tilhører meg som forsker og hva som tilhører fenomenet jeg undersøker i denne masteroppgaven. Jeg har også tatt hånd om reduksjonen ved å alltid lede oppmerksomheten tilbake til fenomenet. Dette har blitt gjort gjennom å ha et kontinuerlig søkelys på elevenes

levde erfaringer gjennom å søke konkrete svar på problemstillingen, og dermed ikke la meg forlede til å følge andre spor underveis.

4.2 Forskerens rolle og forforståelse

Postholm (2010, s. 127, 129) forklarer at: «forskeren bør presentere sin subjektive, individuelle teori, som omfatter hans eller hennes erfaringer og opplevelser», og at: «forskningsfeltet vil ... betraktes gjennom forskerens subjektive, kulturelle briller». Av den grunn, og i tråd med det som ble beskrevet i forrige delkapittel og begrepet fenomenologisk reduksjon kommer jeg i dette delkapittelet til å gjøre min subjektivitet synlig for leseren.

Jeg kommer fra et lite sted der fotball, håndball og ski er hovedaktivitetene, og alle som ikke passer inn i det, passer rett og slett ikke inn. Som elev i kroppsøvningsundervisningen var jeg antageligvis den typiske fotballspilleren, som jeg nå som lærer, kan irritere meg over. Fotball var favoritten, men jeg var generelt veldig glad i alle typer ballspill og alt av konkurranse. Verken innsatsbegrepet eller «alternative» aktiviteter var på det tidspunktet aktuelt, så konkurranser og ballspill var det som sto på agendaen mesteparten av tiden, og da var jeg fornøyd. Nå, nesten ti år senere, kan jeg skjønne at jeg for mine medelever kanskje ikke var den mest sjarmerende og inkluderende typen. Som lærer og medmenneske synes jeg derimot at fotball er en mindre god aktivitet for kroppsøvningsfaget. Det handler litt om at jeg har det å være fotballspiller som yrke, men det handler likevel mest om at aktiviteten i seg selv kan virke separerende for en klasse, både i form av mestring og det sosiale. Der jeg som elev kun var opptatt av at jeg skulle se bra ut og gjøre det bra, synes jeg som lærer derimot at dans, ulike leker og nye aktiviteter, med og uten ball, der alle har mulighet til å oppleve mestring, er så mye mer tilfredsstillende.

Mine år på ved faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag på Norges Idrettshøgskole har selvfølgelig vært med på å utvikle meg fra den jeg var som deltaker i kroppsøving, til den jeg nå er som planlegger, organisator og leder for kroppsøvningsundervisningen. Jeg ble i løpet av min tid på NIH introdusert for et større arsenal av undervisningsmetoder, og fikk andre erfaringer enn det jeg hadde opplevd selv som elev i kroppsøving innenfor friluftsliv, dans og det NIH beskrev som alternative aktiviteter. Som en del av studiet måtte vi ut i praksis ved flere anledninger. Jeg endte blant annet opp på to skoler på østkanten, med veldig forskjellig utgangspunkt med tanke på sosial klasse. Jeg fikk se hvordan ulike bakgrunner og

demografiske forskjeller kan være med på å påvirke elevenes liv, generelt og på skolen. Opplevelsen jeg satt igjen med var at skolen som helhet ikke nødvendigvis gjorde en god nok jobb med å møte mennesker og elever med forskjellige bakgrunner. Kroppsøving var inkludert i dette, og jeg lurte på om elevene kunne føle seg hjemme i et fag som egentlig bare representerte et fåtall med det snevre bevegelsesmangfold jeg hadde blitt lært og igjen lært bort. Det ble naturlig å ta stilling til og stille spørsmål ved det jeg hadde lært på NIH. Vi hadde lært om inkluderende kroppsøving for å kunne inkludere elever med funksjonshemninger, noe som er vel og bra, men hvorfor var hovedfokuset på kroppsøvingslæringsutdanningen fotball, volleyball, håndball og basketball, mens cricket, rugby, badminton og lacrosse fikk betegnelsen alternative?

Da jeg startet på det 2-årige masterprogrammet i kroppsøving og pedagogikk var holdningen min til kroppsøvingsfaget at det var et viktig fag med potensiale til å kunne skape «livslang bevegelsesglede» for mange, men at vi var milevis unna å oppnå det potensialet. Videre var mine antagelser at kroppsøving var et fag som ikke anerkjente kulturelle forskjeller og praktiserte det tittelen til denne masteroppgaven stiller spørsmål ved: likhet for enhver pris. Mine tidligere ervervede kunnskaper, holdninger og erfaringer som elev, student og lærer var betydningsfulle for valg av problemstilling og teori for dette prosjektet. Det er likevel verdt å nevne at skråsikkerheten min til egne holdninger og erfaringer falmet jo lengre ut i prosessen jeg kom, også før selve datainnsamlingen. Jeg håper og tror at jeg, på grunn av den reisen jeg har hatt personlig, er mer ydmyk og reflektert enn jeg var i begynnelsen, og at dette har vært positivt for masterprosjektet som helhet. Ved å velge fenomenologi som teori og metode kan prosjektet, til tross for mine første antagelser, få så upåvirkede resultater som overhodet mulig, og samtidig svare på problemstillingen. Mine antagelser eller subjektivitet har ingen betydning for resultatene fordi elevenes erfaringer er i sentrum.

4.3 Kvalitativ forskning

Målet for denne masteroppgaven er å undersøke og studere meningsstrukturer av skole- og kroppsøvingshverdagen til elevene slik den er «levd gjennom». Jeg har derfor valgt å benytte meg av en kvalitativ metode, for å kunne gi en direkte beskrivelse av erfaringen slik som den er (Merleau-Ponty, 2012, s. vii). Det er mulig å benytte flere ulike kvalitative metoder for å oppnå dette, men jeg landet på at en samtale der elevene fikk mulighet til å fortelle og forklare hva, hvordan, hvorfor de erfarer som de gjør med kroppsøvingsfaget. I tillegg var observasjon nøkkelen til å få så nær tilgang til deltakernes subjektive livsverden som overhodet mulig.

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Vi har opplevd at intervjuet utfordrer oss som forskere»

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117)

Kvale og Brinkmann (2009, s. xvii) stiller spørsmålet: «If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk to them?». Sitatet til Kvale og Brinkmann (2009) er grunnlaget for hvorfor også jeg har valgt å benytte meg av forskningsintervjuet, men min erfaring, noe som også gjenspeiles i det innledende sitatet til Postholm og Jacobsen (2018), er at intervjusituasjonen i seg selv kan være ganske utfordrende og krevende.

Det kvalitative forskningsintervjuet inneholder to personer som snakker om et tema som opptar begge parter og som tar sikte på å gi innsikt, men intervjuer og intervjuperson er ikke likeverdige parter i samtalen. Selv om det er rom for dialog, både definerer og kontrollerer intervjuer situasjonen og samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 3). I hvor stor grad avhenger av valgt utforming og struktur. Jeg har valgt en semistrukturert tilnærming der intervjuet bærer preg av at det verken er en åpen dagligdags samtale, eller et lukket spørreskjema. Intervjuer med denne tilnærmingen søker etter intervjupersonenes livsverden, for deretter å tolke beskrivelsene i lys av problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 327) benytter seg av de to vanligvis motstridende ordene «planlagt» og «fleksibel» for å forklare arbeidet bak et semistrukturert forskningsintervju. Med det mener de at intervjuguiden fokuserer på ulike temaer og innehar forslag til spørsmål. På denne måten får jeg som forsker autonomi og mulighet til spontanitet i oppfølgingen av intervjupersonene, samtidig som jeg har en tydelig plan og retning. Hvor nært jeg holdt meg og støttet meg til intervjuguiden endret seg drastisk fra de første intervjuene til de avsluttende oppfølgingsintervjuene. Thagaard (2013, s. 109) sier dette om trygghet i intervjusituasjonen: «Et overordnet mål for intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om.» Det viste seg at trygghet var viktig ikke bare for intervjupersonens gjennomføring, men også for meg som forsker.

4.3.2 Det hermeneutisk fenomenologiske intervjuet

Innenfor ulike disipliner av forskning kan intervjuet tjene forskjellige formål. Innenfor hermeneutisk fenomenologi tjener intervjuet til to veldig spesifikke formål: 1) for å utforske og samle erfaringsfortellende materiale som igjen kan bidra til en rikere og dypere forståelse av et menneskelig fenomen, og 2) intervjuet kan benyttes for å skape en relasjon til intervjupersonen som fordrer til å dykke dypere i meningen av en erfaring (van Manen, 2016a, s. 66).

Generelt er det fort gjort at nye forskere innenfor den fenomenologiske retningen tar lett på det å få intervjupersonene til å fortelle og dele levde erfaringer pre-refleksivt, noe jeg selv har fått erfare. Det er mye lettere å få mennesker til å dele sine tolkninger eller meninger om noe, enn det er å få en detaljert erfaringsberetning om en spesifikk hendelse (van Manen, 2016b, s. 314-315). Van Manen (2016a, s. 67) forklarer at når vi intervjuer andre om deres erfaring knyttet til et spesifikt fenomen, er det imperativt å holde seg tett til den levde erfaringen. Den fenomenologiske reduksjonen blir her viktig ved å holde seg til fenomenet av interesse, og dertil ikke følge opp spor som ikke har noe med fenomenet å gjøre. Å være konkret kan i den anledning være hjelpsomt. Det kan gjøres ved å be personen om å tenke på en spesifikk instans, situasjon, person eller hendelse (van Manen, 2016a, s. 67).

Van Manen (2016b, s. 36) forklarer at å «gjøre» fenomenologi er å bli infisert med en viss patos som skaper en åpenhet for verden og en undrende oppmerksomhet. Denne åpenheten og undrende oppmerksomheten er triggerpunktene for all fenomenologisk undersøkelse, og således også for det fenomenologiske intervjuet. Intervjuprosessen krever, på sin side, disiplin i form av det fundamentale spørsmålet som ledet til intervjuet i utgangspunktet, nemlig problemstillingen (van Manen, 2016a, s. 66). Problemstillingen burde være tuftet på den nevnte åpenheten og undrende oppmerksomheten til fenomenet, som igjen burde være drivkraften i samtaleintervjuet (van Manen, 2016b, s. 315). Ved å holde meg tett til problemstillingen i intervjuene vil det være enklere å holde seg tett til fenomenet generelt, og dermed fortsatt praktisere den fenomenologiske reduksjonen, samt at det under den tematiske analysen ikke vil bli problematisk å finne felles meningsstrukturer.

4.3.3 Observasjon

Postholm (2010, s. 55) forklarer at vi alle gjør observasjoner. På gaten observerer man blant annet hvilke klær mennesker har på seg, går de fort eller sakte, ser de bare på telefonen og så videre. *Observasjon* innenfor forskning «innebærer at vi studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakere i felten utfører» (Thagaard, 2013, s. 63). Observasjoner er helt subjektive og baserer seg på tidligere erfaringer og opplevelser. Av den grunn er det viktig at jeg som forsker reflekterer rundt mine forforståelser og subjektivitet. Postholm (2010, s. 67) forklarer det på denne måten: «forskerens subjektivitet vil også påvirke hva forskeren fokuserer på og hva han eller hun faktisk ser og fanger opp i sine observasjoner.» Det er derfor viktig at jeg som forsker klarer å holde meg tett til fenomenet som undersøkes, til tross for at både teori, antagelser og de gjennomførte intervjuene er med på å påvirke hva jeg som forsker ser og fanger opp i observasjonene mine. Observasjonen gjennomført som en blanding av deltakende observasjon, eller det van Manen (2016a, s. 68) kaller nærobservasjon, og observasjon uten å delta. I det neste delkapittelet er nærobservasjon fokuset.

4.3.3.1 Nærobservasjon

Nærobservasjon som metode kan på mange måter beskrives som en variant av deltakende observasjon, og den søker etter å minske avstanden mellom forsker og deltaker. Van Manen (2016b, s. 318) fastslår at den beste måten å få tilgang til en persons livsverden på, er å ta del i den. Istedenfor å observere subjektet gjennom enveis-vinduer og benytte seg av skjemaer og sjekklister, kan det være viktig og riktig, spesielt hvis man observerer barn og unge, at du leker med dem, snakker med dem, eller følger etter dem inn i leken og rommene de leker i (van Manen, 2016a, s. 68). I denne masteroppgaven utspiller dette seg gjennom at jeg, i et forsøk på å få fatt på elevenes erfaringer knyttet til kroppsøving, deltar i kroppsøvingstimene sammen med elevene. I den grad det er naturlig, og mulig, vil jeg også delta i aktivitetene de har.

Det er viktig å påpeke at nærobservasjon ikke kun er en foretrukket tilnærming for barn og unge, og at metoden som helhet tilfører flere forskjellige former for erfaringsmateriale enn det vi typisk får tak i, gjennom intervju. Van Manen (2016b, s. 318) forklarer at en skjønnlitterær forfatter deltar i livet, og samtidig alltid er på utkikk etter historier å fortelle. På samme måte forplikter jeg meg som forsker innenfor nærobservasjon til en holdning der jeg ønsker å

komme så nær deltakerne som overhodet mulig, men samtidig tviholde på den hermeneutiske årvåkenheten som tillater meg å ta et steg tilbake for å reflektere rundt meningsstrukturene av det jeg har deltatt i og observert. Da jeg i dette masterprosjektet er opptatt av elevenes livsverden og erfaring, er det viktig å ta steget inn i deres verden som deltaker og observatør, men fortsatt la dem ta ledelsen i situasjonen (van Manen, 2016b, s. 318).

4.4 Analyse

4.4.1 Transkribering av intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 178) innebærer transkribering en transformasjon ved å forandre eller forvandle noe fra en form til en annen. Det handler med andre ord om å gjøre en intervjusituasjon, en muntlig samtale, til en skriftlig tekst. Dette kan på mange måter også beskrives som en innledende analyseprosess, der man strukturerer intervjuene og gjør dem klare for analyse (Kvale & Brinkmann, s. 180). Dette poenget er et godt et, og noe jeg fikk oppleve både mens jeg transkriberte de innledende intervjuene og oppfølgingsintervjuene med de seks deltakerne. Fordelen ble altså at jeg kom så nært på stoffet at jeg hadde mulighet til å notere temaer, situasjoner og sitater som virket interessante og hensiktsmessige inn mot en diskusjon.

Denne transkriberingsprosessen, slik som alt annet knyttet til masteroppgaven, er ikke «bare bare». På en side var det å kunne «skru av hjernen» og bare notere i detalj alt jeg hørte noe av det enkleste jeg har gjort knyttet til masteroppgaven. Samtidig var arbeidet virkelig ekstremt tidkrevende, ensformig og krevde en tilstedeværelse og konsentrasjon jeg ikke har hatt verken før eller siden. Frykten for å ikke få med meg det viktige som ble sagt, gjorde at jeg i stor grad skrev ned all bruk av «ehm», «øhm» og «eh» og samtidig har notert opplevelser knyttet til deltakernes kroppsspråk, og lagt dette ved i transkriberingsdokumentene i ettertid. Dette fordi en intervjusituasjon er, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 178), en sosial interaksjon. Ved å også notere ned kroppsspråk og tonefall, vil materialet bli så detaljert og levende som overhodet mulig. Med seks innledende intervjuer og seks oppfølgingsintervjuer satt jeg igjen med hele 147 transkriberte sider, og med det et godt utgangspunkt for den kommende analysen.

4.4.2 Analyse av data

Å finne mening i empirien som er innsamlet krever dataanalyse (Postholm, 2010, s. 105). Repstad (1998, s. 93) forklarer at analysen er todelt. På den ene siden analyserer vi data for å skape *struktur*, for å på den andre siden å gjøre det enklere å *tolke*. Rienecker og Jørgensen (2013, s. 220) beskriver denne todeltheten ved å forklare at formålet med analysen omhandler:

«å finne det som kan kalles strukturen for gjenstanden – hvilke deler den består av, og hvordan de virker sammen -, for deretter å finne den bakenforliggende meningen, det vil si komme fram til en tolkning.»

Data krever med andre ord fortolkning. Med relativt store mengder empiri var det helt nødvendig å diskutere det med veileder. Dette er med på styrke validiteten til arbeidet, men nesten like viktig; de nevnte diskusjonene var essensielle for at jeg skulle finne trygghet i det spesielle med fenomenologisk metode og innholdet generelt.

4.4.2.1 Fenomenologisk analyse

I dette fenomenologiske prosjektet bearbeider og tolker jeg levde erfaringer i form av skriftlig materiale. Van Manen (2016b, s. 319) presenterer i den anledning tematisk analyse som en refleksiv måte å se mening i tekst på. Ved hjelp av tematisk analyse gjenopprettes meningsstrukturer funnet i feltnotater og transkripsjoner av fenomenologiske intervjuer (Evensen, 2018, s. 52). Tematisk analyse innenfor fenomenologien er ikke en regelbundet prosess, men heller en fri handling drevet av epoché og reduksjon (van Manen, 2016b, s. 319; 320). Van Manen (2016b, s. 320) frembringer tre ulike tilnærminger for å komme nærmere meningen i teksten:

- Helhetlig lesetilnærming: Forskeren ser på teksten som helhet, og forsøker å fange opp den fenomenologiske betydningen eller hovedbetydningen av teksten. Deretter prøver forskeren å formulere en setning som omslutter dette meningsinnholdet.
- Selektiv lesetilnærming: Gjennom å lese teksten flere ganger finner forskeren frem til hvilke utsagn og beskrivelser som er essensielle eller avslørende med tanke på fenomenet eller erfaringen som forskes på. På bakgrunn av dette kan det dannes tematiske uttrykk som videre bidrar til å skrive ut analysen i tekstformat.

- Detaljert lesetilnærming: I en detaljert lesetilnærming ser forskeren på hver eneste setning eller klase av setninger og spør: «What may this sentence or sentence cluster be seen to reveal about the phenomenon or experience being described?» (van Manen, 2016b, s. 320). Belønningen for å jobbe med teksten på detaljnivå er å identifisere og fange opp tematiske uttrykk, fraser eller narrative avsnitt som, hvis den er spesielt kraftig, igjen kan benyttes som en anekdote under skrivingen.

I etterkant av datainnsamlingen har jeg, for å analysere det omfattende datamaterialet, benyttet meg av alle de tre nevnte lesetilnærmingene. For å få en overordnet oversikt benyttet jeg meg innledningsvis av den helhetlige lesetilnærmingen. Selektiv lesetilnærming var det neste på agendaen, og gjennom å lese empirien flere ganger pekte det seg ut flere gjentakende, tematiske uttrykk som skapte grunnlaget for videre analyse. Etter hvert gikk jeg bort fra det mer generelle, til å fokusere på det mer spesielle, med enkeltsetninger og setningsklaser. Med andre ord benyttet jeg meg av detaljert lesetilnærming i denne fasen. Det mer spesielle har så dannet grunnlaget for det det neste delkapittelet handler om, nemlig den fenomenologiske anekdote.

4.4.3 Fenomenologisk anekdote

En anekdote er antageligvis det mest vanlige virkemiddelet mennesker benytter for å beskrive sine daglige opplevelser (van Manen, 2016b, s. 250). Innenfor fenomenologien og fenomenologisk skriving er dette et ofte brukt retorisk virkemiddel. En fenomenologisk anekdote konstruert fra «levde erfaringsbeskrivelser» skaper historier som er så sterke, virkningsfulle og effektive at de kan forklare ting som motsetter seg rett fram konseptualisering eller forklaring (van Manen, 2016b, s. 251). For denne masteroppgaven er grunnlaget for anekdotene de gjennomførte intervjuene og observasjonen. Metodisk fungerer anekdotene som kraftfulle eksempler for å beskrive et fenomen. Van Manen (2016b, s. 252) skisserer tre retningsgivende punkter for å beskrive hva en anekdote er og skal bestå av: 1) en kort og enkel historie som snevrer seg tett rundt en spesifikk hendelse; 2) viktige og konkrete detaljer, samt flere sitater om hva som ble sagt, gjort og så videre; 3) til slutt når historien et klimaks som etterfølges av et tydelig punktum, bokstavelig og billedlig talt.

Jeg vil nå, avslutningsvis, komme med et eksempel på en anekdote og samtidig vise veien fra sitat til anekdote. For denne aktuelle anekdoten har jeg benyttet meg av to sitatutdrag direkte fra transkribering. Sarah sier dette:

- «Jeg kunne ønske at vi hadde cricket ja, fordi, men samtidig skulle jeg ønske at vi hadde litt sånn annerledes cricket, sånn, mer som dødball fordi når man spiller sånn den cricketen jeg spiller med familien da er det mye løping og dagen etter er jeg helt sånn utslitt haha. Jeg liker mer sånn når det er som dødball fordi da på en måte legger vi sånne rokkeringer der sånn at vi skal løpe til stasjon til stasjon sånn rundt da.»

Og,

- «Jeg vet ikke helt med denne klassen, men jeg tror nok, ut ifra hele 8.klasse så er det mange som ville likt det ja. Fordi det er på en måte mange, mange av min gamle klasse da, de var veldig glad i å spille cricket alle sammen. Vi kunne spille det i friminutt og sånt.»

Basert på disse to sitatutdragene har jeg så utarbeidet en anekdote som ser slik ut:

På barneskolen spilte vi veldig mye cricket, både i kroppsøving og i friminuttene og sånt. Det har vi aldri hatt her på ungdomsskolen og det kunne jeg egentlig ønske at vi kunne hatt litt mer av fordi det er noe jeg og familien min liker å spille. Men da skulle jeg ønske at vi kunne gjøre det litt mer som dødball fordi når man spiller cricket sånn som vi spiller cricket med familien, da er det så mye løping og dagen etter er jeg helt utslitt. Jeg liker mer når det er sånn som dødball da. At man legger rocke-ringer ut sånn at vi skal løpe fra stasjon til stasjon rundt.

Anekdotene bringer sitatene og fortellingene til elevene til live. På den måten sier anekdotene også mer om elevene enn all verdens statistikk over levekår og sosial status har mulighet til å si noe om.

4.5 Erfaringer gjennom datainnsamlinger

4.5.1 Rekrutteringsprosessen

Tidlig i 2021 var godkjenninger fra både NSD og NIHs etiske komité innhentet (se vedlegg 3 og 4), og rekrutteringsprosessen kunne starte. Gjennom arbeidet med søknadene til begge instansene var informasjonsskriv med samtykkeskjema allerede utformet og klart til å benyttes. Både veileder og jeg var enige om at jeg først måtte undersøke om jeg hadde noen

kontakter som var tilknyttet skoler i de områdene som var interessante for masterprosjektet. I den anledning utformet jeg en kort introduksjonstekst, som i korte trekk beskrev prosjektet og metodene som ville bli benyttet. Denne introduksjonsteksten ville bli sendt på e-post til de aktuelle skolene sammen med informasjonsskriv til elever, foresatte og skoleledelse som vedlegg.

På mange måter hadde jeg gjort rekrutteringsprosessen så enkel som overhodet mulig. Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingfaget, og for å gjøre nettopp det var tanken at det var nødvendig at deltakerne i prosjektet var en del av den samme kroppsøvingundervisningen. Jeg ville altså finne mine deltakere på én skole, fra én klasse. I første omgang kom jeg i kontakt med to lærere som arbeider på skoler på østkanten i Oslo. E-post med all informasjonen jeg nevnte i forrige avsnitt ble derfor sendt deres vei. Den ene læreren sa fort, etter å ha konferert med egen skoleledelse, at de ikke hadde anledning til å delta da de på det tidspunktet var hardt rammet av koronapandemien og alt det medførte. Den andre læreren jeg kom i kontakt sa ja, med et lite forbehold om at hen skulle høre med skoleledelsen - men at det mest sannsynlig ikke ville bli et problem. Mest sannsynlig ikke ble sannsynlig, og nok en gang stakk koronapandemien kjepper i hjulene. Skolen hadde tatt en avgjørelse på at de på det tidspunktet ikke ønsket å få inn noen utenfra. Jeg prøvde likevel å foreslå at online-intervjuer kunne være en eventuell løsning, og så heller se an situasjonen utover med tanke på observasjon. Heller ikke dette var aktuelt i den situasjonen skolen var i. Etter å ha feiret hvor enkelt rekrutteringen hadde gått, sto jeg plutselig på bar bakke. Det er viktig for meg å poengtere at vi da jeg kontaktet disse lærerne, var inne i den 3. eller 4. nedstengningen av samfunnet på grunn av korona. Det er med andre ord meget forståelig at begge lærerne og skolene opplevde at de hadde mer enn nok å håndtere i denne perioden.

Etter en kort sørgeperiode tipset en venninne meg om at hun kjente en som jobbet på en skole som kunne være aktuell. Etter å ha pratet litt frem og tilbake ble all den tidligere nevnte informasjonen sendt til denne læreren. Her fikk jeg ikke svar før jeg allerede hadde gjennomført alle intervjuene på en annen skole, noe som kan være en tydelig pekepinn på samfunnets tilstand i mars 2021. Via nok en kontakt fikk jeg opprettet en kommunikasjonslinje med en lærer på en ungdomsskole på Oslos østkant, som befinner seg innenfor et av de forhåndsutpekte områdene jeg ønsket for masterprosjektet. Til tross for at

også denne skolen var rammet av korona, ble jeg møtt med velvilje og et ønske om å bidra til forskningen.

På mange måter kan man si at jeg benytter meg av det Fangen (2011, s. 52) kaller for strategisk utvalg fordi jeg lar: «valg av sted, sosial enhet og informanter komme naturlig etter som din tilnærming til feltet utvikler seg». Jeg valgte ut områder basert på demografiske levekårsindikatorer og ved hjelp av disse kom jeg frem til de aktuelle skolene (Oslo Kommune, 2022). Jeg ønsket likevel ikke å legge flere føringer på utvalget annet enn at en blanding av gutter og jenter hadde vært å foretrekke. Veileder og jeg siktet oss inn på at seks deltakere ville være nok til å gi meg gode muligheter til å belyse problemstillingen på en god måte uten at materialet ble u håndterbart med tanke på oppgavens størrelse. Læreren deres valgte deretter, uten min innblanding, tre jenter og tre gutter som ønsket å delta i prosjektet og sendte samtykkeskjemaene til foresatte med elevene hjem. Alle deltakerne og deres foresatte som ble spurt, samtykket til deres deltakelse i masterprosjektet mitt.

4.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Som jeg nevnte innledningsvis i kapittel 4.3.1 *Det kvalitative forskningsintervjuet* var min erfaring, i likhet med Postholm og Jacobsens (2018) sitat, at å gjennomføre et forskningsintervju ikke er for pyser. Som en overtenker av natur, var tankene på alt som kunne gå galt sterke. Til tross for min utdannelse som lærer, og erfaring og interesse for akkurat den gruppen elever jeg skulle snakke med, opplevde jeg at jo mer jeg leste og satte meg inn i både teori og metode, jo mer stresset og nervøs ble jeg for hva som ventet. Disse følelsene kom likevel litt overraskende på meg. Jeg gjennomførte også intervjuer da jeg skrev bacheloroppgaven min, og opplevde da hele prosessen som uproblematisk. Jeg tror at kunnskap på mange måter er makt, men samtidig kan man med mer kunnskap få innsikt i alle faktorer som er med på å gjøre et intervju bra. Noe som ikke var nødvendigvis positivt for mine nerver, men forhåpentligvis er positivt for kvaliteten på intervjuene, og i forlengelse av det, masteroppgaven.

All min frykt og nervøsitet fikk en ekstra dimensjon når de planlagte ansikt til ansikt intervjuene ble til online-intervju fordi jeg ble satt i fritidskarantene via jobb og ikke fikk møte noen utenfor min egen husstand. Til tross for hvor merkelig det kanskje høres ut med tanke på at vi på det tidspunktet var omtrent et år inn i en global pandemi, hadde jeg aldri invitert til et møte ved hjelp av teams, zoom etc., noe som i seg selv var nervepirrende.

Bekymringer knyttet til internettilkobling, hakking, forsinkelser, og ikke minst hvordan det ville være å ta opptak av en person over en pc-høytaler gjorde seg gjeldende i denne fasen. Mason (2018, s. 129) forklarer at et online-intervju krever visse ferdighet som også strekker seg til det å kunne håndtere teknikk og de mediene man benytter. Jeg gjennomførte derfor et mini-prøveintervju der alt dette ble testet i den grad det gikk an, og jeg fikk slått meg til ro med at det hvert fall gikk bra å ta lydopptak over pc-høytaleren. Intervjuene ble gjennomført over Zoom og varte mellom 29 til 59 minutter. Selv om jeg måtte være hjemme på grunn av min fritidskarantene, kunne elevene være på skolen - noe de også var når disse intervjuene ble gjennomført. Læreren deres hadde organisert et grupperom der de kunne sitte i fred og ro og ikke bli forstyrret under intervjuet. Hvert intervju ble startet med å gi informasjon om prosjektet, der de også hadde mulighet til å stille spørsmål. Videre prøvde jeg å vektlegge at ingen svar er feil, men at jeg kun var ute etter deres erfaringer knyttet til kroppsøvingfaget uansett hva de var.

Det første intervjuet, som også var det lengste, gikk overraskende bra. Skuldrene mine slapp taket på ørene mine og jeg trodde at dette kom til å gå som en lek. Det jeg erfarte var derimot at jo lengre ut i prosessen jeg kom, jo mer utfordrende syntes jeg også at det ble. Jeg opplevde at jeg, til tross for det lekende lette første intervjuet, ikke fikk den ønskede nærheten til intervjupersonen gjennom pc-skjermen. Thagaard (2013, s. 119) forklarer at i en intervjusituasjon handler de etiske problemene blant annet om hvor personlig og nærgående spørsmål man kan stille. Gjennom skjermen kunne jeg ikke se reaksjonen deres på de ulike spørsmålene, eller om de var nervøse og usikre. Intervjusituasjonen ble med det litt mer problematisk for meg som intervjuer, siden jeg virkelig ikke ville stille spørsmål som gjorde dem ukomfortable. Dette medførte at disse seks online-intervjuene ble litt vel forsiktige.

I forkant av intervjuene hadde veileder og jeg snakket en del om viktigheten av å ikke lede deltakerne i måten jeg stilte spørsmål på. Thagaard (2013, s. 120) poengterer også hvor viktig det er å ikke provosere intervjupersonens forståelse av sin situasjon. Av den grunn var jeg veldig bevisst på å utforme åpne spørsmål til intervjuguiden, slik at deltakerne kunne dele sin subjektive livsverden og at dette var det som styrte retningen oppgaven skulle ta videre. Frem mot intervjuene opptok dette med å stille åpne spørsmål meg veldig, og det distrahererte meg til dels også under gjennomføringen. I stedet for å lytte til deltakerne når de snakket, var det enkelte situasjoner hvor jeg i starten av deres fortelling hørte noe jeg hadde lyst å stille et oppfølgingsspørsmål om, for så å kverne rundt hvordan jeg kunne stille dette spørsmålet, før

jeg til slutt endte opp med å legge det fra meg igjen fordi jeg ikke fant den riktige formuleringen instinktivt. Konsekvensen av dette var at jeg heller ikke klarte å gi 100% konsentrasjon til resten av fortellingen til deltakeren. For å få frem forskningsdeltakerens tanker og meninger, er det, i følge Postholm (2010, s. 77), helt essensielt at forskeren er til stede i samtalen, spesielt under slike online-intervjuer. Under transkriberingen var det derfor flere ganger jeg hadde lyst til å rive av meg håret i frustrasjon for at jeg ikke hadde klart å følge opp ulike utsagn fra deltakerne. I forkant av intervjuene tenkte jeg at jeg kom til å bli «oppslukt» av det de fortalte meg, og at det å lytte og stille naturlige oppfølgings spørsmål derfor ikke kom til å bli et problem. Istedenfor ble jeg oppslukt av egne tankeprosesser om hvordan jeg kunne gjennomføre intervjuet på best mulig måte, når det i realiteten ikke var jeg som var hovedpersonen i denne settingen. Løsningen ble å gjennomføre oppfølgingsintervjuer med deltakerne.

Opplevelsen min av elevene både før, under og etter de første online-intervjuene var at de var veldig opptatte av å prestere godt, akkurat som om også dette var en vurderingssituasjon. En av deltakerne stoppet meg til og med litt inn i intervjuet for å spørre: «Gir jeg ok svar?». På mange måter kan de ikke svare feil på spørsmålene da jeg var ute etter deres subjektive erfaring. Svaret var selvfølgelig derfor at det du leverer er alt jeg er ute etter. Sitatet sier likevel noe om at online-intervjuene bar preg av at to fremmede satt på hver sin side av hver sin datamaskin og var like stresset for å prestere. Et annet tydelig tegn på dette viste seg idet det ble stille. Van Manen (2016a, s. 68) forklarer at det ikke er nødvendig å stille så mange spørsmål alltid, men at stillhet ofte kan være en mer taktfull måte å få intervjupersonen med å utdype eller fortelle videre. Under online-intervjuene ble jeg som intervjuer stresset av stillhet, noe som medførte at intervjupersonen og jeg endte opp med å avbryte hverandre flere ganger. Jeg opplevde derimot under oppfølgingsintervjuene at stillheten bidro til noe positivt. Den oppfordret intervjupersonen til å utdype, men også til å simpelthen få et sekund til å samle tankene. Det samme gjaldt for meg som intervjuer - disse kunstpausene gjorde at jeg kunne bruke tid på å tenke på hva det neste steget var med ro og ikke panikk.

Nå når jeg skriver dette kan jeg med trygghet si at å gjennomføre oppfølgingsintervjuene var en genistrek. Alt jeg ikke turte eller klarte å stille spørsmål om i de første intervjuene, fikk jeg spurt om i oppfølgingsintervjuene. Under transkriberingen fikk til og med håret mitt bli på hodet, noe som må være et tydelig styrketegn. Jeg sier derimot ikke at det ikke hadde vært nødvendig med oppfølgingsintervjuer, dersom de første intervjuene hadde vært ansikt til

ansikt. Frykten for å si og gjøre noe feil hadde mest sannsynlig tatt overhånd uansett. Jeg har lært mye i løpet av denne prosessen, og jeg tror at denne læringen har vært med på å tilføre datainnsamlingen noe verdifullt.

4.5.3 Observasjon

I den originale planen som ble skissert høsten 2020 skulle jeg først ut og observere, for så å gjennomføre intervjuene. På den måten kunne jeg kanskje benytte meg av det jeg observerte i kroppøvingstimer i intervjusituasjonen, samt at både deltakerne og jeg hadde fått etablert en kontakt med hverandre. Dette kunne igjen bidra til en åpenhet og trygghet i de kommende intervjuene. Hjemmeskole og fritidskarantene ødela derimot i første omgang for observasjon, og jeg hadde egentlig slått meg til ro med at det ikke ble noe av i det hele tatt. Da masterprosjektet ble utsatt åpnet det seg likevel muligheter, og jeg fikk gjennomført tre observasjoner av kroppøvingstimer med alle deltakerne. Den tiltenkte og ønskede effekten av å ha observasjon først, og deretter intervju, fikk jeg også smake på når jeg gjennomførte oppfølgingsintervjuene i etterkant av observasjonen.

I kapittel 4.3.3 *Observasjon* poengterte jeg at det er viktig at jeg som forsker reflekterer rundt mine forforståelser og subjektivitet (Postholm 2010, s. 67). I forkant av observasjonen hadde jeg allerede gjennomført seks intervjuer, og på mange måter var disse med på å styre hva jeg så etter i observasjonen. Ved å se etter tingene de allerede hadde snakket om, holdt jeg meg tett til fenomenet og kunne samtidig få «ekstra kjøtt på beina» med tanke på beskrivelsene de allerede hadde kommet med. Jeg var allikevel innstilt på at forskningsfeltet kunne åpne opp for andre tematikker, og ville derfor ikke la verken min subjektivitet eller de gjennomførte intervjuene overstyre situasjonen totalt.

Som nevnt tidligere, ble observasjonen gjennomført som en blanding av deltakende observasjon og observasjon uten å delta. Thagaard (2013, s. 71) forklarer at en velegnet rolle som observatør ikke nødvendigvis finnes i alle undersøkelsessituasjoner, noe som på bakgrunn av flere ting er beskrivende for undersøkelsessituasjonen i denne masteroppgaven. Videre poengterer van Manen (2016b, s. 318) at ved bruk av nærobservasjon prøver man å komme så nær som overhodet mulig, samtidig som metoden tillater at man tar et steg tilbake for å kunne forstå bedre de meningsstrukturer man har observert. Da observasjonen ble gjennomført hadde jeg fortsatt strenge regler knyttet til kontakt og korona via jobb, og kunne

derfor ikke bryte en meters-regelen med deltakerne. Jeg prøvde likevel å ta del i deres verden og delta i den sosiale samhandlingen, gjennom å opprettholde nærhet til deltakerne, prøve ut aktivitetene de prøvde og småprate der det passet seg (Van Manen, 2016b, s. 318; Fangen, 2011, s. 13). I enkelte situasjoner trakk jeg meg likevel tilbake og tilstrebet å gjøre meg lite bemerket (Thagaard, 2013, s.73). Da oppsøkte deltakerne meg flere ganger og fortalte litt om hva de tenkte og/eller stilte spørsmål. På denne måten kunne jeg variere mellom å sitte og ta notater i feltnotatblokken og samhandle med deltakerne. Til tross for at jeg kanskje ikke kunne komme så nært som jeg opprinnelig hadde ønsket i observasjonene, opplevde jeg at denne kombinasjons-observasjonen gjorde at jeg både kunne innta rollen som observatør og se situasjoner utenfra, og at jeg kunne innta rollen som deltaker og få innblikk i kommunikasjonen ved å se situasjoner innenfra.

4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet referer vanligvis til resultatenes pålitelighet, altså om resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette er problematisk og samsvarer ikke med logikken til de fleste kvalitative metodene (Postholm, 2010, s. 169). Det er for eksempel umulig å gjennomføre et intervju nøyaktig på samme måte to ganger, siden verken deltaker eller forsker kan repetere akkurat det som ble sagt (Postholm, 2010, s. 169). Van Manen (2016b, s. 351) påpeker at i fenomenologien kan studier som undersøker samme «fenomen» få svært forskjellige resultater. Menneskers levde erfaringer vil naturlig nok være forskjellige fra person til person, og til og med, forskjellige fra time til time da vi som mennesker kontinuerlig opparbeider ny innsikt og erfaring. Reproduserbar og gjentakende forskning er derfor umulig innenfor kvalitativ og fenomenologisk forskning. Postholm (2010, s. 169) mener derfor at spørsmålet knyttet til reliabilitet er: «hvorvidt undersøkelsen er konsekvent og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder». Jeg som forsker må derfor være mitt ansvar bevisst. Det er selvfølgelig ønskelig med høy reliabilitet, men samtidig kan et for sterkt fokus på dette motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Som jeg beskrev i delkapittel 4.4.2 *Gjennomføring av intervjuene* var jeg under de første intervjuene så fokusert på å ikke stille ledende spørsmål og dermed påvirke reliabiliteten negativt, at kreativ tenkning og variasjon bare var å glemme. Det jeg likevel forsøkte å gjøre var å ivareta reliabiliteten gjennom å legge forholdene til rette slik at deltakerne kunne være trygge og komfortable under intervjuene. Når jeg selv ble tryggere og mer komfortabel, var dette med å unngå

ledende spørsmål også mye lettere å forholde seg til. I transkriberingen la jeg vekt å være tro mot lydopptakene og derfor sitere deltakerne så ordrett som overhodet mulig.

Validitet «dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm, 2010, s. 170). Ifølge van Manen (2016b, s. 347, 350) avhenger validitet og troverdighet i en fenomenologisk studie om eliminasjon av personlig og systematisk bias og bruk av fenomenologiske spørsmål. I et forsøk på å etterleve dette har jeg ikke eliminert totalt personlig bias, men heller, slik som Heidegger også ville gjort, gjør jeg min subjektivitet synlig slik at hva som tilhører meg som forsker og hva som tilhører fenomenet er tydelig for leseren (Evensen, 2018, s. 18). "*Zu den Sachen selbst*" (Ricoeur, 1967, s. 102), å holde seg tett til fenomenet, var holdningen når intervjuguiden ble laget og intervjuene gjennomført. Det betyr at jeg gjennom semistrukturerte intervjuer tok utgangspunkt i spørsmål som søkte den menneskelige erfaringen. For å styrke validiteten ytterligere, benyttet jeg meg av oppfølgingsspørsmål og oppfølgingsintervju. På den måten kunne jeg virkelig komme tett på den levde erfaringen til deltakerne og få svar på problemstillingen.

Postholm (2010, s. 170) forklarer at validitet er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Det vil si at for å sikre høy og god validitet på studien, må leseren få innsikt i og se hvilke spilleregler forskeren har brukt i hver fase. Valgene jeg har gjort knyttet til forarbeid, gjennomføring og etterarbeid av intervju og analyse er alle med på å avgjøre prosjektets validitet, og er nøye presentert og redegjort for i hele kapittel 4. *Metode*.

Generaliserbarhet er ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 264) svaret på spørsmålet om resultatene er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer og situasjoner. Dette gjøres i etterkant av at prosjektets reliabilitet og validitet vurderes som rimelig pålitelig og gyldig. Kvale og Brinkmann (2009, s. 265) forklarer at for få intervjupersoner til å kunne generalisere er en vanlig innvending mot kvalitative studier. De stiller videre spørsmålet: «Hvorfor generalisere?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Forskning trenger nemlig ikke være gyldig til alt og alle, herfra og til evigheten. Thorjussen (2020, s. 33) forklarer at det faktisk er mangel på studier som undersøker elevenes erfaringer, fremfor studier som søker statistiske slutningsmetoder. Det betyr ikke at kvantitative generaliseringer ikke er viktige innenfor samfunnsvitenskapen, men slike generaliseringer kan ikke trekkes fra fenomenologiske studier. Innenfor fenomenologien får man ikke tilgang til generaliseringer i vanlig forstand, og den eneste generaliseringen som er tillatt er «aldri generaliser» (van Manen, 2016b, s. 352). Likevel kan vi snakke om generaliseringer innenfor fenomenologien

som gjør det mulig å gjenkjenne tilbakevendende aspekter av betydning for et fenomen eller enkeltstående generaliseringer som gjør det mulig å gjenkjenne det universelle ved et fenomen (van Manen, 2016b, s. 352). Et utvalg på seks deltakere er ikke nok til å være representativt for alle som deltar i kroppsøvingsundervisning, men fortellingene deres blir gjenkjennbare for andre i samme situasjon.

4.7 Forskningsetiske betraktninger

Adekvat forskning og etiske prinsipper bør gå hånd i hånd (Postholm, 2010, s. 142). Videre poengterer Kvale og Brinkmann (2009, s. 80) at kvalitativ forskning, herunder intervjuforskning og observasjon, er fylt til randen med moralske og etiske spørsmål. Det medfører at det er nødvendig for meg som forsker å følge anerkjente forskningsetiske normer. Innunder disse finner vi det å innhente samtykke fra deltakerne, anonymisere og sikre konfidensialitet, samt å sende en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Datainnsamlingen startet altså med at jeg først måtte sende en søknad til NSD, slik at de videre kunne vurdere om personopplysninger om deltakerne ville bli behandlet på en forsvarlig måte i masterprosjektet. Søknaden krevde en beskrivelse av prosjektet og databehandlingen, samt informasjonsskriv med samtykkeskjema og intervjuguide. Masterprosjektet ble godkjent av NSD i desember 2020, men siden jeg har utsatt innleveringen med ett år har jeg måttet levere nok en søknad om forlenging av oppbevaring av empiri. Med godkjenning på også den søknaden ble ny sluttdato for prosjektet 30.06.22. Det ble i tillegg nødvendig å søke til NIHs etiske komité, da deltakerne i prosjektet var under 16 år. Etter noen endringer i informasjons- og samtykkeskrivene forelå godkjenning fra NIHs etiske komité i starten av januar 2021.

Siden deltakerne i masterprosjektet er under 16 år gamle, kreves det samtykke fra deres foresatte, i tillegg til fra dem selv. De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021, s. 17) forklarer at: «det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart.». På grunn av situasjonen med koronapandemien hadde jeg ikke mulighet til å møte opp på skolen i forkant av datainnsamlingen for å informere den utvalgte klassen om prosjektet. Dette ble derfor gjort av læreren deres og informasjonsskrivet ble delt ut til samtlige elever i klassen. Du kan av den grunn stille spørsmål ved om elevene hadde fått tilstrekkelig informasjon om hva det innbar å delta i prosjektet (NESH, 2021, s. 17). Da prosjektet i tillegg krevde samtykke fra foresatte,

måtte dette være innhentet i forkant av intervjuene. Det var derfor svært viktig med et enkelt og lettlest, men beskrivende, informasjonsskriv til både elever og foreldre. I forkant av intervjuene gikk jeg likevel nøye gjennom informasjonsskrivet, og poengterte ettertrykkelig at det er lov å trekke seg uten konsekvenser når som helst hvis de ønsker det. Dette ble også poengtert da jeg informerte deltakerne i forkant av observasjonen, og i begynnelsen av oppfølgingsintervjuene.

Jeg nevnte i delkapittel 4.5.2 *Gjennomføring av intervju* at elevene var opptatt av å prestere i intervjusituasjonen. Dette gjenspeiler det jeg har blitt fortalt av læreren deres. Hen fortalte at det var veldig mange elever som ønsket å delta i prosjektet, og de som til slutt ble utvalgt av lærer virket ivrige etter å dele sine erfaringer. Etter min vurdering, i tillegg til NSD og NIHS etiske komité, er det få, om noen, potensielle konsekvenser ved å delta i prosjektet. Når elevene likevel gikk inn i situasjonen med et høg etter å prestere, var det viktig å ikke stille ledende spørsmål under intervjuene. I etterkant av første runde med intervjuer sendte jeg også de transkriberte intervjuene til deltakerne slik at de kunne rette på eventuelle misforståelser og få frem poengene sine tydeligere hvis de ønsket det. Kun én deltaker svarte med noen oppklarende poenger.

Deltakerne i masterprosjektet har krav på at all informasjon om personlige forhold blir behandlet fortrolig og konfidensielt (NESH, 2021, s. 21). Det innebærer at blant annet at innsamlet datamateriale blir lagret på en forsvarlig måte, og at personer blir anonymisert ved hjelp av fiktive navn (Postholm, 2010, s. 154). Jeg valgte å lagre all data på en ekstern harddisk som ble oppbevart trygt, og som kommer til å bli slettet samme dag som masteroppgaven er levert inn. For å anonymisere deltakerne fjernet jeg navnene deres allerede fra transkriberingen. Fiktive navn skulle derimot vise seg å bli vanskeligere å finne enn først antatt. Deltakerne kommer fra et område med stort mangfold og diversitet. Jeg opplevde det som galt å gi dem navn basert på etnisitet og kulturell tilknytning, men det opplevdes like galt å gi et navn som bryter med det navnet foreldrene deres har gitt dem. Etter forslag fra veileder valgte jeg å sende en e-post til deltakerne og spørre om forslag til det fiktive navnet som skulle benyttes i oppgaven. Det store ønsket om å representere deltakerne på en korrekt måte ble plutselig veldig mye lettere når elevene selv tok et valg på hva deres fiktive navn skulle være. Forhåpentlig bidro dette tiltaket ytterligere til at deltakerne fikk en følelse av eierskap til sin deltakelse i masterprosjektet. Etter at svaret fra deltakerne var mottatt og notert, ble e-

posten slettet. Også e-postene med de eventuelle endringene på de transkriberte intervjuene ble slettet forløpende etter at de dumpet ned i innboksen.

5. Funn og drøfting

I lys av tidligere forskning, presentert teori og relevant litteratur skal jeg nå presentere funn og drøfting. For å unngå for mange gjentakelser vil funnene og drøftingen bli presentert sammen. Det medfører, mener jeg, at den helhetlige meningen blir lettere å gripe fatt i. Jeg har delt empirien inn i fire deler: «Å (ikke) føle seg annerledes»; «Idrettsdiskurs»; «Kroppsøving som læringsfag» og «Kroppsøving og kulturformidling». I disse delene markeres forskjellen på en anekdote og et sitat gjennom at alle anekdoter er i kursiv. Før disse delkapitlene blir aktuelle, skal jeg kort presentere elevene som utgjør utvalget. Elevene går i samme klasse på ungdomsskolen, og er derfor like gamle. For å ivareta anonymiteten deres vil fokuset være på generell info om deltakerne som inkluderer fritidsaktiviteter og erfaring og holdning til kroppsøving.

5.1 Presentasjon av deltakerne

Som nevnt tidligere har utvalget blitt gjort på bakgrunn av demografiske levekårsindikatorer for områder på Oslos østkant. Området skolen ligger i scorer derfor høyt på blant annet mangfold, redusert funksjonsevne og lav utdanning (Oslo Kommune, 2022). I *delkapittel 4.7 Forskningsetiske betraktninger* nevnte jeg at elevene fikk mulighet til å selv velge pseudonymet jeg skulle benytte meg av i denne masteroppgaven. Dette fordi jeg ønsket å representere dem på en så riktig og rettferdig måte som mulig. En elev spurte blant annet om det var viktig at hun valgte et navn som var typisk for bakgrunnen sin og kulturarven hun hadde fortalt om i intervjuet. Det trengte hun ikke, og elevene har fått velge navn helt fritt og uten å måtte tenke på hva som er passende. Fire av elevene har derfor funnet på egne navn, mens to av elevene responderte ikke på hva de ønsket at navnet deres skulle være i oppgaven. Jeg har derfor måttet velge navn til disse selv. I utgangspunktet synes jeg dette var krevende, men så kom jeg på at begge deltakerne som manglet navn er svært opptatte av fotball. Derfor falt valget på å gi dem navn fra kjente fotballspillere. Under finner du en kort presentasjon av fotballspillerne «Salah» og «Messi», samt de andre elevene som har valgt navnene sine selv.

Mina:

Mina er en blid og snakkesalig jente. Hun var alltid den som rakk opp hånden og hadde noe på hjertet i timene. Hun virket veldig opptatt av å gjøre det bra på skolen, og i intervjusituasjonen også. I den anledning snakket hun mye om karakterer generelt på skolen, men også en del om kroppsøving. Hun var veldig fornøyd med kroppsøving som fag og

koblet dette sammen med at hun gjorde det veldig bra karaktermessig. Tidligere har hun drevet med svømming, friidrett og fotball på fritiden, men endte til slutt med å legge bort disse aktivitetene. På fritiden liker hun nå å være med venner, spille ping-pong og synge og danse, og har derfor veldig lyst til å starte i et danse-crew i Oslo. Hun beskriver seg selv som aktiv, og i kroppsøving liker hun spesielt når de lærer nye ting og aktiviteter, og dans.

Gut:

Gut er kanskje ikke den som roper høyest, verken i timene eller i intervju situasjonen. Men han var, på samme måte som Mina, en av de som alltid rakk opp hånden og hadde noe på hjertet i kroppsøvingstimene. Gut beskriver seg selv som en kreativ type som på fritiden liker å være med venner og bare gå rundt omkring og prate. Hvis vennene spør om å spille fotball eller basketball, blir han gjerne med på det. I den forlengelse liker Gut også ballspill i kroppsøvingstimene, og han trakk frem fotball, dodgeball og stikkball som spesielt morsomme. I tillegg liker han friluftsliv, spesielt på godværsdager, og at det er mye variasjon i aktivitetene de har i kroppsøving.

Salah:

«Fotball er supert» er mottoet til Salah. I løpet av intervjuene nevner han fotball i alle settinger og uttrykker et sterkt ønske om å spille mer og mer og mer fotball i kroppsøvingstimene. Han er, til tross for at det er for lite fotball, veldig glad i kroppsøving og hvis det ikke kunne være fotball, så var ballsport tingen. Basketball, innebandy og andre aktiviteter med ball involvert er helt supert, til og med orientering nevner han i farten, men utholdenhetsøvelser vil han ha seg frabedt. På fritiden liker Salah åpenbart å spille fotball og basketball med venner, og trener noe styrke hjemme. Det virket litt som om han på den ene siden hadde lyst til å ta skolen, fotballspillingen og religion mer seriøst, mens han på den andre siden hadde lyst til å ha det gøy med kompis og tulle rundt.

Hanna:

Hanna er en veldig aktiv jente. Hun har drevet med omtrent alle sporter som kan drives med. Dette inkluderer blant annet golf, svømming, innebandy, fotball, dans og håndball. Nå driver hun «kun» med fotball, innebandy, dans og sang på fritiden. I kroppsøving setter hun pris på lagsport og ballsport, men liker også utholdenhetsaktiviteter der hun kan pushe seg selv. Hun liker derimot ikke uorganisert kaos, og vil helst ikke ha frilek i etterkant av opplegget til lærerne.

Sarah:

Sarah er en veldig rolig, men samtidig engasjert jente. Hun tar ikke størst plass, men ble som regel veldig engasjert i både aktivitetene de hadde i kroppsøving og da hun snakket om aktivitetene hun likte i kroppsøving i intervjuet. På fritiden likte hun å spille fotball og basketball, men ikke organisert i et idrettslag. Hun spiller bare for gøy med venner og familie. Cricket var en annen aktivitet hun likte å spille i helger med familien. Også Sarah er fornøyd med kroppsøvingsfaget. Hun liker friluftsliv spesielt godt, fordi det ofte er slik at man trener samtidig som det er sosialt. I tillegg liker hun konkurranser, for eksempel guttene mot jentene i basketball eller fotball.

Messi:

Messi er en jovial og sosial gutt. Han elsker å spille fotball, og vil aller helst bare gjøre det i kroppsøvingstimene. Han føyer seg likevel inn i rekken med elever som er fornøyde med kroppsøvingsfaget. Han likte aller best fotball, basketball og andre ballspporter, men mente selv at han kunne trives med det meste. Han hadde det som regel gøy så lenge det ikke var turn, det hatet han hardt og inderlig fordi de hadde hatt det så mye på barneskolen. På fritiden likte han å være med venner, spille basketball og, selvfølgelig, fotball. Det er heller aldri stille rundt Messi da han alltid er omringet av venner og praten sitter løst kontinuerlig.

5.2 Å (ikke) føle seg annerledes

I

Det første bud er ganske lett:
De som er flest, har alltid rett.

III

Og tviler du, så hold deg taus
til du ser hvem som får applaus.

V

Følg ingen altfor høye krav.
Men si, hva du har *fordel* av.

VII

*Gå aldri oppreist. Snik deg frem.
Og gjør deg varm i alle hjem.*

IX

Av
sladder husker du hvert ord
til bruk i neste sjefskontor.
(Men ingen
taktfull sjel forteller
et ord til ham som ryktet gjelder!)

II

*Tenk alltid på hva folk vil si.
Og ta den sterkestes parti.*

IV

*Tenk nøye ut hva du bør mene.
Det kan bli dyrt å stå alene.*

VI

Si alle hva de gjerne hører.
Gå stille gjennom alle dører.
(For sannhet bringer sorg og nød,
mens daglig løgn gir daglig brød.)

VIII

Husk: *Ingen mann kan roses nok.*
Slik bygger man en venneflokk.
(Og i et brødre-paradis
har du din beste livspolis.)

X

Hvis siste bud blir respektert,
da er din fremtid garantert!
Følg *dristig* med i kamp mot troll,
– men *vis fornuftig måtehold!*
Skrid tappert frem i livets strid,
– *én time forut for din tid!*

(Jens Bjørneboe, 1995, s. 177)

Diktet «Ti bud til en ung mann som vil frem i verden» er et høyst ironisk dikt og en ode til annerledeshet, til å tørre å skille seg ut. Måten jeg kom frem til området elevene bor, oppholder seg og går på skole i, altså levekårsindikatorer for Oslo Kommune (2022), sier noe om annerledeshet. Sosiodemografiske variabler gjør at elevene oppleves som annerledes, eller skeive, som Ahmed (2006) ville sagt, i forhold til andre bydeler i Oslo. I tillegg består boligområdet rundt skolen av både eneboliger, rekkehus og store, omfangsrrike boligblokker, noe som er med på å indikere at det er sosioøkonomiske forskjeller blant elevene også. Men hva er annerledeshet, og hvem har definisjonsmakt for hva og hvem som er annerledes?

5.2.1 Hva er annerledeshet?

Marx mener hardnakket at: «Mennesker lager sin egen historie, men de lager den ikke tilfeldig under betingelser de selv har skapt, men under betingelser som alltid-allerede er gitt og arvet fra fortiden» (sitert i Balibar, 2002, s. 8). Videre argumenterer Ahmed (2021, s. 78) for at verden også arves som et tilholdssted, og at denne arven begrenser så vel som muliggjør menneskelig handling. Tidligere har vi etablert at tilholdsstedet Mina og de andre elevene har arvet er et sosiodemografisk sammensatt område. Mina beskriver området på denne måten:

«Her i området er det skikkelig mange tilbud da og vi har både fotballbane og en hall og det er ganske mange sporter her i nærheten egentlig. Veldig mye ulikt også, så der er vi heldige, og det er nok en grunn til at det er mange som er aktive på ulike ting da. I høstferien, tror jeg det var, gikk jeg i klatrepark gjennom et sånt aktivitetstilbud som hjelper folk å finne fritidsaktiviteter som de liker eller hjelpe folk med å finne på ting å gjøre i ferien. Sånn som at man kan dra til Tusenfryd, eller som jeg gjorde da, dra i klatrepark. Det er ganske billig, sånn 50 kr per person. Det er veldig gode tilbud for spesielt folk som sliter og som kanskje må være litt mer ute enn hjemme.»

Det er derimot ikke nødvendigvis slik at alle som bor i dette sammensatte området behøver å være mer ute enn hjemme. Vi har nemlig også etablert, denne gangen basert på antagelser knyttet til boligsammensetningen i området, at elevene skiller seg fra hverandre. Noe som er med på å understreke hvor sosiodemografisk sammensatt området faktisk er. Men føler elevene seg annerledes? Som svar på dette spørsmålet svarte Gut et tydelig «Nei» og det samme gjorde Hanna, før hun la til at hun føler at hun passer inn. Sarah og Messi er ikke uenig med verken Hanna eller Gut, men nyanserer det å føle seg annerledes ved å si:

- Sarah: «Nei egentlig ikke. Jeg koser meg på skolen, i kroppsøving og sånt. Så det er ikke sånn at jeg føler meg annerledes på en dårlig måte.»
- Messi: «Øh, nei, mener du på en bra eller dårlig måte?»

Elevene anerkjenner at vi alle er annerledes, også de, men ikke på grunn av årsaker som trangboddhet, foreldrenes utdanningsnivå og inntekt. For elevene handler det mer om prestasjon i kroppsøvingfaget. Messi poengterer blant annet at når de har ballidretter føler han seg annerledes fordi han vet at han er god i slike aktiviteter. Ahmed (2012, s. 41) sier at å stikke seg ut kan bety å oppleve seg selv som et sårt punkt, men basert på Messi og Sarahs beskrivelser trenger ikke annerledesheten man innehar å være noe negativt, slik som Ahmed illuderer til. Videre sier Mina:

«Ja, det er jo ganger jeg føler meg annerledes. Det er enkelte ganger noen er sterkere enn meg i klassen og sånn da, men det trenger jo ikke være en negativ ting. Man skiller seg jo alltid ut på en måte, men jeg tar ikke det på en negativ måte. Vanligvis føler jeg at jeg er veldig flink da, og at læreren min og medelevene mine liker meg.»

Ahmed (2012, s. 186; 2021; s. 86) forklarer at institusjoner og i den forlengelse også skolene, orienter seg rundt en familiaritet og likhet, og at elever må bebo denne likheten for å kunne slippe «inn». Sosiokulturelle betingelser gjør altså at ungdommene oppfattes som skeive, da de tilsynelatende mangler de felles egenskapene og likheten som Ahmed (2021, s. 78) fremholder som viktig for å kunne delta i noe med letthet og komfort. Likevel viser det seg i sitatene ovenfor at dette «havet av likhet» ikke er noe som representerer kroppsøvingfaget i elevenes øyne. Elevenes erfaringer knyttet til deres egen annerledeshet skiller seg på mange måter fra Ahmeds negative beskrivelser knyttet til det å være skeiv. I en anekdote basert på observasjonsnotater og sitater fra intervjuene med Mina belyses dette ytterligere:

Første gangen jeg treffer Mina i virkeligheten står hun i midten av en stor flokk av medelever og snakker engasjert. Hun og et par andre gjør plutselig et par dansetrinn før hun synger litt til sangen som dansen er til. Det må være en av de uendelige tiktok-dansene.

Jeg hadde en samtale med søsteren min her om dagen, sier Mina. Jeg fortalte henne at læreren min hadde sett en eller annen trend på tiktok og hver gang hun så den så tenkte hun på meg. Jeg måtte selvfølgelig spørre hvorfor, og vet du hva læreren min svarte? Hun sa at det var fordi jeg danset hele tiden, uansett tidspunkt og hvem som ser. Søsteren min kan ikke skjønne at jeg tørr det, å danse sånn foran alle, fordi det hadde hun aldri turt. Men jeg er bare superkomfortabel med å være meg, og er ikke redd for hva alle tenker da. Så jeg danser meg gjennom livet, om det er i klasserommet eller i gymmen får så være.

Mina er den strake motsetningen til «Gå aldri oppreist. Snik deg frem» som vi finner i Jens Bjørneboes (1995, s. 177) dikt. Å være komfortabel handler om å være så i pakt med sitt miljø at det er vanskelig å avgjøre hvor kroppen min slutter og verden begynner. Man passer rett og slett inn, og kroppens overflate forsvinner ut av syne og blir bakgrunn (Ahmed, 2021, s. 86). I en kroppsøvingssammenheng vil dette utspille seg gjennom handling uten baktanke og usikkerhet. Minas beskrivelser og handlinger gjenspeiler en komfort som ikke kan forfalskes. Hun er, slik som Ahmed (2021, s. 76) sier det, den kroppslige representasjonen av en «kropp-som-er-hjemme». Der Ahmed (2012, s. 186) forklarer at kroppen mot strømmen ofte kan oppleve å bli redusert til et objekt som følge av andres kroppslige utvidelser, som igjen kan sette en aktiv og effektiv stopper for bevegelse med letthet og komfort, forklarer Mina, gjennom ord og handling, at hun er komfortabel med å gå mot strømmen og være seg selv fullstendig. Salah forklarer, på den andre siden, at det å skille seg ut kan være både positivt og negativt på samme tid:

«I det siste føler jeg at jeg har begynt å ta ting i livet mye mer seriøst da. Sånn fotball, skole, religion og alt sånn der. Førrige semester, eller skoleår da, så fikk jeg tilbakemelding fra læreren om at jeg snakket for mye med vennene mine i timene og når læreren pratet og sånt. Og det føler jeg at jeg har tatt litt til hjertet og fokusert mye på det læreren sier og sånt. Vennene mine fortsetter jo å prate likevel da, så da må jeg liksom ta et valg om å fjerne meg fra praten. Det gjør at jeg på en måte kan føle meg litt annerledes fordi jeg prøver mer og fokuserer mer enn de andre liksom.»

Salah beskriver et valg om å ta avstand fra vennene sine i kroppsøvingundervisningen slik at han kan fokusere på det han ønsker uten å bli distraheret. For å være en del av gjengen kan det ofte oppleves som om du må gjøre slik som de andre gjør for å passe inn, men på spørsmål

om dette svarer Salah trygt: «Nei, jeg tror ikke det ass». Til tross for at Salah muligens går mot strømmen gjennom å «ta ting i livet mye mer seriøst da», føler han ikke at han går feil vei og derfor er i veien (Ahmed, 2012, s. 186). I likhet med Mina, utviser Salah en komfort og trygghet til å gjøre og fokusere på det han selv ønsker, uten frykten for at det skal få konsekvenser for hans plass i klassen og vennegjengen. Messi illuderer til en mulig årsak til elevenes komfort knyttet til annerledeshet og det å gå sin egen vei:

«I den første timen vi hadde i kroppsøving på ungdomsskolen, og flere ganger etter det også da, så sa læreren vår at vi alle er annerledes, forskjellige, at vi får til ulike ting. Om du er god eller dårlig i den aktiviteten eller sporten så kan man uansett lære nye ting. Vi har fokus på at alle her kan alltid mestre noe, og den beste i klassen kan også utvikle seg og lære noe nytt. Sånn har vi det inne i hodet vårt da. Om du er dårlig i en sport så kan du lære fra de andre og så hvis du er god i en sport så kan du lære fra de andre hvordan de er eller lære bort til de andre, og lære å håndtere og vinne og tape og sånt da. Når jeg spiller fotball for eksempel, så prøver jeg kanskje å lære bort å ikke bli irritert for å tape og sånt»

En ting som er verdt å merke seg med dette sitatet, er hvor mange ganger Messi benytter seg av ordet «lære». Samtidig er det tydelig at mangfoldet i elevgruppen har blitt tematisert fra start, og at dette ikke bare er en viktig lærdom i seg selv, men at det antageligvis også er et viktig moment for at elevene faktisk skal lære noe. Dette er noe jeg vil gå nærmere inn på i de kommende delkapitlene. Sitatet er også med på å, igjen, fremheve at skolen og elevene ikke nødvendigvis ser på annerledeshet som noe negativt, men at det heller er en mulighet til utvikling og læring.

Sitatene, anekdotene og historiene hittil i dette delkapittelet viser til at elevene slett ikke føler seg annerledes, og at skolen er med på å bidra til et økt fokus på forskjellighet og ikke likhet, slik som Azzarito et al. (2017, s. 212) også etterlyste. Det finnes likevel sitater og anekdoter som forteller en historie om å skille seg fra majoriteten. Tradisjonelt har kroppsøving, slik som resten av skolen, fremhevet den norske kulturarven i undervisningen. Dowling og Flintoff (2018, s. 8) utdyper ved å si dette om innholdet i kroppsøvingfaget: «The physical activity culture, such as play, sports, dance and outdoor life is part of how we establish our identity in society and what we have in common». Majoritetskulturen blir dermed både inspirasjon og pensum for kultur- og kunnskapsformidlingen, og dette kan igjen medføre

utfordringer. En slik type utfordring får vi her gjennom en anekdote fra Guts opplevelser med skøyting:

Når vi gikk på skøyter så var det ganske mye snø på isen så læreren spurte om noen kunne være med å måke isen litt. Og jeg vil gjerne gjøre det godt for andre og gjøre den tjenesten, men så tok det kanskje litt overhånd. Læreren sa til slutt at det var veldig hyggelig å ville hjelpe, men at jeg burde være med på selve aktiviteten istedenfor. Men jeg hadde på meg skøyter som ikke passet helt, og så ville jeg egentlig ikke gå på skøyter også. Tidligere når jeg har prøvd å gå på skøyter så har jeg brukt sanne bruskkasser for å støtte meg, men nå så hadde vi ikke det tilgjengelig og da ble jeg litt nervøs og stresset for å falle ned på isen.

Gut opplever her seg selv som et sårt punkt (Ahmed, 2021, s. 41). Ikke bare passet ikke skøytene han har lånt for anledningen, men uten bruskkassen å støtte seg til blir skøytegangen både en skummel og stressende situasjon, der utfallet i verste fall kan ende med et eller flere fall ned på isen. På samme måte som Sartre (2000, s. 13) beskriver setter en kvalme seg i kroppen, eller mer spesifikt i hendene til Gut, ikke fordi han tar i noe som kommer til live, men fordi han ikke har bruskkassen å støtte seg til. Den manglende kontakten skaper en desorientering, og Gut mister retningen sin (Ahmed, 2006, s. 164). Ahmed, Hunter, Kilic, Swan og Turner (2006, s. 77) sier: «I have to pretend that I am not here because I don't want to stick out too much because everybody knows I am the only black person here». Dette er et eksempel som er relevant ved at det omhandler det å gjemme seg bort på grunn av et ønske om å ikke stikke seg ut, og ikke på grunn av fargen på huden til Gut. I Guts tilfelle handler det om at han benyttet seg av muligheten til å måke snø for å unngå å møte frykten for å ikke mestre, og eventuelt det å falle ned på isen. Hvis bruskkassene faktisk hadde vært tilgjengelig, kan man jo stille spørsmål ved om Guts handlinger fortsatt hadde resultert i unnvikelsesstrategi. Flintoff og Dowling (2019, s. 10) avslører i sin studie at lærere har en tendens til å velge aktiviteter og idretter som tas for gitt som uproblematisk fordi de er en del av «vår», felles kulturarv. Men ikke bare lærerne kan ha en slik holdning til enkelte aktiviteter:

I åttende sto jeg på ski for første gang og da var de andre i klassen sånn «WOW, har du aldri stått på ski før?» og jeg bare «nei, jeg har aldri stått på ski før». Men i andre

land så er det jo helt normalt at folk er sånn 20 år før de står på ski for første gang, eller at det er første gang man prøver en sport. (Mina)

Denne anekdoten er på mange måter med på å sette ord på og problematisere opplæringslovens (Opplæringsloven, §1-1, 1998) fokus på «den nasjonale kulturarven». Mina møter på en aktivitet hun aldri har prøvd før og blir møtt med sjokk og vantro fra de andre elevene, noe som nok en gang er med på å konstituere «norskhet», denne gang i form av skigåing, som det normative og nøytrale (Dowling & Flintoff, 2018, s. 7). Mina har dermed et godt poeng i det at Norge er i en særstilling sammenlignet med andre land i det at vi historisk har drevet med og vært best på ski siden omtrent tidens morgen (Rise, 2012, s. 216). Mina forsvarer sin rett til å føle seg normal ved å peke fingeren tilbake på norskhet. Selv om noe er normalt i Norge, slik som skigåing, eller til og med skøyting, betyr ikke det at det å ikke ta del i dette «noe» er unormalt.

Innledningsvis i dette delkapittelet presenterte jeg muligheten for at elevene også skiller seg fra hverandre basert på boligsammensetningen i området. Akkurat dette blir tydelig i de to følgende anekdotene:

Sarah: Jeg og broren min spilte for eksempel fotball på balkongen her for ikke så lenge siden. Da puttet vi masse sånne madrasser, puter og myke ting i hver ende av balkongen som på en måte blir målene da. Vi lagde målet vårt selv og så spiller vi sånn, ikke fotball kanskje, men vi skyter og prøve å score på hverandre.

Hanna: Jeg synes volleyball er så gøy. Vi hadde faktisk det litt på barneskolen og da hadde vi volleyballnett og sånn, og det er veldig gøy å spille. Jeg spiller jo faktisk litt hjemme også fordi vi har sånn nett i hagen.

Til tross for at Hanna og Sarah deler tilholdssted, og på den måten er «som to erter i en belg», er ikke ertene like, og det er heller ikke belgen (Ahmed, 2006, s. 124; Ahmed, 2021, s. 79). Forskjellen mellom Hanna og Sarah er åpenbar i det at Hanna har hage med gress og volleyballnett, mens Sarah har en innglasset balkong og masse myke ting for å slenge seg ned på i det hun kaster seg etter ballen. I de to siste anekdotene finner vi altså to elever med ganske forskjellige muligheter og forutsetninger for bevegelse på hjemmebane, men der begge beveger seg likevel. Det virker som at bevegelse, i hagen med volleyballnett eller på

balkongen med puter og ball, er noe som rommer denne nevnte annerledesheten selv om verden er tilgjengelig for Hanna og Sarah på forskjellige måter (Ahmed, 2021, s. 79).

Mot slutten av dette delkapittelet har jeg presentert flere historier som viser hvordan elevene skiller seg fra både majoritets-Oslo og hverandre. Realiteten er derimot at elevene rapporterer at de både trives i kroppsøvfaget og ikke føler seg annerledes, og da spesielt ikke på en dårlig måte. Hva er så grunnen til dette? Det handler på mange måter om at elevene og læreren tillater forskjellighet å dukke opp, og på den måten etablere erfaring som noe motstridende og subjektivt (Azzarito et al., 2017, s. 211). Det beste svaret på dette spørsmålet får vi nok likevel ved å plukke opp tråden fra tidligere med Mina og hennes første skitur:

«Men det gikk jo helt fint, og var gøy til og med. Vennene mine ventet på meg og både jeg og de flirte når jeg datt litt her og der. Skolen er jo for læring, så jeg tok det bare som læring.»

5.3 Idrettsdiskurs

Idrettsdiskursens fremtredelse og rolle i kroppsøvfaget var antageligvis der min forutinntatthet stod sterkest i forkant av datainnsamling. Jeg var overbevist om at elevene opplevde at de møtte et utdatert kroppsøvfag som kun baserte seg på de samme to, til tre lagidrettene og konkurransene. På mange måter hadde jeg i forkant av intervjuene demonisert alt som kunne klassifiseres som tradisjonelle aktiviteter, slik som fotball, basketball, stikkball og innebandy. Noe som i grunn er ironisk da jeg er fotballspiller selv, og egentlig elsker all ball- og lagidrett, både som lærer og deltaker. Funnene mine viser at elevene som regel også setter stor pris på «sporter», som de selv kaller det. Videre presenterer jeg de resterende funnene knyttet til idrettsdiskurs gjennom delkapitlene 5.4.1 «Kontrast til barneskolen» og 5.4.2 «Tradisjonelle vs. utradisjonelle aktiviteter».

5.3.1 Kontrast til barneskolen

Å gå fra barneskolen til ungdomsskolen medfører ofte mange store endringer. Ikke bare havner man kanskje i en ny klasse, - og på en ny skole, men elevene tar første skritt inn i de voksnes rekke gjennom puberteten. Elevene som har deltatt i denne masteroppgaven uttrykte også at kroppsøvfaget var annerledes enn på barneskolen. Gut sier:

«Når jeg liksom startet på ungdomsskolen så tenkte jeg ikke at kroppsøvingfaget skulle være sånn at man fokuserte på kroppen, styrke og sånne ting. Jeg liker aktiviteter som dodgeball, stikkball og sånne ballspill da. Eller sånne leker, en ny, kreativ lek kanskje. På barneskolen hadde vi et sånn spill som het «en, to, tre, pitbull». Det er litt sånn som hauk og due bare at hauken er en pitbull og for å fange noen så må du løfte dem opp fra gulvet og si «1, 2,3 pitbull» og så er de også pitbuller. Jeg tenkte liksom at det ville fortsette å være sånn, med fokus på ballspill og leker, på ungdomsskolen også.»

Aasland, Walseth og Engelsrud (2016, s. 4) forklarer at kroppsøving er rotet i praksiser og verdier som stammer fra idretts- og treningsfysiologiske og militære diskurser. Noe som igjen får konsekvenser for hvordan kroppsøvingfaget organiseres. Idrettsteknikker vil for eksempel noe som vil bli lagt mer vekt på innenfor en idrettsdiskurs. Dette vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel. Thorjussen og Sisjord (2020, s. 58) fremholder at elevene som deltok i deres studie opplevde at et helseperspektiv la føringer for hvilke aktiviteter som ble gjennomført i kroppsøving. Selv om jeg i forrige delkapittel forklarte at variasjon var en av nøklene til elevenes bevegelsesglede, er det flere av elevene som uttrykker at de synes at det er et for stort fokus på aktiviteter som kanskje har en tendens til å se på kroppen som noe mer mekanisk og trenbart (Moen & Rugseth, 2018, s. 161). Salah forklarer det på denne måten:

«Jeg husker at på barneskolen så pleide vi å ha masse sånn basketball og fotball og kanonball og sånt. Jeg føler det er annerledes her på ungdomsskolen da. Noen ganger pleier vi å ha forskjellige idretter, for eksempel innebandy, men jeg pleier å spørre læreren ofte om vi kan spille fotball og så sier hun at kroppsøving handler ikke bare om fotball. Kroppsøving handler liksom om hvordan du tar vare på kroppen din og hvordan du trener den og sånt. Så det blir mye sånn utholdenhet, spenst, styrke og sånt, men jeg liker fotball da så jeg fortsetter bare å spørre.»

I fagfornyelsen blir det i «fagrelevans og sentrale verdier» fremhevet at elevene skal utvikle kompetanse innenfor trening, livsstil og helse, noe som på mange måter forklarer hvorfor Salah opplever at det blir mye utholdenhet, spenst og styrke (Utdanningsdirektoratet, 2019). Merleau-Ponty etterlyser derimot at vi skal se kroppen som «the lived body» (Duesund, 1995, s. 31). Dette medfører antageligvis å gå vekk fra måten Salah, og, i den forlengelse, også

læreren hans, beskriver kroppsøvingfaget på i sitatet ovenfor, da kroppen fort kan bli oppfattet som noe mekanisk og trenbart med en slik forståelse (Moen & Rugseth, 2018, s. 161). I det som ble kalt hovedområdene i LK06, har «trening og livsstil» utviklet seg til å nå hete «bevegelse og kroppsleg læring» i de nye kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2019). I motsetning til «trening og livsstil», der helseperspektivet står sterkt, er det noe mer nyansert i «bevegelse og kroppsleg læring». Elevene skal her se sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse, men samtidig utforske sin egen identitet og lære å tenke kritisk. Vi kan på den ene siden forstå dette som at kroppen er en helhet som er intensjonalt rettet mot noe, mens det på den andre siden kan tolkes som en årsak-virkning-forståelse av kroppens aksjoner (Merleau-Ponty, 2002). Hvilken forståelse som gjør seg gjeldene i kroppsøvingfaget kommer selvfølgelig an på den enkelte lærers operasjonalisering av læreplanen. Hvis kroppsleg læring virkelig handler om: «allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsmedvit og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019), kan ikke kroppsøvingundervisningen basere seg kun på rene utholdenhets-, styrke- og spenstaktiviteter. I den anledning har Sarah en høne å plukke med blant annet intervaller:

Jeg liker ikke så mye når vi har mye løping, push-ups og situps og sånt. Vi hadde en time der vi måtte løpe i først ett minutt, så to minutt og så tre minutter og så måtte vi være aktive i pausene også. Til sammen tror jeg vi holdt på i tolv eller seksten minutter, og det er veldig slitsomt fordi du blir jo veldig andpusten og bare veldig sliten egentlig. Så jeg liker ikke sånn at man blir så sliten at man på en måte blir støl hjemme, natten lang liksom. Jeg liker mest når det er sånn, man er aktiv, men man merker det nesten ikke fordi vi har det gøy da. I vinter hadde vi en hel dag der vi grillet og gikk på skøyter og akte og bare var aktive. Det var liksom mer enn bare styrketrening da, det blir sosialt også.

Når det i tillegg poengteres i «bevegelse og kroppsleg læring» at kroppsøving gir rom for kroppsleg læring i form av: «leik og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019), er det kanskje mer sannhet enn forventet i det Sara sier. At kroppsøvingfaget kan bety aktivitet og moro, selv uten å «bli støl hjemme, natten lang liksom».

5.3.2 Tradisjonelle vs. utradisjonelle aktiviteter

Som nevnt i forrige delkapittel kan idrettsdiskurs bety et større fokus på innlæring av idrettsteknikker i kroppsøvingsfaget. Et kroppsøvingsfag som baserer seg på idrettsdiskurser kan også være et fag som fremhever enkelte, tradisjonelle idretter, det å være god i disse og konkurranse. Moen og Rugseth (2018, s. 158) forklarer likeledes at innen idrett og kroppsøving kommer en dualistisk måte å tenke om kroppen til uttrykk gjennom at kroppen først og fremst er et biomekanisk objekt som skal prestere etter målbare normer. I en kronikk av Erlend Ellefsen Vinje (2018) argumenterer han for at ballspill og andre idrettsaktiviteter fortsatt må benyttes i kroppsøvingsfaget fordi brorparten av elevene ser ut til å like faget slik det er. I den reviderte læreplanen for kroppsøving fra 2012 blir dette med tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter benyttet for å beskrive at elevene skal møte et bevegelsesmangfold i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er derimot problematisk hvis enkelte aktiviteter oppfattes som vanlig, normale og tradisjonelle, mens andre aktiviteter får merkelappen eksentriske, unormale og alternative.

I fagfornyelsen finner vi også dette skillet mellom det tradisjonelle og alternative, men i denne omgangen er det bare pakket inn i enda finere silkepapir enn tidligere: «Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne formuleringen er på mange måter grovere enn den vi finner i LK06, da den ikke engang sidestiller de tradisjonelle bevegelsesaktivitetene med alternative bevegelsesaktiviteter, men med alternative bevegelsesformer. Samtidig påstår læreplanen i dette utdraget at de tradisjonelle bevegelsesaktivitetene er felles for samfunnet som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alternative bevegelsesaktiviteter er for meg, som hvit, privilegert og fotballspillende dame, aktiviteter som cricket, amerikansk fotball, bryting og badminton, mens alternative bevegelsesformer, på den andre siden, gir konnotasjoner mot en eller annen eksentrisk dans, der du skal lage lyder og la kroppen benytte seg av hele rommet. Noe som jo i og for seg er helt fint, og til og med sikkert veldig korrekt ut fra et kroppsfenomenologisk perspektiv, men når det kontrasteres med tradisjonell bevegelsesaktivitet, blir det også noe begrensende.

I likhet med påstanden til Ellefsen Vinje (2018), setter også brorparten av elevene som har deltatt i dette masterprosjektet pris på idretter som basketball, fotball, innebandy og andre

ballspill. Kun Mina uttrykte at ballspill, og spesielt fotball, var noe hun ikke likte noe særlig. Jeg skal ikke påstå at Mina er ukomfortabel med kroppsøving, da hun understreket flere ganger under intervjuene at hun liker kroppsøving som fag, men Walseth et al. (2018, s. 245) forklarer at de ukomfortable elevene generelt ikke setter pris på ballspill. Videre forklarer Thorjussen og Sisjord (2020, s. 58) at i tillegg til helseperspektivets betydning for hvilke aktiviteter som praktiseres, opplever elevene at kombinasjoner av ballspill, som fotball og volleyball, er gjennomgående og gjentakende. I den anledning sier Mina at hun er glad for at lærerne ikke bare ser på ferdigheter og sånn, men at innsats og aktivitet blir fremhevet som viktig, fordi det er ikke alle som er født flinke. Og selv om det at lærerne ikke bare ser på ferdigheter kanskje er utslagsgivende for karakterer, betyr ikke det at aktivitetene som gjør seg gjeldende i kroppsøvingsfaget, og som elevene ønsker å delta i, ikke gjenspeiler en idrettsdiskurs der noen aktiviteter er gjentakende og ansett som normale og tradisjonelle. Hanna er en av elevene gjerne skulle sett at kroppsøving baserte seg på ulike typer ballspill. Hun sier:

«Jeg har jo liksom holdt på med alt fra fotball, håndball og innebandy til golf og svømming. Jeg har egentlig vært innom det meste. Så jeg føler at tingene vi gjør i gym gjenspeiler det jeg driver med eller har drevet med på fritiden.»

Hvis det i kroppsøvingstimene rulleres mellom aktivitetene Hanna beskriver i sitatet ovenfor, stemmer det overens med Thorjussen og Sisjords (2020, s. 58) funn om at enkelte ballspill er gjentakende og gjennomgående i undervisningen. Det står likevel ikke spesifisert i LK06 eller Fagfornyelsen hvilke konkrete aktiviteter som er tradisjonelle eller alternative, og heller ikke at inkluderingen av fotball, basketball og innebandy er nødvendig for den felles danningen av elevene. I funnene til denne masteroppgaven fremhever derimot flere av elevene sammenhengen mellom sosial trygghet og det å ha det gøy, med nye, varierte aktiviteter. Salah sier at han er «up» for nye aktiviteter de ikke har prøvd før, men at han liker de vanlige aktivitetene fotball, innebandy og basketball som de har hatt tidligere, så han går ikke rundt og tenker på at de må ha nye aktiviteter hele tiden eller at det er noe han savner. Hanna sier også at:

«Samtidig som jeg synes det er bra at vi har nye øvelser iblant, så vil jeg ikke at vi skal ha det hele tiden. Da vi hadde bounceball for eksempel, så var det ganske vanskelig noen ganger og da kan man jo føle på at man ikke får det til og gi litt opp da. Jeg har jo lyst til å

ha sånne ting som jeg vet jeg er god på da, eller som jeg liker. Sånn som fotball og innebandy».

Videre sier Hanna noe om at hun kan bli litt mer forsiktig når de har øvelser hun ikke er så kjent med:

«I de fleste øvelser så gjør jeg bare mitt beste, men jeg vet ikke helt, det er bare hvis det er noen helt nye øvelser som jeg ikke er kjent med, som jeg ikke vet om jeg mestrer liksom. Da blir jeg litt forsiktig i starten.»

Samtidig påpeker Hanna at hvis de har for eksempel fotball eller innebandy i kroppsøvingstimene, så blir det ofte slik at de som ikke holder på med disse aktivitetene utenom, ikke er like mye med. Hanna sier: «kanskje de sitter litt på siden eller er litt forsiktige.» Dette kan på mange måter beskrives som paradoksalt. De som er komfortable med «tradisjonelle» idretter, også kjent som «idrettsutøverne» og «midt-på-treerne» ifølge Walseth et al. (2018), kan oppleve nervøsitet og forsiktighet i møte med nye, varierte aktiviteter, mens de som finner mestring og glede i nye, varierte aktiviteter, også kjent som «de ukomfortable» (Walseth et al., 2018), opplever nervøsitet, usikkerhet og forsiktighet i møte med aktiviteter som blant annet fotball og innebandy. Mina sier:

«Å si at jeg føler meg ekskludert i kroppsøvingsfaget er nok feil ord, men noen ganger så føler jeg liksom at jeg har gått på fotball i ganske mange år, syv år liksom, og jeg er ikke spesielt god. Det er folk i klassen som ikke har spilt fotball i det hele tatt, organisert da, som er bedre enn meg. Jeg blir redd for at folk skal si sånn «hvordan er det du spiller fotball» eller liksom «kan du ikke skyte ordentlig, du har jo gått på fotball i mange år». Så jeg blir litt sånn insecure da, eller ikke så selvsikker på det. I Norge så er det jo, eller på norske skoler så er jo fotball en veldig stor ting og derfor tror jeg at det handler mye mer om konkurranse i fotball enn andre sporter man har i kroppsøving da. Og jeg vil jo ikke ødelegge for noen heller.»

Walseth et al. (2018, s. 245) forklarer at de ukomfortable elevene mislikte kroppsøving og dens fokus på tradisjonelle ballspill på grunn av guttenes dominans og det utrygge miljøet som åpnet for uønsket kritikk. Mina sier på sin side at hun aldri har fått noen direkte kommentarer når de spiller fotball fra de andre i klassen. Likevel sier hun at guttene i klassen

kanskje får mer konkurranseinstinkt når de spiller fotball blant annet, så hvis du ikke spiller ballen på riktig måte for eksempel, så blir de irriterte. Ikke direkte, men med kroppsspråket. Da blir det kanskje lettere å trekke seg litt tilbake og la guttene holde på i større grad, fordi, som Mina sier; «Jeg vil jo ikke ødelegge for noen heller».

I innledningen til denne masteroppgaven forklarte jeg at i noen hjem er «skolekunnskap» en naturlig fortsettelse av hjemmekulturen, mens andre opplever at interessen i hjemmet er vendt mot andre ting, noe som kan medføre kulturbrudd i skolehverdagen (Imsen, 2016, s. 218-219). Hanna, som sa at de tingene de gjør i kroppsøving er ting som gjenspeiler det hun driver med eller har drevet med på fritiden, er et godt og tydelig eksempel på at kroppsøving, for henne, er en naturlig fortsettelse av hjemmekulturen. Slik er det ikke nødvendigvis for Mina:

«Foreldrene mine, de er ikke, de vokste opp i India og der er det veldig lite fokus på sport, på skolen på en måte. Det er mye mer sånn at man fokuserer på det teoretiske, på det å være smart da, eller å være flink på skolen. I Norge så er det mye mer fokus på sport, det er veldig, veldig mye fokus på sport egentlig. Her blir liksom folk oppmuntret til å satse på sport, mens i India er det ofte sånn at hvis noen sier at de har lyst til å satse på idrett så er det sånn WOW, og da burde man være veldig, veldig god liksom. Så det er litt sånn uvant da. Jeg tror det er veldig sånn forskjell i land på hva som verdsettes mer.»

Mina beskriver her et kulturbrudd der det som er tradisjonelt i norsk kroppsøving, altså et fokus på idretter og det å være god i disse, egentlig er det som er alternativt for henne da hun ikke har møtt på denne holdningen hjemme. Når læreplanen likevel trekker frem noe som tradisjonelt og noe annet som alternativt, understreker den en eurosentrisme i kroppsøvfingsfaget og i valget av aktiviteter, og gjennom idretter som for eksempel fotball, skøyter, ski og innebandy blir dette enda tydeligere.

Når de fleste av elevene likevel uttrykker at de helst vil ha tradisjonelle ballaktiviteter som basketball, fotball, innebandy og andre ballspill, kan vi stille spørsmål ved hva årsaken til dette er. Liker de det tradisjonelle fordi det er det kroppsøvfingsfaget de har blitt skolert inn i? Offentlige rom formes av kroppens vanemessige handlinger, og på den måten kan rommets konturer også beskrives som vanemessige (Ahmed, 2021, s. 81). Ahmed (2021, s. 89) sier at vi arver nærheter, og samtidig blir formet av det vi kommer i kontakt med. Basert på en slik

logikk, vil elevene også kunne formes av et kroppsøvingsfag der enkelte aktiviteter er gjennomgående og gjentakende. Flere av elevene forklarer blant annet at på barneskolen hadde de ballspill veldig mye, og at stikkball og kanonball var så gjennomgående og gjentakende at de hadde det omtrent hver eneste kroppsøvingstime i ett helt år. Ahmed (2021, s. 81) sier: «Hvis vaner handler om hva kropper kan gjøre på måter som gjentas, kan de også forme hva kropper *kan* gjøre.» Dette kan forklare usikkerheten Hanna kan oppleve i møte med nye aktiviteter. Ahmed (2021, s. 83) forklarer videre at institusjonelle rom formes av nærheten til noen kropper og ikke andre. I dette scenarioet møter Hanna, Gut, Sarah, Messi og Salah til dels et rom som er formet til dem, mens Mina kan gå inn i det samme rommet og føle seg skeiv. Dette bidrar til en reproduksjon av likhet, og hvor like skal elevene egentlig bli? Likevel beskriver Mina, i denne anekdoten, at i klassen deres er det mindre forventning til iboende evner i ulike idretter og såkalte tradisjonelle bevegelsesaktiviteter fordi det er mange som innehar mangfold:

Jeg har hørt at på Oslo vest så er det ganske mange som driver med sport, sånn nesten alle driver med sport og har skikkelig trente kropper og sånt, de fleste hvert fall. Der kan jeg tenke meg at det er mye mer konkurranse i kroppsøvingsfaget og at alle forventer at alle skal kunne gå på ski, spille fotball og så videre. Her på skolen, i min klasse, så er det liksom kanskje over en tredjedel som ikke driver med noen sport eller aktivitet og aldri har gjort det. Og det er jo helt forskjellig fra Oslo vest da. På sånne steder med litt mer mangfold, slik som det er her hos oss, er det mindre forventninger til kroppsøvingen. Det er ikke alle som kan alt og derfor blir det på en måte mer komfortabelt da, synes jeg, mindre stress.

Walseth et al. (2018, s. 245) forklarer at for de elevene hun klassifiserte som «de ukomfortable» var konkurranse hovedgrunnen til manglende meningsfulle erfaringer i kroppsøving. Mina mener derimot at selv om de også har tradisjonelle aktiviteter med konkurranseaspekt, er det mindre forventninger til kroppsøvingsfaget fordi skolen og klassen innehar mangfold. Ahmed (2012, s. 38) mener at institusjoner reproducerer likhet, men i dette tilfelle er det kun aktivitetene som reproduseres og ikke elevene. Vi kan i den anledning stille spørsmål ved om det er et problem at enkelte aktiviteter fortsatt er gjennomgående og gjentakende hvis aktivitetene blir presentert på en måte som ikke kun handler om prestasjon? En naturlig del av det å være menneske er å ta del i noe, være en del av et fellesskap, noe også læreplanen for kroppsøving fremmer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Brorparten av elevene

bebor institusjonens bygninger og følger dens linjer, men blir resultatet at brorparten, også kjent som majoriteten, overkjører minoriteten med sine ønsker og illusjoner om demokrati, mens minoriteten sitter igjen med en følelse av å bli tilsidesatt og underprioritert? Er det alltid slik at «de som har flest, har alltid rett» (Jens Bjørneboe, 1995, s. 177)? Sarah sier for eksempel: «Hvis vi får frilek etter vi på en måte er ferdige med det vi skal gjøre i kroppøvingstimen så kan læreren si sånn «hvem vil ha stikkball?» eller «hvem vil ha kanonball?» og så stemmer vi på det vi vil ha. Så man får jo velge selv, men det blir jo sånn demokrati på en måte. Så da gjør vi det de fleste vil.» En formildende faktor ved dette eksemplet er at elevene får velge mellom to forskjellige ting, og at det fremhever det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», men samtidig, er aktivitetene Sarah beskriver like av natur og kan derfor gjøre at deler av elevmassen føler seg slik som en av elevene i Beni et als. (2017, s. 298) studie beskrev det: «I don't feel that I am a part of gym. I feel left out, not really a part of that team feeling».

Sarah eksemplifiserer at det som er tradisjonelt med kroppøvingfaget, slik som fotball, innebandy, basketball, skøyter og skigåing, ikke nødvendigvis er tradisjonelt for alle deler av elevmassen:

De aktivitetene vi gjør i gymmen nå, sånn ballsport, styrke, løping og så videre, det er ting jeg kan gjøre hjemme også, hvis jeg vil, men når vi er ute i gymmen så er det mer utvalg, man kan gjøre tingene man gjør inne, og man får prøvd nye ting som man ikke kan gjøre inne. Det er ikke sånn at jeg kan være hjemme å gå på skøyter liksom. Så aking, skøyter, ski og gå på sånne skogsturer og orientering og sånt. Såne ting kan jeg gjøre mest på skolen, og er ting jeg ikke har prøvd så mye før. Jeg kan jo sikkert gjøre det hjemme også, men jeg kan ikke alle tingene selv og på skolen er jeg venner med også. Det er mye koseligere da.

Sarah kan trene styrke hjemme, hun kan løpe ute og hun kan spille fotball på balkongen, men aking, skøyter, ski, skogsturer og orientering er ting hun ikke er så godt kjent med eller kan fra før. Så selv om Sarah indirekte beskriver aking, skøyter, ski og orientering som noe alternativt for henne, er ikke det nødvendigvis noe negativt, heller det motsatte.

Institusjonalisering av likhet vil, ifølge Ahmed (2021, s. 84), gjøre at de som ikke er like føler seg ukomfortable, eksponert og synlige i møte med egen annerledeshet. Sarah viser derimot til at det å bli introdusert for nye aktiviteter og gjøre noe som du ikke er så kjent med er gøy

og lærerikt, spesielt hvis aktiviteten i seg selv fremhever det sosiale. Hvis vi i den neste versjonen av læreplanen heller kan følge i «kompetansemål og vurdering» sine fotspor og benytte oss av «varierende bevegelsesaktiviteter», og dermed ikke betegne noe som tradisjonelt og noe annet som alternativt, blir kroppsøving et mer inkluderende fag som ikke har antagelser knyttet til elevenes evner, kunnskap og bevegelseskultur.

Til tross for at det i dette delkapittelet kanskje ikke har kommet frem, viser funnene i denne masteroppgaven at elevene blir introdusert for og setter pris på varierte bevegelsesaktiviteter, eller slik som «fagrelevans og sentrale verdier» ville uttrykt det: alternative bevegelsesformer. På mange måter kan man si at elevene, i større grad enn lærerne, praktiserer og baserer seg på en idrettsdiskurs innenfor kroppsøvingfaget, siden flere kontinuerlig uttrykker et ønske om å spille for eksempel fotball, innebandy og basketball. Læreren fremhever på sin side sosial trygghet gjennom ord og handling, samt benytter seg av kommunikasjon, rutiner og varierte bevegelsesaktiviteter, for at elevene skal ha det gøy, og for å stimulere til bevegelsesglede. Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste delkapittel «Kroppsøving som læringsfag».

5.4 Kroppsøving som læringsfag

Innledningsvis i dette delkapittelet er det viktig å poengtere at de to årene jeg har fulgt elevene som har deltatt i dette masterprosjektet, har vært noe spesielle. To år med pandemi har hatt konsekvenser for kroppsøving som læringsfag. Hjemmeskole, avstand og antibac ble plutselig normalen. Likevel er det konsensus blant elevene om at kroppsøving er fag som handler om læring, og som til og med fremhever lærelyst i større grad enn andre fag. Mina sier:

«I enkelte fag på skolen, som for eksempel matte, så er det sånn at lærerne bare ser på resultatet, eller ser på hvor god du er fra før, og ikke på hvordan og hvor mye du utvikler deg, eller lærelysten din på en måte. Jeg synes at lærelyst er mye mer relevant enn å kun se på ferdigheter. I kroppsøving så er faktisk læreren veldig flink til å se på hvem som faktisk har lyst til å lære og som prøver. Jeg føler at en stor grunn til at jeg fikk sekser i gym er fordi jeg har lyst til å lære og prøver alltid mitt beste. Jeg er jo egentlig ikke så veldig god i sport.»

Mina viser her til at kroppsøving har utviklet seg til å handle om mer enn elevenes iboende evner og det å være god i idrett. Kroppsøving som læringsarena handler for Mina, og de andre

i klassen, ikke kun om ferdigheter eller hva du kan fra før, men hva du kan lære. Dette læringsfokuset blir understreket i denne anekdoten:

Klassen skal ha bounceball for første gang i kroppsøvingstimen i dag. Stemningen og aktivtetsnivået er godt etter den klassiske oppvarmingen «alle baller vekk». Neste øvelse handler om å prøve og feile. Elevene skal bruke en skumgummikølle for å prøve å sprette opp ballen og så slå den av gårde. Noen får det til, noen får det ikke til, men fortsetter å prøve, og andre får det ikke til og synes dermed andre ting er mer interessante. Det er bounceball, innebandy og fotball i skjønn harmoni.

I etterkant av timen stiller læreren spørsmål om hva elevene tenkte om dagens økt og bounceball som aktivitet. Mina er først oppe med hånden og sier: «Jeg synes det var bra at vi fokuserte på spill og prøving og feiling og ikke så mye på teknikk og regler».

Til tross for at kroppsøvingsfaget er et fag som i tide og utide blir møtt med motstand, senest fra blant annet avtroppende kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby (Ertesvåg & Røsvik, 2021; Meld. St. 21 (2020-2021)), er det tydelig, basert på disse erfaringene, og det som blir presentert i delkapittel 5.2.1 «hva er annerledeshet?», at elevene utviser større forståelse enn den tidligere kunnskaps- og integreringsministeren, for at kroppsøving er et læringsfag. Læring og utvikling blir viktig i et fag som kroppsøving i et sosiodemografisk sammensatt område, hvor elevene har veldig forskjellige erfaringer med aktivitet. Hvis prestasjon i enkeltidretter og helseperspektivet er hovedfokus, er det både ekskluderende og marginaliserende for store deler av elevmassen, og resultatet vil bli at kroppsøving er trening og ikke læring. Hva er så årsaken til at elevene både trives i og fremhever kroppsøving som et læringsfag? Intervjuene og observasjonen har pekt ut flere viktige detaljer for elevenes læring, noe som resulterer i delkapitlene 5.3.1 «Sosial trygghet (å være seg selv)» og 5.3.2 «Å ha det gøy/ bevegelsesglede».

5.4.1 Sosial trygghet (å være seg selv)

«For å si det enkelt: Hvithet blir en sosial og kroppslig orientering gitt at noen kropper vil høre mer hjemme i en verden som er orientert rundt hvithet»

(Ahmed, 2021, s. 90-91)

Etter å ha startet med et slikt sitat er det viktig å poengtere, nok en gang, at selv om Ahmed bruker hvithet både som beskrivelse for hudfarge og som system av privilegier, handler hvithet, i dette tilfellet, kun om sosial klasse og hvordan enkelte rom er formet og tilpasset noen, mens andre, som bebor annerledeshet, blir stående på utsiden og se inn (Ahmed, 2006, s. 86, 87). I innledningen til denne masteroppgaven presenterte jeg forskning fra Säfenbom, Haugen og Bulie (2014, s. 8) som viser at omkring 44 prosent av elevene i Norge ikke er fornøyde med kroppsøvingsfaget. Walseth et al. (2018, s. 244-245) påpeker i den anledning i sin studie at for elever som ikke liker kroppsøving, er manglende inkludering den soleklare årsaken. I historien om Minas første skitur, som ble gjenfortalt i delkapittel 5.2.1 «Hva er annerledeshet?», forklarer Mina at til tross for at reaksjonen på at hun aldri hadde stått på ski før var sjokk og vantro, hadde hun det gøy fordi hun ble møtt med forståelse av lærer og medelever, og fikk gjennomføre aktiviteten tilpasset sitt eget nivå. Viktigheten av å faktisk bli inkludert, både gjennom det kroppslige og i det sosiale, kan derfor ikke undervurderes, noe eksemplet om Minas første skitur understreker.

Ahmeds (2021, s. 76) begrep «kropp-som-er-hjemme» har allerede blitt benyttet for å beskrive Mina. Hun og de andre elevene møter annerledeshet med åpne armer, er seg selv og beveger seg med en letthet og komfort (Ahmed, 2012, s. 186). Gut viser også tydelig tegn på dette i denne anekdoten:

Det er kroppsøving igjen, og i dag skal elevene ha bryting. Timen starter med dynamisk oppvarming. Alle elevene står på linja og læreren viser og forklarer ulike øvelser de skal gjøre for å bli varm i alle ledd og muskler. En av øvelsene er en øvelse som kan beskrives som en gående push-up eller krokodillegange. Til slutt er det bare Gut igjen som ikke er ferdig med øvelsen og siden alle andre venter på at han skal fullføre har han omtrent 25 par øyne rettet mot seg. Gut tar seg god tid og gjør øvelsen ordentlig. Han blir ferdig når han er ferdig, null problem.

Kropper som blir stående på utsiden og se inn på det normative beskrives ofte ut fra den kroppslige og sosiale erfaringen av usikkerhet, begrensning og fortvilelse som vi finner i uttrykket «jeg kan ikke». Anekdoten knyttet til Guts gjennomførelse av «krokodillegange» uttrykker derimot den rake motsetningen, nemlig det alltid-håpefulle «jeg kan» (Ahmed, 2021, s. 91). Dette er ikke nødvendigvis et mål på kompetanse som sådan, da jeg ikke tror Gut hadde prøvd en slik type øvelse før i sitt liv. Ahmed (2021, s. 92) forklarer videre at privilegiet kroppslige form er: «evnen til å bevege seg gjennom verden uten å gå seg vill». Gut blir ikke redusert til et objekt som følge av andres kroppslige utvidelser (Ahmed, 2021, s. 92), eller i dette tilfellet, andres stirrende øyne. Hva er årsaken til at både Gut og Mina kan bevege seg uten å gå seg vill i kroppsøvingstimene?

Walseth et al. (2018, s. 244-245) forklarer at blant elevene som liker kroppsøvingsfaget er hovedårsaken at det er morsomt å jobbe sammen med medelevene. Elevene som deltar i dette masterprosjektet, fremhever også betydningen det sosiale har for kroppsøvingsfaget. Messi forklarer at det sosiale landskapet har endret seg etter at de begynte på ungdomsskolen:

«På barneskolen hadde vi turn ekstremt mye. Vi kunne ha turn i sånn to måneder og så hadde vi ballspill i sånn to uker. Og læreren sto liksom bare der å så på deg når vi hadde turn, og når du da vet at du ikke klarer det fordi du har prøvd det tidligere så blir det litt sånn ubehagelig og flaut egentlig. På ungdomsskolen føler jeg meg tryggere fordi vi har snakket om det og folk skjønner at du gjør feil og du lærer av det, mens på barneskolen var folk litt mer sånn barnete da.»

Messi forklarer, med litt andre ord, at elevene har fått en forståelse for at alle er på sin egen dannelsesreise, en reise som gjennomføres i fellesskap, og at utvikling og læring både er respektert og fremhevet, fordi kroppsøving handler om å lære sammen og alene. Lea, en elev fra Thorjussen og Sisjords (2018, s. 7) studie, sa at kroppsøving var et sted der man kunne bygge sosiale relasjoner og følelse av fellesskap. Og til tross for pandemi, er dette noe Messi er enig i:

«Vi har jo gått i samme klasse i litt over ett år nå, men mye av den tiden har jo vært på hjemmeskole. Men så er det sånn i gymtimene at vi bare går til alle og snakker med hverandre, og jeg er litt sjokka over at vi har klart å bli så trygg og godt kjent på så

liten tid. I kroppsøving så gjør vi liksom ting sammen og må jobbe sammen alle, og det tror jeg har hjulpet.»

Gut forklarer også at de, i etterkant av hovedaktiviteten, kan få litt frilek hvis de har tid til overs. Han sier at det blir «litt sånn demokrati da», fordi elevene stemmer over om hvilken eller hvilke aktiviteter de skal ha. Kanskje de spiller fotball på ene siden og basket på andre siden, eller kanskje de til og med har fått lov til å ta frem bordtennisbordene. Om dette er en bevisst måte å få inn det nye tverrfaglige emnet «Demokrati og medborgerskap» kan stilles spørsmål ved, men effekten er likevel at elevene «får kunnskap om og forståing av demokratiske verdier og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gut sier videre at:

«Frilekene har en tendes til å gjøre at jeg, og flere andre også da, snakker mer med folk i klassen som jeg kanskje ikke snakker så mye med ellers fordi du blir spurt om å være med på det eller det eller så spør jeg dem om de har lyst til å være med oss fordi de ikke har så mye å gjøre og da sier de at de kan bli med. Det er veldig sosialt.»

Messi, samt flere av de andre elevene, opplever videre at samarbeid er et fokuspunkt for kroppsøvingfaget, og som sitatet ovenfor viser, opplever Messi at samarbeid bidrar til sosial trygghet og et godt klassemiljø. Beviset på at å gjøre ting sammen og jobbe sammen har bidratt til sosial trygghet blant elevene, og dermed medvirket til økt læring og meningsfullhet, i hvert fall hvis vi skal tro Beni et al. (2017) og Walseth et al. (2018), finner vi i denne anekdoten:

Gymsalen er delt inn i fire områder med påfølgende fire forsvarslinjer for å forsvare disse områdene. Elevene er delt inn i to lag, et angrepslag og et forsvarslag, som skal forsvare de nevnte forsvarslinjene. Hvis forsvarslaget fanger deg eller «tar» deg, må du tilbake til området du kom fra. Hver omgang går på tid og etter hver omgang telles det opp hvor mange rokkeringer og innebandyballer angrepslaget har klart å få inn i hvert av områdene. Lagene bytter på hvem som angriper og forsvarer. For å i det hele tatt kunne komme seg fra et område til et annet, kan ikke elevene tenke «jeg kan», da blir de nemlig tatt med en gang av forsvarslaget. Og slik blir også de første rundene med kamper. Elevene forstår etter hvert at dette virkelig er et lagspill og at de må tenke «vi kan» og dermed jobbe sammen for å komme seg forbi elevene i forsvar. Alle

jobber med alle, og mens noen distraherer, løper eller hopper andre rett forbi forsvarslinjene. Læreren ler og berømmer elevene for kreativitet og samarbeid.

Ahmed (2012, s. 21) forklarer at fenomenologi tillater oss å teoretisere hvordan realiteten vi lever i er så naturlig at den forblir bakgrunnen for vår eksistens. Videre sier Ahmed (2012, s. 21) at: «When things become institutional, they recede». For denne aktuelle institusjonen, altså skolen, eller nærmere bestemt denne spesifikke klassen elevene er en del av, er en sosial og inkluderende praksis blitt normen, og derfor bakgrunn. Elevene liker oppriktig å være sosiale med hverandre, også de medelevene de kanskje ikke snakker så mye med ellers, og, slik som Messi poengterte, elevene vet at det er normalt å feile, og at du lærer av det.

Det som derimot ikke nødvendigvis samsvarer med Ahmeds (2012, s. 25) betraktninger, er at det til tross for at en inkluderende praksis er blitt normen, ikke alltid er sånn at det kommer av seg selv, eller er automatisk. Det som pleies og er i fokus kan, ifølge Ahmed (2012, s. 30), betraktes som det som er verdsatt. Det betyr at det å vie oppmerksomheten mot noe er hvordan noen ting kommer til syne, og andre ikke. Ut ifra min forståelse og tolkning av intervju og observasjon, er dette med sosial trygghet noe som alltid-uansett vies oppmerksomhet i elevenes kroppsøvningsundervisning. Enten om det er gjennom å muntlig poengtere at vi er her for å lære, vi alle starter med forskjellige utgangspunkt og er gode på forskjellige ting, slik som Messi sier i delkapittel 5.2.1 «hva er annerledeshet», eller gjennom handling. Mina sier blant annet noe om rutine og kommunikasjon med lærer:

«Hver kroppsøvingstime starter vi med å salmes i sirkel og så får vi vite hva vi skal gjøre og hvorfor vi gjør det, og ikke minst, vi får lov til å stille spørsmål. Da blir det ikke så mange spørsmål utover timen. Sånn for eksempel når vi hadde bryting så snakket vi om hvordan bryting og bærekraftig utvikling kan kobles sammen, men vi snakket også om at brytingen ikke skulle bli for voldsom og sånn, så vi ikke skulle være nervøse og sånt da. Det var jo noen som kjente litt på det.»

Alle elevene nevnte dette med at hver kroppsøvingstime starter med at de samles i sirkel og får vite dagens agenda og mål for timen. Læreren benytter seg av denne stunden til å ikke bare informere om hva som forventes av dem, men også si noe om hva elevene kan forvente. I timen Mina snakker om skulle de ha bryting, og istedenfor å kun snakke om bryting og bærekraftig utvikling, adresseres også elevenes nervøsitet og redsler. Walseth et al. (2018, s.

244-245) poengterer, i den anledning, at elevene som kan beskrives som ukomfortable med kroppsovingsfaget også satte pris på å få vite målene for økten og vurderingskriteriene. Noe som gjør at dette kun kan beskrives som et helt korrekt trygghetsskapende tiltak, til tross for at de da kanskje fikk litt dårligere tid til selve aktiviteten. Messi fremhever videre i denne anekdoten viktigheten av en lærer som ser, anerkjenner og veileder elevene:

Under brytingen trakk Messi seg litt tilbake fra de andre. Elevene hadde på dette tidspunktet gått sammen to og to og skulle trene på et trekk der de skulle løfte og kaste partneren over skulderen. «Det var litt sånn der at jeg lurte på om jeg kom til å gå ut av gymtimen med en brukket arm, så det var litt skummelt. Jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle gjøre det og det er jo en voldelig sport da, eller idrett», sier Messi. Parene gikk til hver sin ledige flekk på tjukkasen og satte i gang. En av lærerne så derimot at Messi ble litt passiv og kom bort for å snakke og veilede litt. De prøvde sammen og Messi fikk til og med kastet litt på læreren. «Læreren min sa at jeg kunne prøve å ta litt mer fart og kanskje ta litt hardere tak der eller der. Da følte jeg at jeg lærte mer og ble tryggere. Jeg hadde aldri klart å nå det jeg gjorde i løpet av den timen hvis ikke læreren min hadde hjulpet meg.»

Gut sa også at grunnen til at han likte brytingen så godt var fordi at læreren virkelig kunne det hen snakket om: «Så når hen viser, observerer og gir tilbakemeldinger, var det så mye enklere å få til ting og føle at jeg utviklet meg da». Videre forklarer Sarah at noen ganger kommer elevene med forslag til hva de kan gjøre, noe de har prøvd hjemme, sett på tv, prøvd på trening eller simpelthen hørt om gjennom jungeltelegrafene. Læreren lytter til elevene og sier at det kan vi faktisk prøve nå, eller kanskje en senere økt, men da skriver læreren det ned eller husker det slik at de faktisk gjør den aktiviteten på et senere tidspunkt. Sarah sier: «Da får vi faktisk prøve litt sånn annerledes ting og man føler å bli hørt da». Hva som gjør at elevene opplever seg selv som «hjemme-i-verden» i kroppsovingsfaget ser ut til å være fleksibelt så lenge grunnleggende behov, som anerkjennelse, forutsigbarhet og trygghet, er på plass. Det er oppløftende, da skolens mulighet for sosial utjevning blir tydelig i det at elevene selv rapporterer om og ser ut til å høre hjemme i store deler av faget. For å virkelig kunne forklare hvilken betydning anerkjennelse, forutsigbarhet og trygghet har for elevene, må jeg gjenta meg selv fra forrige avsnitt. Det som pleies og er i fokus kan, ifølge Ahmed (2012, s. 30), betraktes som det som er verdsatt. Og det som er verdsatt er elevene.

5.4.2 Å ha det gøy/bevegelsesglede

Der Beni et al. (2017) identifiserte sosial interaksjon som viktig for elevenes meningsskaping i kroppsøvingsfaget, har også denne masteroppgaven identifisert viktigheten av sosial interaksjon, samt betydningen dette har for sosial trygghet og læring i et sosiodemografisk sammensatt område. Elevene opplever at de lærer mer gjennom den gode sosiale interaksjonen, og at dette også gjør kroppsøvingsfaget mer gøy. I dette delkapittelet er det å ha det gøy og bevegelsesglede hovedtema, og i denne anekdoten påpeker Gut nettopp denne korrelasjonen mellom sosial interaksjon og bevegelsesglede:

«Da vi drev med den brytingen den ene timen så jobbet vi jo sammen to og to eller fire og fire, gjennom nesten hele timen», sier Gut. En av oppvarmingsøvelsene de har i forkant av selve brytingen er en øvelse som heter «koala», og den krever at elevene jobber sammen i par. En elev står plantet med begge beina i bakken med begge hendene rett ut til siden. Tanken er at de skal simulere et tre, sier læreren. Den andre eleven i paret tar sats og hopper så opp på «treet» og skal være en koala. Koalaen skal klatre rundt, over og mellom beina til partneren, eller treet da. Noen elever klamrer seg fast til «treet» for harde livet, mens andre prøver iherdig, men faller ned på mattene under. Alle fremgangsmåter og løsninger er velkomne og elevene oppfordres til å samarbeide innad og utenfor de små gruppene. De prøver og feiler sammen. «Det er jo veldig sosialt og gøy da, så det er kanskje derfor man kan få glede av å være aktiv. Sånn er det for meg hvert fall», sier Gut.

Mina beskriver også sosial interaksjon og sosial trygghet som essensielt for å kunne ha det gøy i kroppsøvingsfaget:

«Da jeg spilte fotball, spilte jeg egentlig bare for at det skulle være trening for kroppen min da, bare for å bevege på kroppen min. Men så når vi har fotball i kroppsøvingstimene så vet folk at jeg har spilt i mange år og da forventer de liksom at, eller jeg føler at de forventer, at jeg skal være veldig god, men jeg er ikke det. Jeg føler at den redselen for å spille fotball har blitt litt mindre, bare fordi jeg har blitt mer selvsikker da. Før kunne jeg være redd for å dumme meg ut eller jeg følte at jeg måtte være best i alt, men nå har jeg endret syn, og vi har snakket en del om det i kroppsøvingsfaget også, at det er greit å ikke være superflink i alt. Jeg kan tulle mens

jeg spiller fotball liksom og heller prioritere å ha det gøy. Jeg er ikke så redd for klassen min lenger og er ikke redd for hva andre tenker så mye.»

Stoltz (2013, s. 955) poengterer at hvis utdanning, og derunder kroppsøvningsfaget, skal være av hele mennesket, må det være opptatt av alle kapasiteter og evner elevene har, men også de kapasitetene og evnene de ikke har. Ifølge Merleau-Pontys (2002) filosofi må alle former for bevegelse forstås som fullverdige, men kvalitativt annerledes. Det vil si at den bevegelsen som kommer fra personen er alltid-uansett en valid og god bevegelse. Minas uttalelser tyder på at det ikke alltid handler om å prestere best mulig, men at det heller handler om å prøve de ulike tingene, og faktisk lære noe og utvikle seg ut fra egne forutsetninger. Å prøve ulike ting og varierte aktiviteter er noe elevene ofte, om ikke ukentlig, står ansikt til ansikt med i kroppsøvingstimene sine. Elevene forklarer at de ofte har flere, varierte aktiviteter som de ikke har prøvd før. På den måten tolker og etterlever læreren læreplanens ønske og håp om bevegelsesmangfold. I den nye læreplanen benyttes ord og uttrykk som «varierte bevegelsesaktiviteter», «varierte aktiviteter» og «ulike bevegelsesaktiviteter» i hytt og gevær, og understreker dermed at også at de som har utformet læreplanen ser på bevegelsesmangfold som noe hensiktsmessig for elevmassen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sarah sier:

«Vi prøver jo faktisk ganske mange ulike aktiviteter som vi aldri har prøvd før, og det er veldig spennende. En aktivitet jeg aldri hadde prøvd før var noe som het dab-ball. Vi måtte sprette en ball i gulvet før vi kastet videre til noen andre på laget. Lærerne hadde i tillegg lagt til en liten vri på leken så før vi kunne score måtte alle på laget ha vært innom ballen. Så da ble det jo veldig mye sånn inkludering og samarbeid, og samtidig veldig gøy.»

Ikke bare fremhever Sarah at det er spennende og gøy med nye og varierte aktiviteter, hun setter også fingeren på hva organiseringen av aktiviteten har å si for inkludering og samarbeid. Nok en gang blir fokuset på å skape et fellesskap og sosial trygghet i aktivitet i denne klassen tydelig.

Walseth et al. (2018, s. 235) fant ut at å utvide elevenes perspektiv på hva som er mulig i kroppsøvningsfaget ved å introdusere dem for nye og varierte aktiviteter, hadde stor innvirkning på mestring. I den anledning fremhever Mina viktigheten av at de faktisk får tid til å øve og bli bedre. Hun sier at det er «mye morsommere å faktisk få prøve ordentlig».

Messi, til tross for sin innledende skepsis til blant annet bounceball, må nesten bare si seg enig:

Da vi hadde bounceball var jeg først sånn «det her er kjedelig, kan vi ikke spille fotball, det her var altfor vanskelig», men etter hvert, etter at vi fikk litt tid til å prøve oss frem og fikk litt hjelp så gikk det bedre og bedre. I brytingen også så skulle vi løfte en annen og kaste den over skulderen liksom, og jeg var sånn «hæ, hvordan skal vi kunne løfte den andre» fordi det er liksom flere som veier mer og er høyere og sterkere enn meg. Men jeg klarte å kaste læreren etter jeg hadde fått hjelp og blitt vist hvordan jeg kunne gjøre det da. Prøvde litt og så gikk det plutselig.

Ved å få prøve ut de ulike aktivitetene over tid, opplevde Messi at han mestret, og dette stemmer dermed overens med Walseth et als. (2018) funn. Det er viktig å poengtere at lærerens veiledning også her er viktig, slik at elevene som ikke får til eller er usikre ikke bare setter seg på sidelinjen eller melder seg ut av aktiviteten. Både bounceball og bryting er eksempler på varierte aktiviteter som passer til alle ferdighetsnivåer, og som gjør at den sammensatte elevmassen stiller mer likt. Salah forklarer at bounceball var en helt ny aktivitet for alle sammen, at ingen hadde hørt om den aktiviteten før, og at det gjør at elevene starter på samme nivå. I nye aktiviteter handler det, ifølge Salah, bare om innsats og lærevilje egentlig, men at bounceball ble for vanskelig fordi det ikke gikk an å sprette opp ballen. I stedet ble bounceball en mangefasettert idrett med innslag av andre idretter:

Bounceball er en aktivitet som på mange måter kan beskrives som innebandy med en annen type kølle, ball og mindre regler. Elevene får prøve seg litt frem med denne nye køllen som ligner på en innebandykølle, men med skumtupp. Ballen de bruker er en blanding mellom innebandyball og en slik myk ball som benyttes i stikkball. Poenget er at de skal få sprett på ballen for så å slå den videre mot mål eller til lagkamerater, eller å kunne trikse den videre i luften. Det blir litt prøving på det som er bounceball, men det meste av aktiviteten ligner mer på en blanding av fotball og innebandy. Elevene springer rundt, stopper litt for å prate før de springer videre. Læreren roser elevene for å være i bevegelse.

Selv om elevene ikke alltid gjorde nøyaktig det de fikk beskjed om, kanskje de sparket ballen eller kastet den mot noen medelever, eller til og med sto og pratet med vennene sine, reagerte

ikke læreren med sinne eller frustrasjon. Hen roste istedenfor elevene for å være i bevegelse. Selv når elevene tok pauser for å prate, var ikke læreren borte å for å få dem til å gjøre det de hadde fått beskjed om. På egen maskin tok elevene valget om å springe videre etter å ha pratet i noen minutter. Det er igjen fristende å ta opp poenget fra et tidligere avsnitt, som sier noe om at all bevegelse er valid og god bevegelse (Merleau-Ponty, 2002). I den anledning sammenligner Sarah innebandy med bounceball i denne anekdoten:

Når vi har for eksempel sånn innebandy så er det litt vanskelig, fordi det er så mange som er bedre, samtidig som det er folk som ikke klarer det også. Det er så vanskelig med den kølla og få til å styre ballen og skyte i mål. Det er en vanskelig metode for å holde kølla rett og sånt. Mens når vi hadde bounceball så var det også en kølle med sånn skumtupp, men vi fikk liksom prøve selv og finne en måte som funket for oss uten at det var så mye regler og sånt da. Det er ikke så farlig egentlig at det er mange som er bedre, fordi det er alltid noen som holder seg på likt nivå, enten de er gode eller dårligere. Men det er litt gøyere å prøve sånne nye greier sånn at alle får prøvd det samme samtidig.

Standal (2015, s. 130) beskriver at Ahmed er kjent for å benytte seg av såkalte «straightening devices». Han forstår dette som en prosess der det som er annerledes eller skeivt blir rettet ut slik at det følger den normale eller rette linjen. Et eksempel på slike «straightening devices» kan vi finne i idrettsteknikker som spesifiserer et biomekanisk bevegelsesmønster der noe er riktig og noe annet er galt (Standal, 2015, s. 131). Ved å benytte seg av varierte aktiviteter der elevene får prøve seg frem, slik som for eksempel bounceball, blir disse «straightening devices» mindre tydelig i det at ingenting nødvendigvis er rett og galt. Dette gjør det antageligvis lettere å føle seg trygg og samtidig kunne ha det gøy med alle former for bevegelse.

I tillegg til betydningen varierte aktiviteter har for elevene, fant Walseth et al. (2018, s. 235) i tillegg ut at samskapelse av læreplanen bidro til følelsen av personlig relevant læring, noe som også blir fremhevet av Beni et al. (2017, s. 295). Kroppsøvingsfaget oppleves med andre ord som mer meningsfullt hvis elevene erfarer at de blir hørt, og at de har noe autonomi. Tidligere har vi allerede vært inne på at elevene kan komme med forslag til hva de kan gjøre i kroppsøvingstimen, og at de opplever at de blir hørt av læreren når de kommer med ulike

forslag. Messi, Salah og Hanna vil derimot kanskje si at de foreslår fotball hele tiden, men og at de har det for sjelden, og at det heller er unntaket som bekrefter regelen. I den anledning snakker Salah og Gut varmt om en egentreningsperiode de nylig har hatt i kroppsøving. Begge guttene fremhever friheten de fikk til å velge det de selv ønsket å gjøre, samtidig som de lærte noe nytt, som å skrive øktplan eller hvordan man skal trene spenst og hurtighet. Salah sier:

«Jeg synes det var veldig gøy fordi da kunne du gjøre dine egne ideer, egne ting, aktiviteter og øvelser. Jeg valgte spenst og hurtighet fordi jeg er angriper på fotballaget. Derfor synes jeg det var en bra ide av lærerne at vi kunne velge selv fordi vi hadde jo alle lyst å gjøre forskjellige ting. Og jeg ble faktisk raskere!»

Avslutningsvis i dette delkapittelet ønsker jeg å dele en anekdote fra en av observasjonstimene, som virkelig viser at bevegelsesglede er til stede ved denne skolen. Det praktiseres «åpen hall» i friminuttene, noe som vil si at elevene som ønsker har muligheten til å oppholde seg der å drive med ulike aktiviteter. Jeg påstå at dette er et tiltak som er med på å skape bevegelsesglede, men som også fremmer sosial trygghet og trivsel, både i aktivitet og generelt. Som fotballspiller har jeg alltid fått høre at «football speaks no language», noe som betyr at man trenger ikke å være fra samme sted, snakke det samme språket eller kunne de samme tingene for å kunne spille fotball. Dette tror jeg gjelder for aktivitet generelt.

Anekdoten lyder som følger:

Det virker som om alle elevene på skolen er samlet i gymsalen. Det er omtrent 15 minutter til kroppsøvingstimen starter, men det er allerede elever i gang med masse aktivitet. Både de som skal ha kroppsøving i neste time, og de som skal inn å ha alt fra norsk til naturfag. Aktivitetsnivået er høyt og det er lyden også. Lærere og miljøarbeidere ser på, deltar og dømmer. Det må være minst 15 basketballer, 7 fotballer, enkelte innslag av stikkball, håndball og badminton i sving. Semi-organisert kaos.

5.5 Kroppsøving og kulturformidling

I den tidligere forskningen kom det frem at verken lærere eller elever mente at elevenes kulturelle bakgrunner var relevante for kroppsøvingsfaget (Thorjussen & Sisjord, 2020, s. 56). Derfor er det kanskje ikke rart at det også kom frem at kulturelle forskjeller sjelden anerkjennes i kroppsøving, og at det hører mer hjemme i andre fag, som KRLE og samfunnsfag (Thorjussen & Sisjord, 2018, s. 10). Samtidig viser funnene i Thorjussen og Sisjord (2018, s. 10) at kulturelle bakgrunner faktisk har betydning for elevenes kroppsøvingserfaringer. I likhet med den tidligere forskningen, viser også mine funn denne tvetydigheten til kultur i kroppsøving. Det er det vi skal gjøre et dypdykk i, i det kommende delkapittelet «Tverrfaglighet»

5.5.1 Tverrfaglighet

Ideen om «utdanning for alle» ledet til oppløsning av spesialskoler, og på den måten ble alle elevene fysisk integrerte. Dette til tross, fulgte ikke skolene opp den fysiske integreringen med en like sterk vektlegging av inkludering, og det å omfavne og verdsette forskjeller (Ainscow & Ceasar, 2006, s. 235). Likevel viser det seg at i fagfornyelsen synes dette med likeverd, respekt og elevmangfold å være viktigere gjennom hele læreplanen enn tidligere. Et eksempel på dette finner vi i et kompetansemål som sier at elevene skal lære å: «anerkjenne ulikskap mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere andre, uavhengig av ulike føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I delkapittelet 5.4.1 «Sosial trygghet/å være seg selv» konstaterte jeg at inkludering på mange måter er normen for klassen deltakerne i dette masterprosjektet er en del av, og at disse elevene derfor er med på å skape sosial trygghet. Det vil derimot ikke si at kroppsøvingsfaget i stor eller noen grad fremholder eller fremhever mangfoldsperspektivet i valg av aktivitet som preger undervisningen. Hanna sier:

«Jeg kan ikke huske at vi har hatt noe fra noen andre kulturer i kroppsøving, det er kanskje ting vi har mer i samfunnsfagstimene eller KRLE. Eller det kan jo faktisk hende at vi har hatt det, men det er ikke sånn at lærerne har gjort et poeng ut av at denne aktiviteten er fra dette landet og den kulturen og sånne ting. Og det kunne jo egentlig vært ganske kult å liksom lære hvordan andre kulturer beveger seg eller hva slags aktiviteter som er populært for andre kulturer da. Det hadde vært morsomt å lære bordtennis, sånn ordentlig, for eksempel»

I dette sitatet fra Hanna, ser vi at på samme måte som i Thorjussen og Sisjords (2020) studie, er kultur noe som blir fremhevet i fag som KRLE eller samfunnsfag, og ikke nødvendigvis i kroppsøvingsfaget, i alle fall ikke eksplisitt. Hun uttrykker likevel et ønske om å ha aktiviteter som er populære i andre kulturer. Sarah sier også at det hadde vært kult å ha ting fra andre land i kroppsøving, og ikke bare i fag som KRLE, norsk eller samfunnsfag. På spørsmål om hun hadde noen spesifikke aktiviteter hun kunne tenke seg foreslår hun amerikansk fotball etter en lang tenkepause. Salah utdyper videre:

«Vi har ikke hatt noe sånt om kultur i kroppsøving enda, men vi kunne kanskje ha lært forskjellige danser fra andre kulturer liksom. Vi har bare hatt dans en gang og da hadde vi hjemmeskole så vi skulle bare filme en dans vi hadde lagd selv med selvvalgt musikk og så levere i OneNote»

Det er i grunn litt ironisk at Salah fremhever dette med danser fra andre kulturer, da de selektive kulturinnslagene i læreplanene tradisjonelt har tatt denne formen. I fagfornyelsen finner vi blant annet et kompetansemål som fremhever øving og gjennomføring av danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hvis vi kontrasterer denne magre representasjonen av kultur i læreplanen, selv om det er nettopp en slik representasjon Salah ønsker seg, med den multidimensjonale eurosentrisk kunnskapen læreplanen bidrar til, blir kultur lett noe som tilhører «de andre» (Dowling & Flintoff, 2018, s. 9). Salah selv kommer med en uttalelse som underbygger dette:

«Vi har sånne prosjektur innimellom her på skolen og da jobber vi ofte tverrfaglig. Vi har for eksempel hatt om samene i forskjellige fag. Sånn i musikken så lagde vi en podkast om dem og kulturen deres liksom, og i kunst og håndverk så skulle vi lage sånn samisk håndarbeid eller noe»

Det er interessant at Salah, i tråd med Walseths (2006, s. 13) beskrivelser, framstiller kultur som noe «de andre» har, i dette tilfellet samene, da han selv bor og er en del av et mangekulturelt og sosiodemografisk sammensatt sted. Det er et udiskutabelt faktum at skolen og klassen deltakerne er tilknyttet innehar mangfold, og Ahmed (2021, s. 83) forklarer at institusjoner også kan orientere seg ut ifra «hva» som holder til i dem. I dette tilfellet er det «hva» som holder til i institusjonen mangfold, forskjeller og sameksistens. Gjennom ulike

tverrfaglige prosjektur, slik som Salah allerede har vært inne på, og enkelttemaer i ulike fag møter elevene seg selv i døra og lærer om mangfoldet, samarbeid og utvikling. Sarah forklarer at de i engelsk fordypning har hatt et tema som heter «being the change». Der har de snakket om at selv om man har en oppfatning av seg selv, og tenker at «nei, jeg gjør ikke sånt», må de prøve nye ting, andres ulike ting, og ting fra ulike kulturer, og at det er helt nødvendig for å utvikle seg personlig og som samfunn.

Flintoff og Dowling (2019) og Barker (2019) forklarer at kroppsøvlingslærere har en tendens til å praktisere en såkalt fargeblind pedagogikk. En lærer uttrykker blant annet at hen ikke mener at skolen skal slutte med skidag bare fordi enkeltelever synes det er vanskelig og ikke liker det (Flintoff & Dowling, 2019, s. 126). Til tross for at skolen til deltakerne har, som beskrevet i forrige avsnitt, ulike prosjektur og enkelttemaer som fremhever viktigheten av mangfold og samarbeid til tross for ulikheter, benytter ikke kroppsøving seg av muligheten til å gjøre det samme. I den anledning kan man stille spørsmål ved om læreplanen i kroppsøving sitt manglende fokus på kultur og mangfold medfører at kultur kun blir et kompetansemål du kan krysse av listen. Et eksempel på dette er at kulturinnslagene i kroppsøving ofte tar formen «danser frå ulike kulturar» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Så hvordan kan da kroppsøving møte den kulturrike og mangfoldige elevmassen ut fra deres forutsetninger? Den følgende anekdoten er med på å gi svar på spørsmålet:

En gruppe med elever prøver å flytte rokkeringer og innebandyballer fra et område til et annet, men må først snike seg forbi den andre gruppen med elever som forsvarer det nevnte området. Over høytaleranlegget, som står på full guffe, kommer en sang som jeg er sikker på at jeg har hørt på tiktok tidligere. Elevene synger med mens de prøver å springe, brøyte og hoppe seg forbi elevene som forsvarer området de skal flytte rokkeringene og ballene til. Elevene bytter på hvem som angriper og forsvarer, før de fort er i full vigør igjen. Nå spilles en sang på arabisk, og like mange elever synger fortsatt med.

Sarah belyser dette ytterligere gjennom å si:

«I kroppsøving så har vi kanskje ikke snakket så mye om mangfold og sånt, men vi har jo det her da, mangfold. Vi får på en måte prøve mye forskjellig da, og for eksempel musikken vi hører på i gymmen da, det er ikke bare sånn norsk musikk. Det

er arabisk også, og masse forskjellige sanger. Vi i klassen har liksom selv valgt masse forskjellige sanger og laget en liste som vi bruker når vi skal høre på musikk sammen i timene»

Både Sarah og anekdoten ovenfor beskriver et kroppsøvingsfag der mangfold og kultur er mer implisitt enn eksplisitt gjennom undervisningen. På grunn av «hva» som holder til i institusjonen som er skolen og klassen, er det mangfold i kroppsøvingsfaget også (Ahmed, 2021, s. 83). Men hva så med skoler og klasser som ikke har dette mangfoldet? Det ting som dette som gjør den segregerte Oslo-skolen problematisk, siden elevene i stor grad kun møter andre elever som er lik seg selv (Hansen, 2017, s. 264).

I relasjon til det vi avsluttet forrige avsnitt med, forklarer Ahmed (2021, s. 89) at noen elever har mer bak seg enn andre i selve øyeblikket de trer inn i verden. Hvis du for eksempel har klasseprivilegier, har du, ifølge Ahmed (2021, s. 89), ressurser bak deg som kan bidra til å skyve deg opp og frem i verden. I en kroppsøvingsammenheng kan elevene bli møtt av et fag som enten gjenspeiler den bevegelseskulturen de har bak seg, eller ikke. Ahmed (2006, s. 179) argumenterer heller for å benytte skeiv fenomenologi og dermed gi støtte til: «those whose lives and loves make them appear oblique, strange and out of place». I denne anekdoten gir Sarah uttrykk for hvor mye mer «koselig» det er med et kulturelt inkluderende kroppsøvingsfag:

Cricket er en ting jeg spiller med familien, men det er ikke sånn at det bare er pakistanere eller indere som spiller eller liker det. Når man hører cricket på en måte, så tenker man «okei, det er for mest sånn pakistanere eller indere» fordi det er liksom de som vinner, skjønner du? Folk tenker liksom at det er deres sport, eller det tenkte jeg hvert fall når jeg var mindre. Men det er jo mange andre land som også spiller. Folk fra klassen vet jo hva det er og har spilt det før og liker det. Vi spilte jo det en del på barneskolen og i den gamle klassen min så var det sånn at de fleste kunne det, så det var veldig gøy. Jeg synes det er skikkelig fint og mer sånn koselig fordi da kan man spille ting fra sin egen kultur også. Man kan jo lære ting derifra også!

Sarah forklarer her at det i det mangekulturelle er en kultur, alles kultur. I den anledning forklarer Ahmed (2021, s. 75) at «å gjøre ting» ikke avhenger så mye av iboende evne, men av måtene verden er tilgjengelig på som et er rom for handling. Kroppsøving har mulighet til

å gjøre hele verden tilgjengelig for handling gjennom en mangfoldig praksis der bevegelseskulturer fra Norge, India, USA, Japan, Brasil og så videre blir fremhevet. Som jeg har vært inne på tidligere snakker ikke fotball, eller aktivitet generelt, noe spesifikt språk, men det er et lingua franca. Dermed har det ingen bestemt plass, og er på den måten alltid-uansett på linje (Ahmed, 2021, s. 75;85).

Læreren til deltakerne fokuserer ikke bare på respekt, likeverd og det å anerkjenne forskjeller, men, slik som jeg etablerte i delkapittel 5.4.2 «Å ha det gøy/ bevegelsesglede», benytter læreren seg av varierte bevegelsesaktiviteter, slik det også står i læreplanen. I tillegg tyder funnene til denne masteroppgaven på at elevene ikke nødvendigvis problematiserer fagets manglende innslag av kultur utover at det hadde vært kult med aktivitetsinnslag fra andre kulturer, så lenge de opplever at de blir sett og bekreftet av læreren. Når det er sagt, ser det derimot ut til at kroppsøving, og dermed også deltakernes kroppsøvningsundervisning, har et uforløst potensial som kulturfag. Mina sier:

«Før vi skulle ha bryting så spurte læreren oss om hvorfor må vi lære om bryting, og hvordan kan bærekraftig utvikling være en del av kroppsøving? Og da prøvde vi å knytte det opp mot andre fag og sånn da. Vi snakket blant annet om at gjennom å prøve noe nytt så utfordrer vi oss selv til å tenke litt nytt da, og at det kan være viktig for fremtiden liksom. Så vi prøver ofte å knytte det opp mot andre fag for å gjøre det litt mer tverrfaglig nå når den nye læreplanen har kommet. Men ja, vi har jo læreren vår i andre fag også, sånn som KRLE, og der snakker vi jo masse om mangfold og kulturer, så da tror jeg at folk tenker over det i kroppsøvingen også»

I kroppsøvningsfaget på New Zealand er Māori språk, kultur og verdier fremtredende i undervisningen (Gerdin et al., 2018, s. 282). I møte med dette, fryktet de nordiske forskerne at en slik tilnærming ville lede til en større reproduksjon av ulikhet (Gerdin et al., 2018, s. 282). Hansen (2017, s. 265-266) forklarer at segregeringen etter sosial bakgrunn er økende i Oslo, og at dette er høyst problematisk for de som jobber mot sosial utjevning i Osloskolen. «En større reproduksjon av ulikhet» er, med andre ord, allerede beskrivende for den norske skolen og kroppsøving. New Zealands promotering av minoritetskultur handler ikke bare om likestilling, men om en feiring av forskjellighet (Gerdin et al., 2018, s, 282; Azzarito et al., 2017, s. 212). Lillejord (2008, s. 207) sier:

«Selv om alle norske barn i dag har tilbud om skolegang, adgang til samme skole og rettigheter i forhold til utdanning, opplever likevel ikke alle seg som en del av fellesskapet eller føler at skolen er relevant for dem. Dette kan ha sin forklaring i at verdigrunnlaget for norsk skole fremdeles er basert på antagelsen om et kulturelt homogent samfunn med en betydelig grad av konsensus. Å bryte med denne grunnantagelsen og utvikle en skolekultur og en pedagogisk praksis som er reelt multikulturell er kanskje en av skolens største utfordringer i dag.»

Kan en felles norsk kultur, en nasjonal kulturarv, slik som opplæringsloven sier, i kroppsøving omhandle et sett med verdier som trygghet, bevegelsesglede, bekreftelse og variasjon, og ikke nødvendigvis spesifikke aktiviteter som bekrefter viktigheten av den ene kulturen og avkrefter den andre? Avslutningsvis vil jeg derfor komme med en oppfordring til å gjøre som Mina sier og prøve noe nytt og dermed inkludere og prioritere mangfold og kultur i større grad i læreplanen. Kanskje som et nytt tverrfaglig tema? Det kan nemlig være «viktig for fremtiden liksom».

6. Oppsummering og veien videre

I dette avsluttende kapittelet på det som har vist seg til å bli en lang masteroppgave, skal jeg oppsummere studiens funn, redegjøre for studiens begrensninger og, til slutt, snakke kort om veien videre innenfor denne forskningsretningen. Det første på agendaen er en oppsummering av studiens funn.

6.1 Oppsummering av studiens funn

Innledningsvis i dette delkapittelet vil jeg presentere resultatet av min fenomenologiske reduksjon. Personlig har jeg hatt en lang prosess med å finne fram til en tematikk som er interessant, og jeg har også gått fra å være skråsikker på at kroppsøving er et fag som verken rommer eller tar hensyn til mangfold, til å finne et utsnitt av virkeligheten som ser ganske annerledes ut. I den anledning har jeg hele tiden arbeidet for å ikke stille ledende spørsmål i intervjusituasjonen med elevene, samt prøvd å holde meg så nær som overhodet mulig til elevenes levde erfaring under analyse og skriving av kapittel 5. «Funn og drøfting».

Resultatet tror og håper jeg er en ærlig og nyansert fortelling om kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget.

Videre vil jeg presentere en kort beskrivelse av studiens funn, med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvordan erfarer elevene ved en skole på Oslos østkant kunnskap- og kulturformidlingen i kroppsøvingsfaget?*

Formålet med masteroppgaven har aldri vært å kunne sette to streker under et entydig svar eller komme fram til generaliserbar kunnskap, men heller å søke innsikt i hvordan mennesker som objektivt innehar annerledeshet erfarer kroppsøvingsfaget. Dette er igjen i tråd med den valgte teorien for oppgaven, nemlig fenomenologi. Jeg har tatt utgangspunkt i Sara Ahmeds feministiske, kulturelle og skeive tilnærminger, som bygger på Husserl, Heidegger og Merleau-Pontys tilnærminger til fenomenologi. Dette masterprosjektet har utforsket hvordan seks elever, som bor i det samme sosiodemografiske sammensatte området, erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget. Fire hovedpunkter pekte seg ut under analysen av innhentet empiri, og funnene knyttet til hvert punkt vil jeg derfor presentere i tur og orden.

I kapittel 5.2 «Å (ikke) føle seg annerledes», kommer det frem at, til tross for at de objektivt skiller seg fra andre elever i Oslo basert på levekårsindikatorer fra Oslo kommune (2022), føler ikke elevene at de er annerledes eller at de skiller seg ut, i alle fall ikke på en dårlig måte. Der Ahmed (2021; 2006; 2012) presenterer det å skille seg ut, eller slik hun ville sagt – å være skeiv, som noe negativt og en byrde, forstår elevene det slik at å være skeiv også kan oppfattes som noe positivt. Ta Messi for eksempel, som følte seg annerledes da de hadde ballidrett, fordi han opplevde at han presterte godt i slike aktiviteter. Til tross for historiene som faktisk viste til at elevene skiller seg fra majoriteten, og til dels også fra hverandre, er elevene «kropper-som-er-hjemme» (Ahmed, 2021, s. 76) og beveger seg derfor med en komfort og letthet. Mine funn tyder på at læreren, og klassen som helhet, tillater forskjellighet å dukke opp, og at elevene, på den måten, kan fokusere på det kroppsøvningsundervisningen egentlig handler om, nemlig læring. Messi sier blant annet: «Vi har fokus på at alle her kan alltid mestre noe, og den beste i klassen kan også utvikle seg og lære noe nytt.»

I det neste delkapittelet, 5.3 «Idrettsdiskurs», diskuterer jeg, blant annet, læreplanens beskrivelser av noen aktiviteter som tradisjonelle, og andre som alternative og utradisjonelle. I den anledning forklarer Aasland, Walseth og Engelsrud (2016, s. 4) at kroppsøving er rotet i praksiser og verdier som stammer fra idrett og treningsfysiologiske og militære diskurser. Funnene i denne masteroppgaven viser at selv om elevene ikke er tilfreds med et kroppsøvningsfag som kun baserer seg på rene utholdenhets-, styrke- og spenstaktiviteter, er brorparten av elevene mer enn fornøyd med å delta i et kroppsøvningsfag der typiske tradisjonelle aktiviteter, som fotball, basketball og innebandy, er hovedfokus. Til tross for at Mina generelt ikke liker typiske tradisjonelle ballspill, mener hun at det på steder med mangfold, som på skolen og i klassen hennes, er mindre forventninger til at alle elevene skal være gode i aktiviteter som ski, fotball og så videre, og at det gjør kroppsøvingen mer komfortabel og mindre stressende. Samtidig viser funnene at flere av elevene fremhever sammenhengen mellom sosial trygghet, læring og det å ha det gøy, med nye varierte aktiviteter. Sarah beskriver derimot at det som er kjent og tradisjonelt for noen, ikke alltid er det for andre – og motsatt. For henne er det å være ute, orientering og gå på ski og skøyter alternativt, men ikke nødvendigvis på en dårlig måte. Å bli introdusert for nye aktiviteter, uansett om de tar formen tradisjonell eller utradisjonell, er, ifølge Sarah, gøy og lærerikt. Ved å ikke benytte seg av betegnelser på aktiviteter som «tradisjonell» og «alternativ», kan kroppsøving ta flere steg i riktig retning mot å bli et fag som ikke antar noe om elevenes

evner, kunnskap og bevegelseskultur, og på den måten etterleve et ønske om en inkluderende praksis.

I delkapittel 5.3 «Idrettsdiskurs» tydeliggjorde jeg at elevene har forskjellig erfaringsbakgrunn med aktivitet. Hanna følte for eksempel at de aktivitetene de hadde i kroppsøving var aktiviteter hun driver, eller har drevet med på fritiden, mens Mina opplevde idrettsfokuset i norsk kroppsøving som fremmed og ukjent. Videre, i delkapittel 5.4 «Kroppsøving som læringsfag», er temaet hvordan fremme læring til tross for ulike kunnskaps- og bevegelsesbakgrunner blant elevene. Funnene i dette delkapittelet henger på mange måter sammen med det jeg har beskrevet i kapittel 5.2, «Å (ikke) føle seg annerledes», nemlig at elevene og læreren tillater forskjellighet å dukke opp i undervisningen, slik at læring kan, som seg hør og bør, være hovedfokus. Elevene er seg selv, de gjennomfører aktiviteter fra start til slutt, selv om alle de andre står og ser på, og vet at for å lære, må man også feile iblant. Så lenge grunnleggende behov som anerkjennelse, autonomi, forutsigbarhet og trygghet er på plass fra både lærere og medelever, kan elevene beskrives som «hjemme-i-verden» og «hjemme-i-kroppsøving». Gjennom å, i tillegg, benytte seg av nye, varierte aktiviteter, om de så er tradisjonelle eller alternative, bidrar man til at elevene har det gøy i kroppsøvingsundervisningen, og stimulerer samtidig til bevegelsesglede.

Kapittel 5.5 «Kroppsøving og kulturformidling» er kapittelet som samler funnene fra alle kapitlene, og gjør det til et forståelig og sammenhengende svar på problemstillingen. I likhet med Thorjussen og Sisjords (2020) funn, opplever også elevene som har deltatt i dette masterprosjektet at mangfold og kultur i større grad er noe som tilhører fag som KRLE og samfunnsfag, enn kroppsøving. Likevel viser funnene tydelig at elevene møter et kroppsøvingsfag som fokuserer på respekt, likeverd, trygghet og det å anerkjenne forskjeller, og samtidig benytter seg av varierte bevegelsesaktiviteter, slik fagfornyelsen etterlyser. Til tross for mine innledende antagelser, problematiserer ikke elevene fagets manglende kulturinnslag utover at det hadde vært kult å lære om og delta i aktiviteter fra andre kulturer. Salah sier likevel at: «Det er ikke noe jeg går rundt og tenker på liksom».

Tittelen til denne masteroppgaven, «Likhet for enhver pris?», demonstrerer i stor grad mine innledende antagelser og forutinntatthet knyttet til hvordan elevene opplever kroppsøvingsfaget. Empirien viser at svaret på spørsmålet tittelen stiller, er nei, og at det innenfor kroppsøvingsfaget ikke praktiseres likhet for enhver pris. Elevene får være seg selv,

og alle kapitlene, også 5.5 «Kroppsøving og kulturformidling», peker tydelig mot at denne skolen, og mer spesifikt, denne klassen, jobber godt med inkludering, generelt og i kroppsøving. Til tross for dette, har ikke kroppsøving forløst sitt fulle kulturelle potensiale. Og dette kan kanskje, slik som Mina sier, «være viktig for framtiden liksom.»

6.2 Studiens begrensninger

I Walseth et als. (2018) studie blir vi introdusert for tre ulike elevkategorier: 1) «idrettsutøverne»; 2) «midt-på-treerne»; og 3) «de ukomfortable». I denne masteroppgaven er deltakerne fra én skole og én og samme klasse. Mye på grunn av koronapandemien, har læreren til den utvalgte klassen også valgt hvilke elever som til slutt ble deltakere i prosjektet. Da jeg ikke ønsket å manipulere deltakerutvalget på noen som helst måte, uttrykte jeg kun et ønske til læreren om variasjon. Denne variasjonen har nok kommet tydeligst til uttrykk gjennom at det er tre gutter og tre jenter som deltar i masterprosjektet. Videre har nok lærerens utvalg medført at deltakerelevne i hovedsak er fra elevkategori 1) «idrettsutøverne» og 2) «midt-på-treerne», og det kan ha hatt konsekvenser for funnene og resultatene i denne masteroppgaven. Litt av grunnen til dette kan simpelthen være at de eneste elevene som uttrykte ønske om å delta i masterprosjektet, var elever fra disse to elevkategoriene, noe som i og for seg er veldig forståelig. Det er også viktig å påpeke at under observasjonen var det ikke alltid like enkelt å peke ut elever som var tydelig ukomfortable med de spesifikke aktivitetene som var på agendaen den dagen. Dette kan selvfølgelig være tilfeldig, eller det kan ha blitt påvirket av at alle kanskje var mer på tå hev siden det var en fremmed person til stede i timen, som skulle observere enkeltelever. Det kan også være et uttrykk for at mange i denne klassen er fornøyde med kroppsøvfingsfaget og dets innhold.

I etterkant av innsamling av empiri, har jeg gått fra å tenke at dette kommer til å bli en mørk historiefortelling, som påpeker alt som er galt med kroppsøvfingsfaget, til å innse at denne masteroppgaven faktisk er en solskinnshistorie. En del av årsaken til dette er antageligvis at deltakerelevne generelt er veldig fornøyde med kroppsøving som fag, men det kan også si noe om inkluderingsarbeidet som er lagt ned av både elever og lærere. Ut fra et fenomenologisk standpunkt er ikke det at elevene er fra samme område, skole og klasse nødvendigvis et problem. Innenfor fenomenologien handler det om «the lived experience» (van Manen, 2016a, s. 36). Det er altså de gode historiene som folk kan kjenne seg igjen i som

er viktige, og ikke at de er representative i statistisk forstand. Denne oppgaven er, med andre ord, definitivt ikke generaliserbar i statistisk forstand, men fortellingene til elevene kan være gjenkjennbare for leseren likevel, samtidig som den forteller en historie om faktorer som kan være viktige for et inkluderende kroppsøvingsfag, som videre kan til sosial utjevning.

Innenfor den retningen av fenomenologisk reduksjon jeg benytter meg av, skal du tydeliggjøre hva som tilhører deg, og hva som tilhører fenomenet. Det mener jeg at jeg har gjort. I arbeidet med dette delkapittelet har jeg likevel reflektert over min rolle som forsker ovenfor deltakerne. Jeg kan umulig forstå elevenes verden og erfaringer fullt ut, fordi jeg ikke har det samme erfaringsperspektivet som de har. Men som jeg sa i forrige avsnitt, denne masteroppgaven er en solskinnshistorie av rang. Negativiteten min, og Ahmeds (2021; 2006; 2012), knyttet til hvordan skeivhet blir møtt av samfunnet, skolen og kroppsøving, har på mange måter blitt motbevist. Det kan ses på som en svakhet at jeg gikk inn i dette masterprosjektet med forforståelser og en forutinntatthet som ikke stemte med deltakernes virkelighet, men jeg mener at det også kan ses på som en styrke. Gjennom å møte elevene med et åpent sinn, men ikke et tomt hode, tror jeg at jeg har klart å svare på problemstillingen på en mer nyansert måte enn hva jeg ville evnet hvis jeg skulle fjernet meg selv og mine forforståelser helt.

Intervjuene gav mye nyttig informasjon om hva kroppsøving er for elevene, men observasjonen har vært essensiell for å forstå denne informasjonen. Nærobservasjonen er, ifølge van Manen (2016b, s. 318), den beste metoden for å få tilgang på en persons livsverden. Jeg observerte deltakerne i tre kroppsøvingstimer, men i en ideell verden skulle jeg gjerne sett at jeg hadde hatt mulighet til å observere elevene et par ganger til. Tre observasjonstimer var nok til å gjøre levende fortellingene fra intervjuene, men et par timer til kunne gjort at vi gjennom empirien kom hakket nærmere elevenes livsverden, og at elevene samtidig kunne blitt tryggere med situasjonen der en fremmed person sitter og ser på, eller deltar litt her og der i kroppsøvingstimene deres.

6.3 Veien videre

Krigen Europa nå står midt i sentrum av, understreker igjen hvor aktuell denne typen mangfolds-forskning er. Å få kunnskap om hvordan kroppsøvingsfaget kan bidra til læring, positive følelser og glede i aktivitet for alle, uansett bakgrunn og kultur er viktig i et stadig mer globalisert og sammensatt verdenssamfunn.

Ahmed (2021, s. 99) forklarer at det i forskning innenfor mangfold og likeverd er en forventning om at slik forskning skal være nyttig, tilby teknikker for å oppnå likeverd og fortelle «positive fortellinger om mangfold». På mange måter er det nettopp det denne masteroppgaven gjør gjennom å fortelle historier om bevegelsesglede, sosial trygghet og aksept, samt peke på ulike faktorer som er viktig for at elevene skal trives, lykkes og lære i kroppsøvingsfaget. Her kunne det også vært interessant å få frem hvordan lærere som jobber på denne måten tenker. Ikke nødvendigvis i form av teknikker og undervisningsmetoder, men hvilket verdisyn som ligger til grunn for den praktisk-pedagogiske hverdagen. Samtidig hadde det vært interessant å fortsette innhenting av narrativer fra elevperspektivet, og da også fra elever som ikke bare uttrykker en generell fornøydhets med kroppsøvingsfaget. Forskningen må tørre å fortelle historier om rasisme, ekskludering og marginalisering, i tillegg til de positive fortellingene, for å kunne videreutvikle skolen og kroppsøvingsfaget. I tillegg kunne det vært interessant å gjennomføre en intervensjonsstudie der kroppsøving ble praktisert som en feiring av forskjellighet, slik som Gerdin et al. (2018, s. 282) og Azzarito et al. (2017, s. 212) forklarer at den blir på New Zealand. Har de nordiske forskerne virkelig noen grunn til å være redde for en slik praksis? Kanskje resultatet av dette til og med hadde vært at vi, og læreplanene, sluttet å betegne noen aktiviteter som tradisjonelle og andre som alternative.

Litteraturliste

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology. Orientations, Objects, Others*. Durham and London: Duke University Press
- Ahmed, S. (2012). *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham and London: Duke University Press
- Ahmed, S. (2021). *Gledesdpende Essays*. Oslo: Cappelen Damm
- Ahmed, S., Hunter, S., Kilic, S., Swan, E. & Turner, L. (2006). *Race, Diversity and Leadership in the learning and skills sector*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/242469110_Race_Diversity_and_Leadership_in_the_Learning_and_Skills_Sector
- Ainscow, M., & César, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.
DOI:[10.1007/BF03173412](https://doi.org/10.1007/BF03173412)
- Asvall, H., Solvang, F. & Nytrøen, O. (2018, 25. april). *Lærer: - «Fritt skole valg» er retorikk*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/laerer_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404)
- Azzarito, L., Macdonald, D., Dagkas, S. & Fisette, J. (2017). *Revitalizing the Physical Education Social-Justice Agenda in the Global Era: Where Do We Go From Here?* *Quest*, 69:2, 205-219, DOI: 10.1080/00336297.2016.1176935
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2016). *The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education*. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 22(5), 1-12. doi:10.1080/17408989.2016.126859
- Balibar, E. (2002). *Politics and the other scene*. Verso.

- Barker, 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, DOI: 10.1080/13573322.2017.1344123
- Baune, T. A. (2014). *Den skal tidlig krøkes – skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). *Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature*. *Quest*, 69:3, 291-312, DOI: 10.1080/00336297.2016.1224192
- Bentzen, M., Evensen, K. V. (2021). "I bow down in awe of them...": *Sports awards for Paralympic athletes and Olympic athletes*. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 59-84. <https://sportstudies.org/2021/04/19/i-bow-down-in-awe-of-them-sports-awards-for-paralympic-athletes-and-olympic-athletes/>
- Bjørneboe, J. (1995). *Samlede dikt*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Brubaker, R. (2001). *The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States*. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531–548. DOI: [10.1080/01419870120049770](https://doi.org/10.1080/01419870120049770)
- Buudir (2021, 23. august). Nye tall for barnefattigdom i kommune-Norge. Hentet fra https://www.buudir.no/aktuelt/nye_tall_for_barnefattigdom_i_kommune_norge/
- De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5.utgave)*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Henter fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Dilthey, W. (1985). *Poetry and experience. Selected works, Vol. V*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Dowling, F. (2011). "Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?" *A case study of Norwegian PE teacher*

- students' emerging professional identities. Sport, Education and Society, 16(2), 201–222. DOI: [10.1080/13573322.2011.540425](https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425)*
- 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, DOI: 10.1080/13573322.2015.1122584*
- Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Linköping Universitet.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, Kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ertesvåg, F. & Røsvik, E. (2021, 22. april). Sender bekymringsbrev til Melby: Gym-kutt kan føre til mer sykdom. Hentet fra https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/OK8gMg/sender-bekymringsbrev-til-melby-gym-kutt-kan-foere-til-mer-sykdom?fbclid=IwAR0L-cRq-sXYZfruRBOvwn48e0_Wmge5SNK6_qrddIDSgyEs3afJuvQmlDk
- Evensen, K. V. (2018). *Give me a thousand gestures. Embodied meaning and severe, multiple disabilities in segregated special needs education*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Fangen, K. (2011). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019) *'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. Sport, Education and Society, 24:2, 121-133, DOI: 10.1080/13573322.2017.1332583*
- Gerdin, G., Philpot, R., A., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K., M., Westlie, K., Smith, W. & Legge, M. (2019). *Researching social justice and health (in)equality across different school Health and Physical Education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. European Physical Education Review, 25:1, 273-290, DOI: 10.1177/1356336X18783916*
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget

- Hansen, M. N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo – ulikhetens by* (s. 257-275). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). *Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge*. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – om skolens utfordring i det flerkulturelle Norge* (s. 96-118). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillebø, S. (2008). *Å forstå kroppslige handlinger*. Hentet 12. desember 2021 fra <https://www.klassekampen.no/52189/article/item/null/a-forsta-kroppslige-handlinger>
- Lillejord, S. (2008). *Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring*. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Loland, S. (2013). *Idrett og samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Luft, S. and Overgaard, S. (2012). *Introduction*. In S. Luft and S. Overgaard (eds), *Routledge companion to phenomenology* (pp. 1–14). Abingdon: Routledge.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet i mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge

- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Midthaugen, P. (2010). *Lærerkompendium i kroppsøving for videregående skole. Interkulturell læring i kroppsøvingsfaget - en didaktisk tilnærming for håndtering av forskjeller og annerledeshet gjennom kroppsøving og fysisk aktivitet*. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). *Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving*. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168. doi:10.23865/jased.v2.1052.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Sist endret: LOV-2015-06-19-65 fra 01.10.2015. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Kommune, (2022, 4. Mai). *Levekårsindikatorer*. Hentet fra: <https://bydelsfakta.oslo.kommune.no/bydel/alle/levekaar/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. P. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Reisel L., Hermansen A.S., Kindt M.T. (2019). *Norway: Ethnic (In)equality in a Social-Democratic Welfare State*. In: Stevens P., Dworkin A. (eds) *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_20
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (1967): *Husserl: an analysis of his phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press

- Rienecker, L & Jørgensen, P, S. (2013) *Den gode oppgaven.*: Bergen: Fagbokforlaget.
- Rise, P. (2012). *Langrenn*. A. O. Brunes, E. Enoksen, S.-H. Sletten (Red.), *Aktivitetstlære* (s. 216-240). Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sartre, J-P. (2000). *Nausea*, oversatt av Robert Baldick. London: Penguin classic
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775982>
- St. Meld nr. 30. (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stoltz, S. A. (2013). *Phenomenology and physical education*. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 949–962.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, under utgivelse. doi: 10.1080/17408989.2014.892063
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorjussen, I., M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion – students’ narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Thorjussen, I., M. & Sisjord, M. K. (2020) *Inclusion and exclusion in multi-ethnic physical education: an intersectional perspective*. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11:1, 50-66, DOI: 10.1080/25742981.2019.1648187
- Thorjussen, I., M. & Sisjord, M. K. (2018). *Students’ physical education experiences in a multi- ethnic class*. *Sport, Education and Society*, 23(7), 694–706.
DOI: [10.1080/13573322.2018.1467399](https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1467399)

- Thuen, H. (2008). *Om barnet – oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thuen, H. (2010). *Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010*. Norsk pedagogisk Tidsskrift 4/2010.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – om skolens utfordring i det flerkulturelle Norge* (s. 96-118). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving [Fagfornyelsen]*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- van Doodewaard, C., & Knoppers, A. (2018). *Perceived differences and preferred norms: Dutch physical educators constructing gendered ethnicity*. Gender and Education, 30(2), 187–204. DOI: [10.1080/09540253.2016.1188197](https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1188197)
- van Manen, M. (2016a). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont: Althouse Press.
- van Manen, M. (2016b). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315422657>

- Vinje, E. E. (2018, 6. april). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*.
Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Walseth, K. (2006). *Sport and integration: the experience of young muslim women*.
Doktorgradsavhandling fra Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). *Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3, 235-249, DOI: 10.1080/17408989.2018.1429590
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold – om skolens utfordring i det flerkulturelle Norge* (s. 96-1). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Forkortelser

LK06 – Kunnskapsløftet fra 2006. Mer spesifikt, læreplanen for kroppsøving fra Kunnskapsløftet fra 2006-

L20 – Kunnskapsløftet fra 2020, også kjent som Fagfornyelsen.

Fagfornyelsen – ofte benyttes som en beskrivelse for læreplanen i kroppsøving fra Kunnskapsløftet fra 2020.

NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

NSD – Norsk senter for forskningsdata

NIH – Norges idrettshøgskole

Vs. –Versus

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vedlegg 3 – Godkjenning NSD

Vedlegg 4 – Godkjenning NIHs etiske Komite

Vedlegg 5 – Endringsmelding NSD

Vedlegg 6 – Intervjuguide

Vedlegg 7 – Intervjuguide oppfølgingsintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet «likhet for enhver pris? – en kvalitativ studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingfaget?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større forståelse og innsikt i din opplevelse av kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

”Formål

Formål

Prosjektet er en masteroppgave på Norges Idrettshøgskole, og oppgaven skal etter planen leveres i slutten av mai 2021. Problemstillingen for prosjektet er som følger: «Hvordan erfarer elevene ved en skole på Oslos østkant kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingfaget?». Med andre ord er formålet og fokuset din erfaring med kroppsøving og innholdet i faget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Kristin Vindhol Evensen.

Tonje Pedersen er studentansvarlig.

Begge er tilknyttet Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne besvare problemstilling på best mulig måte er din skole valgt ut. Som ungdomsskoleelev som deltar i kroppsøvingundervisning ved denne skolen ønsker jeg å spørre deg om du vil delta i et intervju. Dine tanker og opplevelser vil være viktige for å belyse problemstillingen i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, vil jeg observere deg i kroppsøving i inntil 4 timer og gjennomføre et intervju med deg alene. Intervjuet vil ta omtrentlig 45-60 minutter og inneholder spørsmål om dine opplevelser knyttet til kroppsøvingundervisningen du har

deltatt i. Intervjuene tar vi når og der det passer best for deg. Observasjonsdelen vil bli gjennomført i forkant av intervjuene og kommer ikke til å påvirke kroppsøvingundervisningen du tar del i. Observasjonen vil foregå over ca. 4 kroppsøvingstimer.

Dersom du er under 16 år når intervjuet gjennomføres har dine foresatte mulighet til å få se spørsmålene i intervjuguiden i forkant av intervjuet ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Lydopptakene og de transkriberte intervjuene vil oppbevares på en ekstern harddisk, låst inne i et skap bare jeg (og evt. veileder) har tilgang til.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste skilt fra de andre dataene. Dette vil oppbevares bak passordbeskyttelse.
- Det vil bli brukt pseudonym i oppgaven. På denne måten vil ikke du som deltaker kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes 31.08.2021, og datamaterialet vil slettes innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Masterstudent

Tonje Pedersen på telefon 98829551, eller e-post tonje33@hotmail.com

Veileder

Norges Idrettshøgskole ved Kristin Vindhol Evensen på 90591285 eller på e-post kristinve@nih.no

Dersom du har spørsmål om personvernet i prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personvernombudet ved Norges idrettshøgskole, Rolf Haavik
institusjonen: personvernombud@nih.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Kristin Vindhol Evensen

Tonje Pedersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Likhet for enhver pris? – en kvalitativ studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon og intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du samtykke til at din ungdom deltar i forskningsprosjektet «likhet for enhver pris? – en kvalitativ studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvfingsfaget»?

Norsk senter for forskningsdata påpeker at barn og ungdom kan som hovedregel samtykke seg til deltakelse i forskningsprosjekt når de er fylt 15 år. I og med at din ungdom er under 15 år vil jeg spørre deg om tillatelse til å inkludere din ungdom i prosjektet. Ungdommen vil da få et eget samtykkeskriv med informasjon tilpasset alder. Formålet med prosjektet er å få større forståelse og innsikt i elevenes erfaring av kroppsøvfingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for din ungdom.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave på Norges Idrettshøgskole, og oppgaven skal etter planen leveres i slutten av mai 2021. Problemstillingen for prosjektet er som følger: «Hvordan erfaring elevene ved en skole på Oslos østkant kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvfingsfaget?». Med andre ord er formålet og fokuset din ungdoms opplevelse av kroppsøving og innholdet i faget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Kristin Vindhol Evensen.

Tonje Pedersen er studentansvarlig.

Begge er tilknyttet Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier.

Hvorfor får din ungdom spørsmål om å delta?

For å kunne besvare problemstilling på best mulig måte er din ungdoms skole valgt ut. Som forelder til en ungdomsskoleelev som deltar i kroppsøvfingsundervisning ved denne skolen ønsker jeg å spørre deg om din ungdom kan delta i et intervju. Din ungdoms tanker og opplevelser vil være viktige for å belyse problemstillingen i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for din ungdom å delta?

Om din ungdom ønsker å delta i prosjektet og du samtykker til dette, vil jeg både observere og gjennomføre et intervju med din ungdom alene. Intervjuet vil ta omtrentlig 45-60 minutter og inneholder spørsmål om opplevelser knyttet til kroppsøvingundervisningen ungdommen har deltatt i. Intervjuene tar vi når og der det passer best for ungdommen din.

Observasjonsdelen vil bli gjennomført i forkant av intervjuene og kommer ikke til å påvirke kroppsøvingundervisningen ungdommen din tar del i. Observasjonen vil foregå over ca. 4 kroppsøvingstimer.

Dersom din ungdom er under 16 år når intervjuet gjennomføres har du mulighet til å få se spørsmålene i intervjuguiden i forkant av intervjuet ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at din ungdom kan delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om din ungdom vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for din ungdom hvis du ikke vil la ham eller henne delta eller hvis du senere velger å trekke samtykket tilbake. Det vil ikke påvirke forhold til medelever, lærere eller skolen.

Din ungdoms personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker din ungdoms opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om din ungdom formidler til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Lydopptakene og de transkriberte intervjuene vil oppbevares på en ekstern harddisk, låst inne i et skap bare jeg (og evt. veileder) har tilgang til.
- Navnet og kontaktopplysningene til din ungdom vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste skilt fra de andre dataene. Dette vil oppbevares bak passordbeskyttelse.
- Det vil bli brukt pseudonym i oppgaven. På denne måten vil ikke din ungdom kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes 31.08.2021, og datamaterialet vil slettes innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om din ungdom, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om din ungdom,
- å få slettet personopplysninger om din ungdom, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av din ungdoms personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om din ungdom?

Vi behandler opplysninger om din ungdom basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

Masterstudent

Tonje Pedersen på telefon 98829551, eller e-post tonje33@hotmail.com

Veileder

Norges Idrettshøgskole ved Kristin Vindhol Evensen på 90591285 eller på e-post

kristinve@nih.no

Dersom du har spørsmål om personvernet i prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personvernombudet ved Norges idrettshøgskole, Rolf Haavik
institusjonen: personvernombud@nih.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Likhet for enhver pris? – en kvalitativ studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At min ungdom deltar i observasjon og intervju

Jeg samtykker til at min ungdoms opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Ungdommens navn i blokkbokstaver:-----

Vedlegg 3 – Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Likhets for enhver pris – et kvalitativt studie av hvordan elever erfarer k...](#) / Vurdering

Vurdering

Dato
10.12.2020

Type
Standard

Referansenummer
971830

Prosjekttittel
Likhets for enhver pris – et kvalitativt studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsvøivingslaget

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig
Kristin Vindhol Evensen

Student
Tonje Pedersen

Prosjektperiode
09.09.2020 - 31.08.2021

[Meldeskjema](#)

Kommentar

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4 – Godkjenning NIHs etiske komite

OSLO 08. januar 2021

Kristin Vindhol Evensen
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

Søknad 174 – 031220 Likhet for enhver pris – en kvalitativ studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidling i kroppsøvfingsfaget

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv, intervjuguide, innsendt melding til NSD, komiteens tilbakemelding til søker datert 7. desember 2020 og mail med tilleggsinformasjon og reviderte samtykkeskriv mottatt 5. januar 2021.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har leder av komiteen på fullmakt fra komiteen konkludert med følgende:

Vurdering

I mailen datert 5. januar 2021 opplyses det at observasjon i kroppsøvingstimene kun vil omfatte utvalget (5-6 elever) som skal intervjues. Komiteen vurderer det derfor ikke som påkrevet å innhente samtykke fra de elever som ikke deltar i studien. Det er således heller ikke krav om å sikre alternativt undervisningsopplegg for de som eventuelt ikke vil bli observert. Komiteen forutsetter imidlertid at alle elever som ikke er med i selve studien informeres om at det vil være en masterstudent til stede som vil observere et utvalg av elevene som ledd i et forskningsprosjekt. Informasjonen bør være tydelig på at det ikke vil bli samlet inn noen form for informasjon fra de som ikke har samtykke eksplisitt til deltagelse i prosjektet.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *Elever som ikke skal delta i prosjektet informeres om prosjektet og tilstedeværelse av masterstudenten i de aktuelle kroppsøvingstimene*
- *Vilkår fra NSD følges*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Komiteen forutsetter videre at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte i tråd med de til enhver tid gjeldende tiltak ifbm Covid-19 pandemien.

Med vennlig hilsen



Professor Anne Marte Pensgaard
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 5 – Endringsmelding NSD

[Meldesjema](#) / [Likhhet for enhver pris – et kvalitativt studie av hvordan elever erfarer k...](#) / Vurdering

Vurdering

Dato
07.09.2021

Type
Standard

Referansenummer
971830

Prosjektittel
Likhhet for enhver pris – et kvalitativt studie av hvordan elever erfarer kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvinglaget

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig
Kristin Vindhol Evensen

Student
Tonje Pedersen

Prosjektperiode
09.09.2020 - 30.06.2022

[Meldesjema](#)

Kommentar
NSD har vurdert endringen registrert 27.08.2021.

Vi har nå registrert 30.06.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Kontaktperson hos NSD: Øyvind Straume
Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 6 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE FOR ELEVER

Problemstilling for masteroppgaven er som følger:

«Hvordan erfarer elevene ved en skole på Oslos østkant kultur- og kunnskapsformidlingen i kroppsøvingsfaget?»

Intervjuguiden blir delt inn i tre hovedtemaer som på mange måter gjenspeiler Goodlads læreplanteori (Imsen, 2016, s. 278). Disse hovedtemaene omfatter 1) den opplevde læreplanen; 2) Den oppfattede og gjennomførte læreplanen og 3) den ideologiske og formelle læreplanen. Spørsmålene vil deretter bli delt inn i hovedspørsmål og eventuelle oppfølgings- og utdypingsspørsmål. Dette blir gjort tydelig i planen gjennom å ha oppfølgings- og utdypingsspørsmålene i kursiv.

Før intervjuet – oppstart

Skape relasjon til eleven

- Presentere meg selv

Informasjon om forskningsprosjektet

- Bakgrunn og formål med prosjektet
- Informasjon om intervjuet, informert samtykke, anonymisering, behandling av data og retten til å trekke seg.

Presentasjon av eleven

Eleven forteller kort om seg selv

- Demografisk data – alder, kjønn, interesser

Den opplevde læreplanen –

Elevenes opplevelse av kroppsøving

Hva liker du å gjøre når du beveger deg på fritiden?

Beskriv en vanlig kroppsøvingstime for deg.

Hva liker du å gjøre/ liker ikke å gjøre i kroppsøving?

Kan alle bevege seg på den måten de liker i kroppsøving?

Er tingene dere gjør i kroppsøving, ting du liker å gjøre?

Er det noen aktiviteter du skulle ønske dere hadde mer eller mindre av?

Er det noen aktiviteter du savner, eller skulle ønske dere hadde mer av?

Trives du med kroppsøving?

Den oppfattede og gjennomførte læreplanen –

Elevenes opplevelse med lærerens tolkning av kroppsøving

Vet læreren din hvilke aktiviteter du liker å holde på med?

Skulle du ønske at læreren din visste mer om deg og hvilke aktiviteter du liker?

Hvilke forventninger tror du læreren din har til deg i kroppsøving?

Klarer du å svare til de forventningene læreren din har til deg?

Er det noen som får bestemme mer enn andre?

Hender det at du får lov til å fortelle eller vise det du kan til læreren og klassen din?

Hvilke aktiviteter og temaer har dere mye?

Hender det at du blir overrasket over hvilke aktiviteter dere har?

Den ideologiske og formelle læreplanen -

Elevens opplevelse med hva kroppsøving og læreplanen formidler

Vet du hva læreplanen sier er viktig for kroppsøving?

Er du kjent med kompetansemålene i faget?

Hva synes du er viktig? (Synes du at dere lærer viktige ting i kroppsøving?)

Kan kroppsøvingsfaget gjøre at du føler deg ekskludert?

Har du noen gang følt deg annerledes enn de andre i klassen din?

Har du nytte av det du har lært hjemme?

Er det noen ting du har gjort hjemme eller måter du har beveget deg på i barndommen sammen med familien som du ikke får gjort på skolen?

Avslutning

Har du noe annet du har lyst å fortelle om som ikke har kommet frem under intervjuet?

Har du noen andre tanker om kroppsøving?

Vedlegg 7 – Intervjuguide oppfølgingsintervju

Oppfølgingsintervju

I oppfølgingsintervjuene har jeg i hovedsak individualisert spørsmålene til hver av deltakerne på bakgrunn av de innledende intervjuene og observasjonen som har blitt gjennomført. Det er derfor enkelte spørsmål som kun er relevante for den enkelte, mens det samtidig også er andre mer generelle spørsmål som blir stilt til alle elevene.

Mina:

- Du sa du gruet deg litt til å spille fotball i kroppsøvingstimene sist vi pratet fordi du følte deg litt usikker. Hva tror du det kommer av?
- Da jeg spurte om du noen gang hadde følt deg annerledes i kroppsøving svarte du at det var jo det, men at du følte deg flink ofte. Har du noen eksempler på når du føler deg annerledes?
- Er det noen aktiviteter dere ikke har hatt som du gjerne skulle hatt?
- Hvorfor liker du så godt når dere har varierte aktiviteter eller nye og annerledes aktiviteter?
- Er det noen aktiviteter du har hatt i KRØ som du har tenkt «Å, dette er jeg ikke noe flink til» eller «dette liker jeg ikke å gjøre»?
- Før dere skulle prøve bounceball sa læreren din at når vi gjør noe nytt, så er det større sjanse for at flere mestrer. Er du enig? Føler du selv at det er fint med nye ting fordi da er alle på samme nivå, eller er det skummelt og vanskelig med nye ting?
- Er det at læreren din ser deg og anerkjenner deg viktig for at du skal trives i kroppsøving?
- Hvorfor tror du at det er så mye bevegelsesglede i kroppsøvingstimene deres?
- Lærer dere noe spesifikt om det å være annerledes?
- Lærer dere noe om kultur? Eller om mangfold, i kroppsøving?
- Føler du at du kan være den du er fullt ut i kroppsøvingstimene?
- Tror du stedet du bor på har betydning for hvordan du erfarer faget?

Gut:

- Du snakket om at når dere skulle gå på skøyter, små måkte du snø istedenfor å gå på skøyter? Hva var grunnen til det? (Ville du ikke gå på skøyter?)
- Er det noen aktiviteter du har hatt i KRØ som du har tenkt «Å, dette er jeg ikke noe flink til» eller «dette liker jeg ikke å gjøre»?
- Før dere skulle prøve bounceball sa læreren din at når vi gjør noe nytt, så er det større sjanse for at flere mestrer. Er du enig? Føler du selv at det er fint med nye ting fordi da er alle på samme nivå, eller er det skummelt og vanskelig med nye ting?
- Er det at læreren din ser deg og anerkjenner deg viktig for at du skal trives i kroppsøving?
- Hvorfor tror du at det er så mye bevegelsesglede i kroppsøvingstimene deres?
- Lærer dere noe spesifikt om det å være annerledes?
- Lærer dere noe om kultur? Eller om mangfold, i kroppsøving?
- Føler du at du kan være den du er fullt ut i kroppsøvingstimene?
- Tror du stedet du bor på har betydning for hvordan du erfarer faget?

Salah:

- Er det noen aktiviteter du har hatt i KRØ som du har tenkt «Å, dette er jeg ikke noe flink til» eller «dette liker jeg ikke å gjøre»?
- Du sa forrige gang at du liker KRØ som fag. Kan du forklare hvorfor?
- Før dere skulle prøve bounceball sa læreren din at når vi gjør noe nytt, så er det større sjanse for at flere mestrer. Er du enig? Føler du selv at det er fint med nye ting fordi da er alle på samme nivå, eller er det skummelt og vanskelig med nye ting?
- Er det at læreren din ser deg og anerkjenner deg viktig for at du skal trives i kroppsøving?
- Hvorfor tror du at det er så mye bevegelsesglede i kroppsøvingstimene deres?
- Lærer dere noe spesifikt om det å være annerledes?
- Lærer dere noe om kultur? Eller om mangfold, i kroppsøving?
- Føler du at du kan være den du er fullt ut i kroppsøvingstimene?
- Tror du stedet du bor på har betydning for hvordan du erfarer faget?

Hanna:

- Er det noen aktiviteter du har hatt i KRØ som du har tenkt «Å, dette er jeg ikke noe flink til» eller «dette liker jeg ikke å gjøre»?
- Før dere skulle prøve bounceball sa læreren din at når vi gjør noe nytt, så er det større sjanse for at flere mestrer. Er du enig? Føler du selv at det er fint med nye ting fordi da er alle på samme nivå, eller er det skummelt og vanskelig med nye ting?
- Er det at læreren din ser deg og anerkjenner deg viktig for at du skal trives i kroppsøving?
- Hvorfor tror du at det er så mye bevegelsesglede i kroppsøvingstimene deres?
- Lærer dere noe spesifikt om det å være annerledes? På forskjellige måter.
- Lærer dere noe om kultur? Eller om mangfold, i kroppsøving?
- Føler du at du kan være den du er fullt ut i kroppsøvingstimene?
- Tror du stedet du bor på har betydning for hvordan du erfarer faget?

Sarah:

- Hvorfor tror du at du liker friluftsliv så godt?
- Er det noen aktiviteter du har hatt i KRØ som du har tenkt «Å, dette er jeg ikke noe flink til» eller «dette liker jeg ikke å gjøre»?
- Hva mente du når du sa at det ikke bare var pakistanere som kunne eller likte å spille cricket?
- Før dere skulle prøve bounceball sa læreren din at når vi gjør noe nytt, så er det større sjanse for at flere mestrer. Er du enig? Føler du selv at det er fint med nye ting fordi da er alle på samme nivå, eller er det skummelt og vanskelig med nye ting?
- Er det at læreren din ser deg og anerkjenner deg viktig for at du skal trives i kroppsøving?
- Hvorfor tror du at det er så mye bevegelsesglede i kroppsøvingstimene deres?
- Lærer dere noe spesifikt om det å være annerledes?
- Lærer dere noe om kultur? Eller om mangfold, i kroppsøving?
- Føler du at du kan være den du er fullt ut i kroppsøvingstimene?
- Tror du stedet du bor på har betydning for hvordan du erfarer faget?

Messi:

- I intervjuet sier du at når du gjør ting som du er god i, som for eksempel fotball, kanonball eller stikkball, så får du en glad følelse. Er det andre aktiviteter du får en sånn glad følelse av?
- Er det aktiviteter/øvelser du får en dårlig eller vond følelse av?
- Er det noen aktiviteter du har hatt i KRØ som du har tenkt «Å, dette er jeg ikke noe flink til» eller «dette liker jeg ikke å gjøre»?
- Før dere skulle prøve bounceball sa læreren din at når vi gjør noe nytt, så er det større sjansje for at flere mestrer. Er du enig? Føler du selv at det er fint med nye ting fordi da er alle på samme nivå, eller er det skummelt og vanskelig med nye ting?
- Er det at læreren din ser deg og anerkjenner deg viktig for at du skal trives i kroppsøving?
- Hvorfor tror du at det er så mye bevegelsesglede i kroppsøvingstimene deres?
- Lærer dere noe spesifikt om det å være annerledes?
- Lærer dere noe om kultur? Eller om mangfold, i kroppsøving?
- Føler du at du kan være den du er fullt ut i kroppsøvingstimene?
- Tror du stedet du bor på har betydning for hvordan du erfarer faget?